



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 12, n. 29 (especial), 2023.
Arte da Capa: *Estátua de Iracema Guardiã*, Fortaleza - CE (s/a).

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 Ceará, 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
Antônio Francisco Lopes Dias, Universidade Estadual do Piauí, UESPI
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
Osvaldo Coggiola, Universidade de São Paulo, USP
Paulo Henrique Furtado de Araújo, Universidade Federal Fluminense, UFF
Roberto Leher, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ
Rosalvo 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: dialectus@ufc.br

SUMÁRIO

EDITORIAL	9
DOSSIÊ A FILOSOFIA E SEU ENSINO NO CEARÁ	
1. A BNCC E A DILUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO FORTALECIMENTO DO NEOLIBERALISMO BRASILEIRO <i>Cristiane Maria Marinho</i>	14
2. SOBRE A NATUREZA IMAGÉTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA <i>Vicente Thiago Freire Brazil</i>	29
3. A VOCAÇÃO CONCEITUAL DA FILOSOFIA E O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DE PROBLEMAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SILVIO GALLO <i>Robert Brenner Barreto da Silva</i>	41
4. O ATO DE FILOSOFAR EM UM MUNDO PÓS-PANDEMIA: ISSO É POSSÍVEL? <i>José Aldo Camurça de Araújo Neto</i>	60
5. A PRÁTICA DO ENSINO EM FILOSOFIA PELO OLHAR DE LIDIA MARIA RODRIGO: DESAFIOS E ALTERNATIVAS <i>Jakeline Mendes Braga, Marcos Fabio Alexandre Nicolau</i>	74
6. FILOSOFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL - AULA DE CAMPO E AS POSSIBILIDADES E REFLEXÕES <i>Francisco José Assunção da Silva, Matheus Lima Lopes</i>	92
7. O PENSAMENTO DE ADA KROEF COMO POTÊNCIA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA <i>Cristiane Maria Marinho, Antônio Alex Pereira de Sousa</i>	104
8. O MITO DA CAVERNA DE PLATÃO E A INDÚSTRIA DA BELEZA: DIAGNÓSTICO DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA <i>Antônia Carla Victor de Paiva</i>	123
9. O DESVELAMENTO DE MULHERES NA CIÊNCIA E NA FILOSOFIA COMO APORTE À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA, EMANCIPAÇÃO E EMPONDERAMENTO FEMININO <i>Santiago Pontes Freire Figueiredo, André Luiz Rocha</i>	133
10. A FILOSOFIA E SEU ENSINO PELA ENCRUZILHADA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS E DESCOBERTAS <i>Paulo Willame Araújo de Lima, Gregório Barbosa de Souza</i>	143
11. COLETIVO TRANSPASSANDO: OS DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA VOLUNTÁRIA DOCENTE A PARTIR DO ENSINO PRESENCIAL E REMOTO <i>Viviane Silveira Machado</i>	161

12. A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA EMANCIPADORA EM ISTVÁN MÉSZÁROS	173
<i>David Machado de Oliveira, Kananda Vasconcelos Nascimento, Roberta Liana Damasceno Costa</i>	
13. O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO EM LUKÁCS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	186
<i>Karla Raphaella Costa Pereira, Frederico Jorge Ferreira Costa</i>	
14. CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS DE SPINOZA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS POTENTE	205
<i>Carlos Wagner Benevides Gomes</i>	
15. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO ESPÍRITO BURGUESES: UM RETRATO DO PAPEL DA ESCOLA NA MANUTENÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA	218
<i>Diego Silva Rodrigues da Costa, José Mateus Bido</i>	
16. ÉTICA NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA NOÇÃO DE “ENSINAMENTO” COMO ACOLHIMENTO DO OUTRO EM LÉVINAS	234
<i>George Gomes Ferreira</i>	
17. DEMOCRACIA E O IDEÁRIO TOTALITÁRIO	252
<i>Paulo César Oliveira Vasconcelos</i>	
18. A FILOSOFIA PLATÔNICA ENTRE O ECLETISMO DE PLUTARCO E O <i>CORPUS HERMETICUM</i>	270
<i>Italo Dant Alves Monteiro</i>	
ENTREVISTAS	
19. ENTREVISTA COM PROFESSORAS (ES) DE FILOSOFIA DO ENSINO SUPERIOR DO CEARÁ (Bloco I)	284
<i>Com: Ada Beatriz Gallicchio Kroef, Vicente Thiago Freire Brazil, Roberta Liana Damasceno Costa, Elizabeth Bezerra Furtado</i>	
<i>Por: Antônio Alex Pereira de Sousa, Paulo Willame Araújo de Lima</i>	
20. ENTREVISTA COM PROFESSORAS (ES) DE FILOSOFIA DO ENSINO SUPERIOR DO CEARÁ (Bloco II)	307
<i>Com: Cristiane Maria Marinho, Francisco José da Silva, Camila do Espírito Santo Prado de Oliveira</i>	
<i>Por: Antônio Alex Pereira de Sousa, Paulo Willame Araújo de Lima</i>	
21. ENTREVISTA COM PROFESSORAS(ES) DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ (Bloco I)	319
<i>Com: Debora Klippel Fofano, Francisca Evanice Mourão Lima, John Karley de Sousa Aquino</i>	
<i>Por: Antônio Alex Pereira de Sousa, Paulo Willame Araújo de Lima</i>	
22. ENTREVISTA COM PROFESSORAS(ES) DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ (Bloco II)	334
<i>Com: Dayane Evellin de Sousa Costa, Emilson Silva Lopes</i>	
<i>Por: Antônio Alex Pereira de Sousa, Paulo Willame Araújo de Lima</i>	

23. ENTREVISTA COM PROFESSORAS(ES) DE FILOSOFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CEARÁ	348
<i>Com: Jocilaine Moreira Batista do Vale, Mario Jonny de Castro Cunha, Syssa Adley Rodrigues Monteiro, Fabiana Martins Tôrres</i>	
<i>Por: Antônio Alex Pereira de Sousa, Paulo Willame Araújo de Lima</i>	
24. ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA FILOSOFIA QUE ATUAM EM PROJETOS (Bloco I)	360
<i>Com: Lucas Dilacerda, Paulo Jorge Leandro, Paulo W. Lima, Raquel R. Rocha</i>	
<i>Por: Antônio Alex Pereira de Sousa, Paulo Willame Araújo de Lima</i>	
25. ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA FILOSOFIA QUE ATUAM EM PROJETOS (Bloco II)	378
<i>Com: Andrea Dantas, Emerson Praciano, Freddy Costa, Maria Celeste de Sousa</i>	
<i>Por: Antônio Alex Pereira de Sousa, Paulo Willame Araújo de Lima</i>	

Revista Dialectus

Revista de Filosofia E-ISSN: 2317-2010

Número 29 (2023), edição especial.

Dossiê A Filosofia e seu ensino no Ceará



EDITORIAL

Intitulado *A Filosofia e seu ensino no Ceará*, o presente dossiê da Revista *Dialectus* é resultado do trabalho coletivo de educadores(as) e estudantes de Filosofia que atuam no estado do Ceará e que tiveram como momento de congregação o II Encontro Cearense de Professores(as) de Filosofia, ocorrido nos dias 25, 26 e 27 de agosto de 2022, na cidade de Fortaleza. Com textos de docentes da Educação Básica, do Ensino Superior e com entrevistas que cartografam as diversas formas de se trabalhar, na atualidade, com a Filosofia no território cearense, esta publicação finaliza um processo que devia ter se realizado em 2020, mas que precisou ser adiado em decorrência da pandemia do COVID 19.

A energia dos diversos participantes do II Encontro Cearense de Professores(as) de Filosofia estava constituída de muitos elementos, sendo central a busca pelo entendimento e resistência aos desafios políticos. Assim, muito se problematizou e debateu acerca do novo modo de ação do capitalismo, chamado por diversos pensadores de neoliberalismo, racionalidade que despota movimentos sociais, transforma trabalhadores em empreendedores de si mesmos e enfraquece, através da constituição de subjetividades competitivas e avessas a princípios como a reflexão crítica e a solidariedade, o papel de proteção social do Estado. A educação, para a racionalidade neoliberal, é um importante setor para que seus objetivos sejam alcançados, e entendê-la é uma forma de resistir.

Desafios educacionais específicos ao campo Ensino de Filosofia também compunham os anseios dos participantes, fato observado na busca por novas estratégias metodológicas, formação continuada de professores(as), problematização sobre questões de gênero, raça, etnias e acessibilidade de pessoas com deficiência ou neurodiversas concernentes às práticas no ensino de Filosofia e às políticas públicas educacionais. Como eles, fomos e somos desafiados(as) a pensar os materiais didáticos para o componente Filosofia, a formação inicial de professores(as) no contexto da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação) e as mudanças decorrentes da lei 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio), constituída em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A lei 13.415/2017 e a BNCC são duas polêmicas políticas educacionais que causaram mudanças significativas na estrutura do ensino secundário no Brasil, atingindo de maneira particular a presença da Filosofia na etapa final da Educação Básica. A referida lei retirou a sua obrigatoriedade de toda a etapa e descaracterizou toda uma organização que, na primeira década do século XXI, foi construída com muito esforço e dedicação por

EDITORIAL

professores(as) e pesquisadores(as) de Filosofia em todo o Brasil. A BNCC mitigou os conteúdos de Filosofia através da suspeita organização por áreas de conhecimento, no qual a interdisciplinaridade, que impulsiona o diálogo entre os componentes, foi transmutado em conceito que opera em favor do modo neoliberal de governar a educação e fragiliza a tese, reconhecida pela comunidade científica e pelos diversos docentes, de que os conteúdos historicamente produzidos pelas áreas de saber, alinhados aos problemas singulares das disciplinas, são cruciais para o desenvolvimento intelectual, integral e ético dos estudantes, assim como sua preparação para o mundo do trabalho. A lei do Novo Ensino Médio e a BNCC (especialmente as mudanças presentes na terceira versão) faziam parte dos problemas que mobilizaram grande parte dos docentes a estarem presentes no II Encontro Cearense de Professores(as) de Filosofia.

As circunstâncias pontuadas constituem a rede de poder a qual estamos inseridos. Buscamos sobre ela conhecer a fim dela escapar e resistir, sendo o encontro uma estratégia fundamental para isso. Palestras, minicursos, apresentação de pôsteres, podcast, lançamento de livros, movimento político, entre outros, foram atividades desenvolvidas no evento e que possibilitaram a criação de novas leituras, novas estratégias educacionais e novas formas de resistir. O Encontro Cearense de Professoras(es) de Filosofia se tornou espaço de criação e incitação de novas descobertas, característica presente nos professores(as) de Filosofia.

Neste contexto, esta edição da revista *Dialectus* é um portal que leva ao conhecimento do acontecimento em torno do ensino de Filosofia que ocorre no Ceará e que tem, no Encontro Cearense de Professoras(es) de Filosofia, uma importante maneira de se realizar. Junto à artigos de palestrantes e participantes do evento no geral - professores(as) e estudantes de todos os níveis de ensino e profissionais liberais/autônomos que lançam mão da Filosofia no seu trabalho cotidiano-, esta edição conta com entrevistas de profissionais que trabalham com a Filosofia no território cearense, quase todos professores(as), mas também atuantes em projetos diversos no qual a Filosofia é central para sua realização. O presente dossiê é constituído, também, por trabalhos de pesquisadoras(es) de outras localidades do país que potencializam os debates sobre a Filosofia e a Educação.

As entrevistas buscam conglomerar a percepção de professores e professoras de Filosofia de todos os níveis de educação que trabalham no território cearense. Isso se faz importante para entendermos de que modo problemas tão centrais estão sendo, ou não, pensados pelos filósofos(as). Além de diagnóstico, as conversações buscaram conhecer como o trabalho com esse saber secular, o filosófico, pode ser instrumento para a realização de outras práticas. Assim, foram entrevistados produtores culturais, produtores de podcast, radialistas,

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 9 - 13
--------------------------	--------	------------------	------	-----------

EDITORIAL

professores(as) que trabalham em instituições religiosas, curadorias, dançarinas, educadores sociais, etc. As entrevistas - organizadas em quatro blocos que levam em consideração o campo de atuação ou o nível de ensino onde a pessoa entrevistada atua - mostram como o labor com o saber filosófico pode ser pensado para além da sala de aula, o principal espaço de trabalho daqueles que se formam em Filosofia, mas não o único.

Assim, temos um bloco de entrevistas constituído por falas de professoras e professores de Filosofia de Instituições de Ensino Superior - IES - da capital e do interior. Outro bloco formado por docentes de Filosofia atuantes no Ensino Médio da rede privada e, especialmente, da rede pública. Um terceiro bloco comunga educadoras e educadores que atuam direta ou indiretamente com o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental. Por fim, mas não menos importante, há o bloco de entrevistas no qual profissionais liberais, arte-educadores e lideranças religiosas e/ou sociais que mostram a importância da Filosofia não só como uma disciplina "pura", individualizada, mas também a vivenciam como experiências mestiças que são base para outros saberes e práticas e que não só influenciam, mas também são influenciadas por outras práticas de formação humana, como as artes, as religiões, as ciências e os movimentos sociais. Isto tem por consequência transformações na maneira de acessar e de produzir conhecimentos filosóficos. Ou seja: o último bloco de entrevistas lança luz sobre encruzilhadas de saber que possibilitam ricas experiências metodológicas para o ensino de Filosofia, dentro e fora de uma sala de aula.

Em um momento tão singular da história da educação brasileira, no qual a construção de políticas públicas são questionada, especialmente a lei do novo ensino médio, o presente dossiê pode contribuir na problematização e mudança do nosso presente, especialmente em torno do ensino de Filosofia. Assim, convidamos aos (às) leitores(as) da revista *Dialectus* a pensarem o ensino da Filosofia como acontecimento e como movimento que, nos diversos lugares do Brasil, vem se mostrando múltipla e potente. No Ceará, através do Fórum de Professores(as) de Filosofia, das diversas instituições de Ensino Superior, dos diversos professores(as) da Educação Básica e dos trabalhadores que, de forma inovadora, trabalham com a Filosofia, esse movimento vem tomando corpo e tendo efeitos políticos, sendo o Encontro Cearense de professoras(es) de Filosofia uma das principais ferramentas para a formação desse bloco de afetos que cria e resiste. Com o presente dossiê convidamos as(os) profissionais que trabalham com a Filosofia a defender, valorizar e criar com esse saber secular, fundamental para a vida pessoal, para a vida política e para o mundo como um todo.

Este dossiê é constituído pelos artigos de: **Cristiane Maria Marinho** (*A BNCC e a Diluição do Ensino de Filosofia no Contexto do Fortalecimento do Neoliberalismo*)

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 9 - 13
--------------------------	--------	------------------	------	-----------

EDITORIAL

Brasileiro); **Vicente Thiago Freire Brazil** (*Sobre a Natureza Imagética do Ensino de Filosofia*); **Robert Brenner Barreto da Silva** (*A Vocação Conceitual da Filosofia e o Ensino de Filosofia Através de Problemas: uma Reflexão a Partir de Silvio Gallo*); **José Aldo Camurça de Araújo Neto** (*O Ato de Filosofar em um Mundo Pós-Pandemia: isso é Possível?*); **Jakeline Mendes Braga** e **Marcos Fábio Alexandre Nicolau** (*A Prática do Ensino em Filosofia Pelo Olhar de Lidia Maria Rodrigo: Desafios e Alternativas*); **Francisco José Assunção da Silva** e **Matheus Lima Lopes** (*Filosofia e Educação Ambiental: Aula de Campo e as Possibilidades e Reflexões*); **Cristiane Maria Marinho** e **Antônio Alex Pereira de Sousa** (*O Pensamento de Ada Kroef como Potência Para o Ensino de Filosofia*); **Antônia Carla Victor de Paiva** (*O Mito da Caverna de Platão e a Indústria da Beleza: Diagnóstico de Intervenção em Sala de Aula*); **Santiago Pontes Freire Figueiredo** e **André Luiz Rocha** (*O Desvelamento de Mulheres na Ciência e na Filosofia Como Aporte à Construção da Autonomia, Emancipação e Emponderamento Feminino*); **Paulo Willame Araújo de Lima** e **Gregório Barbosa de Souza** (*A Filosofia e Seu Ensino Pela Encruzilhada: um Relato de Experiências e Descobertas*); **Viviane Silveira Machado** (*Coletivo Transpassando: os Desafios de uma Experiência Voluntária Docente a Partir do Ensino Presencial e Remoto*); **David Machado de Oliveira**, **Kananda Vasconcelos Nascimento** e **Roberta Liana Damasceno Costa** (*A Educação Como Ferramenta Emancipadora em István Mészáros*); **Frederico Jorge Ferreira Costa** e **Karla Raphaella Costa Pereira** (*O Complexo da Educação em Lukács: uma Contribuição Para a Pedagogia Histórico-Crítica*); **Carlos Wagner Benevides Gomes** (*Contribuições Filosóficas de Spinoza Para uma Educação o Mais Potente*); **Diego Silva Rodrigues da Costa** e **José Mateus Bido** (*Educação e Formação do Espírito Burguês: um Retrato do Papel da Escola na Manutenção do Sistema Capitalista*); **George Gomes Ferreira** (*Ética na Educação a Partir da Noção de “Ensino” Como Acolhimento do Outro em Lévinas*); **Paulo César Oliveira Vasconcelos** (*Democracia e o Ideário Totalitário*); **Italo Dant Alves Monteiro** (*A Filosofia Platônica Entre o Ecletismo de Plutarco e o Corpus Hermeticum*).

As entrevistas foram realizadas com diversos(as) professores(as) e profissionais. Professores(as) do Ensino Superior: **Ada Beatriz Gallicchio Kroef**, **Vicente Thiago Freire Brazil**, **Roberta Liana Damasceno Costa**, **Elizabeth Bezerra Furtado**, **Cristiane Maria Marinho**, **Francisco José da Silva**, **Camila do Espírito Santo Prado de Oliveira**. Professores(as) do Ensino Médio: **Debora Klippel Fofano**, **Francisca Evanice Mourão Lima**, **John Karley de Sousa Aquino**, **Dayane Evellin de Sousa Costa**, **Emilson Silva Lopes**. Professores(as) do Ensino Fundamental: **Jocilaine Moreira Batista do Vale**, **Mario**

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 9 - 13
--------------------------	--------	------------------	------	-----------

EDITORIAL

Jonny de Castro Cunha, Syssa Adley Rodrigues Monteiro, Fabiana Martins Tôrres.
Profissionais da Filosofia que atuam em projetos: **Andréa Dantas, Emerson Praciano,**
Freddy Costa, Maria Celeste de Sousa, Lucas Dilacerda, Paulo Jorge Leandro, Paulo
William. Lima e Raquel Rodrigues Rocha.

Uma boa leitura para todes!

Antônio Alex Pereira de Sousa
Paulo Willame Araújo de Lima

A BNCC E A DILUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO FORTALECIMENTO DO NEOLIBERALISMO BRASILEIRO

Cristiane Maria Marinho¹

Resumo: O presente artigo tem o propósito de apresentar uma análise crítica do tratamento dado à Filosofia e ao seu ensino no âmbito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para tanto, inicialmente será apresentado breve histórico das formas do Ensino da Filosofia e suas inclusões ou exclusões determinadas pelo quadro político e social em épocas diversas. O objetivo dessa breve genealogia é melhor situar a atual posição do Ensino da Filosofia no referido documento e sua instrumentalização pelo Estado e políticas neoliberais. O desdobramento dessas indicações ocorre por meio de breve análise de algumas passagens textuais da BNCC, buscando mostrar como alguns traços do neoliberalismo estão fortemente presente na sua proposta político-pedagógica. A metodologia utilizada é a de exame de textos, findando por concluir a existência da diluição da criticidade da Filosofia, o fim da criatividade no seu ensino em prol do fortalecimento de uma formação que atenda aos interesses neoliberais da sociedade e do mercado.

Palavras-chave: BNCC. Filosofia. Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Neoliberalismo.

BNCC AND THE DILUTION OF PHILOSOPHY TEACHING IN THE CONTEXT OF STRENGTHENING BRAZILIAN NEOLIBERALISM

Abstract: The purpose of this article is to present a critical analysis of the treatment given to Philosophy and its teaching within the scope of the National Common Curricular Base – BNCC. To do so, initially, a brief history of the forms of Philosophy Teaching and their inclusions or exclusions determined by the political and social four at different times will be presented. The purpose of this brief genealogy is to better situate the current position of the Teaching of Philosophy in that document and its instrumentalization by the State and neoliberal policies. The unfolding of these indications occurs through a brief analysis of some textual passages from the BNCC, seeking to show how some traces of neoliberalism are strongly present in its political-pedagogical proposal. The methodology used is the examination of texts, ending up concluding the existence of the dilution of the criticality of Philosophy, the end of creativity in its teaching in favor of strengthening an education that meets the neoliberal interests of society and the market.

Keywords: BNCC. Philosophy. Philosophy Teaching. High school. Neoliberalism.

1. Introdução

A educação brasileira sempre esteve atrelada e determinada pelos interesses políticos e econômicos de cada período histórico. E cada teoria filosófica dos respectivos períodos, por sua vez, era eleita e estabelecida pelos interesses das elites de plantão. Da mesma forma, as legislações que determinavam o funcionamento da educação também eram elaboradas e executadas em conformidade com os interesses dos grupos economicamente dominantes, incluindo as legislações que orientavam o ensino da filosofia.

¹ Doutora em Educação (UFC) e em Filosofia (UFG), pós-doutora em Filosofia da Educação (UNICAMP), Professora Emérita da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente de Filosofia no PPGSS/UECE (Mestrado Acadêmico em Serviço Social MASS) e autora dos livros *Pensamento pós-moderno e educação na crise estrutural do Capital* (EdUECE, 2015); *Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença* (Loyola, 2014); *Processos de subjetivação, governamentalidade neoliberal e resistência: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler* (Intermeios, 2022).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4958-0299>

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, é mais um capítulo dessa longa história de luta entre um Davi e um Goliás, para lançarmos mão de uma referência bíblica; ou de um colonizador e um indígena, para ficarmos na gramática da espoliação europeia; ou de um negro e de um senhor de escravo, para fincarmos a bandeira sangrenta da escravização negra; ou ainda de um sertanejo nordestino e de um sulista latifundiário, demarcando a necessidade de mão de obra barata e analfabeta. A luta desigual que representa a BNCC é o neoliberalismo versus o projeto de cidadão empreendedor, para estabelecermos a precarização trabalhista, educacional e, conseqüentemente, a precarização da vida.

2. Filosofia no ensino médio: aspectos legais da obrigatoriedade

Revisar a história de inclusão/exclusão e procedimentos legais e metodológicos do ensino de Filosofia no Brasil é fundamental para situar a Filosofia como um instrumento de Estado usado a favor da permanência da desigualdade social e política disfarçada em igualdade política e educacional.

Para tanto, seria necessário fazer um breve relato sobre a base legal da obrigatoriedade do ensino da Filosofia no ensino médio no Brasil. Contudo, não há espaço para tal, mas relembrei e traçarei uma rápida trajetória, mais que centenária, do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras, para melhor entendermos a atual posição da Filosofia e seu ensino propostos na BNCC.

O percurso da Filosofia no Brasil sempre foi marcado por altos e baixos desde o século XVI, quando, em 1553, foi fundada a primeira escola equivalente ao que chamamos hoje de ensino médio, em Salvador, administrada pelos jesuítas, que consideravam o ensino da Filosofia imprescindível para a propagação da fé cristã e tinham a Escolástica como base do ensino à época.

Realizando um enorme salto para o século XX, o ensino da Filosofia no ensino médio ficou, como toda a sua trajetória, atrelado aos movimentos político-pedagógicos que, alternadamente, o incluem e o excluem dos currículos: em 1901 é incluída (Lógica) no último ano do secundário; é retirada em 1911; em 1915 volta como matéria optativa; em 1925 torna-se obrigatória. Com a Reforma Francisco Campos, em 1932, passa a fazer parte do currículo complementar, que preparava para Medicina, Direito e Engenharia. Em 1942, na Reforma Capanema, torna-se obrigatório o ensino da filosofia, de modo especial nas escolas religiosas que atendiam às elites sociais e econômicas do país. É imperativo lembrar que a Filosofia

ensinada desde os primórdios da nossa história foi a Filosofia europeia que, atravessando todas os nossos períodos históricos, permanece até hoje como a espinha dorsal do ensino de filosofia.

Ainda no século XX, com a promulgação das leis 4024/61 e a lei 5692/71, houve grandes perdas para o ensino de Filosofia no Brasil se considerarmos o contexto histórico e social do espírito de luta daqueles que acreditaram e dos que ainda acreditam que a Filosofia tem um papel importante a desempenhar na educação brasileira. A lei 4024/61 tornou facultativo o ensino de Filosofia, e a lei 5692/71, na ditadura militar, reestruturou o ensino em primeiro e segundo grau e implantou a profissionalização no segundo grau, em âmbito nacional, determinando a inclusão de outras disciplinas em caráter obrigatório. Assim, as disciplinas que não abordavam diretamente o ensino profissionalizante, técnico ou científico já não seriam obrigatórias e foram excluídas do currículo escolar. A Filosofia, por não atender às solicitações técnico burocráticas e político-ideológicas, foi posta de lado e substituída pela Educação Moral e Cívica. A reforma suscitou reações e debates que procuravam uma reestruturação do curso secundário. É neste período que se organiza um movimento pelo retorno da filosofia ao 2º grau.

Na década de 1970 e início de 1980, há um amplo movimento em prol do retorno da Filosofia no Ensino Médio. Em 1982, o Conselho Nacional de Educação editou o Parecer nº 7.044/82, no qual a Filosofia passou a figurar no grupo das disciplinas do núcleo diversificado do currículo e, assim, abrem-se possibilidades para o retorno da disciplina de Filosofia aos currículos do Ensino Médio.

A LDB 9394/96 não proíbe o ensino da Filosofia em nenhum aspecto, mas, apesar de indicação de sua possibilidade, também não o caracteriza como obrigatório, mesmo reconhecendo sua importância. Essa situação marca a possibilidade do retorno desta disciplina para o ensino médio nas escolas brasileiras. A Lei 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) caracterizaram os conhecimentos de filosofia como temas transversais. O currículo do ensino médio organizaria os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando pudesse demonstrar: domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; e, domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da Cidadania.

Com a nova lei, a discussão passou a ser sobre se a Filosofia seria considerada como disciplina ou tratada transversalmente em outras disciplinas. Em 1999, o deputado federal Paulo

Roque, do PT, apresentou no congresso Nacional um Projeto de Lei Complementar para substituir o artigo 36 da Lei 9394/96, instituindo a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio. Por três anos o PLC tramitou na Câmara e no Senado. Após aprovação nas duas instâncias do Poder Legislativo Federal, foi vetado em outubro de 2001, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que alegou: demanda de professores insuficiente; desfalque no orçamento público; má formação de professores; redução do discurso filosófico a um discurso pedagógico.

Em 2003 a obrigatoriedade do ensino da Filosofia no ensino médio voltou à pauta no Congresso Nacional. O deputado Dr. Ribamar Alves, do PSB/MA apresentou um projeto de lei para discussão. Apesar da luta de muitos, o projeto proposto não foi imediatamente aceito. Somente em 2006 a proposta foi legitimada pelo Congresso Nacional e apenas no dia 02 de junho de 2008, o presidente da República em exercício, José de Alencar, sancionou a Lei de número 11.684/2008, que torna obrigatório o ensino das disciplinas Sociologia e Filosofia nas escolas de ensino médio, públicas e privadas, de todo o Brasil, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Sancionada a Lei 11.684/2008, a Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação disciplina e normatiza a implantação de Sociologia e Filosofia em todas as séries do Ensino Médio no Brasil, através da Resolução Nº 1, de 15/05/2009 e que foi homologada pelo então Ministro da educação Fernando Haddad.

Essa Lei, sancionada e homologada, dispõe em seus artigos que:

Art. 1º Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis.

Art. 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação:

I - Início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso;

II - Prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino e escolas que já implantaram um ou ambos os componentes em seus currículos devem ser incentivados a antecipar a realização desse cronograma, para benefício maior de seus alunos.

Art. 3º Os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se, além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento.

Enfim, após quase 40 anos e muitas idas e vindas, as disciplinas de filosofia e sociologia foram novamente incorporadas ao currículo do ensino médio, em junho de 2008, governo Lula, com a entrada em vigor da lei nº 11.684, que tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio.

No Ceará, o Conselho Estadual de Educação determina a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia em todas as escolas de ensino médio do Estado por meio da Resolução Nº 422/2008 que, em seu Artigo 1º, resolve: “*As disciplinas Filosofia e Sociologia, como integrantes da base nacional comum, passam a compor o currículo das escolas públicas e privadas em todas as séries do curso de ensino médio do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, a partir do ano de 2009*”.

O governo Lula passou, veio o governo Dilma, interrompido na metade do segundo mandato, sucedido pelo presidente Temer e, com isso, depois de quase vinte anos, as concepções que formularam as políticas públicas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso voltaram ao Ministério de Educação, finalizando o formato definitivo da BNCC, documento normativo que define quais serão as aprendizagens que deverão ser desenvolvidas, tendo por base determinados conhecimentos, habilidades e competências. Assim, como bem disse Silvio Gallo (2017a, s/p) em entrevista, a reforma que viabilizou o documento foi

[...] uma “reforma” definida a toque de caixa pelo governo Temer e, sem qualquer debate com a comunidade, aprovada de modo sumário foi a investida mais visível de um governo que parece pretender neutralizar e mesmo voltar atrás numa série de ações que foram levadas a cabo pelos governos anteriores.

Para esse filósofo, a versão apresentada como “Versão Final”, se comparada com a “Segunda Versão” revela, uma enorme mudança de perspectiva. Essa última foi instituída pelo governo por medida provisória e sem a devida discussão dos professores:

Este ‘atropelo’ mostra certa afobação do governo em colocar os sistemas educativos brasileiros em sintonia com os preceitos neoliberais explicitados por organismos como o Banco Mundial. A alquimia que assistimos é a de procurar compatibilizar nossos sistemas, apresentados à população como democráticos e com atenção social, com os preceitos neoliberais dos organismos internacionais (GALLO, 2017a)

3. A diluição da Filosofia e do ensino de Filosofia nos Itinerários Formativos na BNCC em sintonia com o neoliberalismo

3.1. Sílvio Gallo: a BNCC como Governamentalidade Democrática

Para Sílvio Gallo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - vê na proposta apresentada pelo Ministério da Educação uma atualização do que Foucault denomina de controle biopolítico da população em alinhamento às perspectivas neoliberais. No caso brasileiro, a BNCC seria a continuidade de um projeto educacional uniformizador e secular que visa à formação de uma nação, no qual a ideia recorrente é a “de que a educação brasileira deve abarcar todo o conjunto do povo brasileiro, garantindo a todos os cidadãos os mesmos direitos básicos no que respeita ao aprendizado” (GALLO, 2017a). Assim, diz esse autor, a BNCC, como um “ícone do neoliberalismo contemporâneo”, consegue promover aquela uniformização, bem como possibilitar avaliações em larga escala, que permitiria sempre o controle das condições da educação no país, seja no que diz respeito a planejamento, intervenções, direcionamento de recursos e de investimentos. Ou seja, ainda segundo esse pesquisador, a BNCC é uma “fábrica de cidadãos” alinhada aos propósitos neoliberais e em consonância com os preceitos neoliberais dos organismos internacionais.

Essa proposta de uniformização social via educação, afirma Gallo, já estava presente na formação dos estados nacionais europeus modernos e no projeto de construção de nação, seja pela busca da definição de uma língua única, seja pela ênfase da formação de uma cultura nacional. No nosso caso brasileiro, houve a

imposição do português como língua única de ensino, o que significou a impossibilidade da prática de idiomas indígenas em escolas com grande número de pessoas que não dominavam a Língua Portuguesa, mas que precisavam ser introduzidos a ela para garantir sua integração na comunidade e a própria integração nacional. [Ou seja], “idioma como fator de integração nacional e processos educativos formais como seu veículo (GALLO, 2017a).

A BNCC segue nessa direção: “Definir as ‘aprendizagens essenciais’ que devem ser comuns a todos os estudantes brasileiros da educação básica é uma maneira de garantir uma mesma orientação nos currículos das escolas brasileiras” (GALLO, 2017a), garantindo, assim, uma unidade nacional, mesmo que o documento afirme respeitar as diversidades regionais. Portanto, Gallo também enxerga nesse projeto um instrumento de controle travestido de democracia. Um controle populacional, o exercício de poder sobre a população, que exige a uniformização da educação em escala nacional. Inclusive se apresentando como garantidora de todos os mesmos direitos básicos a todos os cidadãos no que respeita ao aprendizado. Nessa

perspectiva, inspirado na analítica do poder foucaultiana, o filósofo afirma que se constituiu no país, desde o início uma “governamentalidade democrática”:

“[...] o projeto educativo segue sendo um componente biopolítico de governo. Há alguns anos venho fazendo exercícios de leitura da produção biopolítica em educação no Brasil nas últimas três décadas, defendendo a ideia de que se constituiu no país, desde o início do processo de redemocratização em meados da década de 1980, uma “governamentalidade democrática. [...] A hipótese é que a construção biopolítica brasileira esteve e está centrada na construção e promoção da cidadania, uma vez que saídos de 25 anos de um regime político de exceção, era necessário constituir a cidadania do brasileiro, de modo que fosse possível a construção de uma sociedade democrática, alicerçada na participação política e na afirmação dos direitos sociais da população. (GALLO, 2017a).

Para esse autor, a BNCC, como uma das muitas políticas públicas em educação pós-LDB, tenta delinear um suposto perfil democrático, alardeando que é fruto de processo coletivo e com grande participação da comunidade. No entanto, salienta o pesquisador, “que não importa o quanto haja de participação: um grupo político impõe sua visão de educação e define os rumos daquilo que se faz na área”. (GALLO, 2017a). E nesse caso, a BNCC, diversamente do que se autointitula, é fruto dos interesses de grupos detentores de grandes interesses políticos e econômicos que se norteiam pelas diretrizes nacionais e internacionais do neoliberalismo e da ascensão da extrema direita.

20

3.2. BNCC como governamentalidade neoliberal

Como visto anteriormente, Gallo aborda a BNCC a partir de sua condição de Governamentalidade Democrática que tem por objetivo uma suposta universalização democrática dos direitos políticos e sociais, mas o que visa, efetivamente, é a uniformização das práticas educacionais no Brasil como forma de controle biopolítico da população na construção da nação brasileira limitada à cidadania formal da democracia neoliberal burguesa, sem nenhum compromisso real com a transformação das desigualdades.

Partindo desse mote, gostaria de ressaltar aqui os meandros dessa ligação da BNCC com alguns recortes dos traços do neoliberalismo presentes na Base Nacional Comum Curricular. Refiro-me à relação entre, primeiro, neoliberalismo-empendedorismo; segundo, competência-habilidade; terceiro, ao que a BNCC chama de construção de Projeto de vida; e, por fim, ao que se pode chamar de diluição da filosofia presente no quarto eixo e no seu respectivo Itinerário Formativo.

a) Neoliberalismo, empreendedorismo e educação

Como bem demonstra Foucault no seu Curso de 1979, *Nascimento da biopolítica*, o Neoliberalismo alemão, ordoliberalismo, defende e se apoia fortemente no empresariamento do sujeito da concorrência, diminui a importância do Estado no exercício do poder da governamentalidade neoliberal e fortalece a centralidade da empresa e da concorrência na vida social do neoliberalismo e dos processos de subjetivação. Elementos esses que distingue o neoliberalismo do liberalismo clássico (MARINHO, 2022).

Da mesma forma, o filósofo francês apresenta o Neoliberalismo norte americano e suas propostas de empresariamento e empreendedorismo das subjetividades, no qual a Teoria do Capital Humano defende a economização em campos tidos, até então, como não-econômicos. Ou seja, a generalização ilimitada da forma empresa por toda a vida do trabalhador, a condução de condutas dos indivíduos-empresas que, no neoliberalismo, é mais do que uma proposta econômica, é uma racionalidade governamental apoiada, fortemente, nos processos de subjetivação (MARINHO, 2022).

Nesse sentido, fica explícita a indissociável ligação entre subjetividade e educação neoliberais, na medida em que a educação se torna um dos principais investimentos do capital humano, bem como um elemento de fundamental importância para os processos de subjetivação do cidadão empresa de si mesmo. Aspectos esses fortemente trabalhados no livro *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, de autoria de Dardot e Laval, dando continuidade e aprofundamento às análises foucaultianas neoliberais trabalhadas no *Nascimento da biopolítica*. Na minha análise, compreendo que na BNCC há precisamente essa relação inseparável entre neoliberalismo, empreendedorismo e educação, sendo a própria BNCC o vetor dessa educação (MARINHO, 2022). Comentaremos a seguir algumas das passagens desse documento oficial do governo nas quais vislumbramos essa indissociável trindade.

Na quinta parte da BNCC, no item relativo à caracterização da Juventude e do Ensino Médio, apesar de existir um discurso que fale em diversidade e coletividade dos jovens, o que é defendido, de fato, são os conceitos de protagonismo e a ideia de um projeto de vida como coisas absolutamente descontextualizadas de um projeto social mais amplo e coletivo. Literalmente, a BNCC defende uma educação

que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e

aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2017, p. 463).

Ao tratar das Finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade (aprendizagens de Ética, consolidação dos conhecimentos do ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e a cidadania, compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos), a BNCC alerta que para alcança-las “é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2019, p. 467). Ou seja, é como se as diferenças sociais pudessem ser resolvidas pelas iniciativas individuais, enquanto são, na realidade do contexto capitalista neoliberal, somente invisibilizadas.

Apesar da BNCC afirmar que as experiências do aluno do Ensino Médio favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e que isso “não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho”. Algo pouco provável em uma conjuntura de extrema desigualdade social. E, conforme a BNCC, o empreendedorismo é um dos pilares dessa escola, dita inclusiva, que promove essa formação, pois essa

22

[...] escola que acolhe os jovens [deve] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, **assunção de riscos**, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como **competência** essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2017, p. 466).

Aqui destaquei somente as palavras empreendedorismo, assunção de riscos e competência, pois todas são pertencentes ao universo neoliberal. Da mesma forma, logo em seguida, na sequência do documento, há a afirmação de que a escola da BNCC deve ter por objetivo o desenvolvimento da postura empreendedora do aluno.

Não há dúvida de que, na BNCC, o empreendedorismo é um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos e que requer a apropriação dos procedimentos cognitivos que favorecem o protagonismo juvenil e reafirma, categoricamente, que um desses eixos decisivos é o empreendedorismo e define seu perfil. Assim afirma o documento:

Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos [...] eixos estruturantes. “[O] empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (BRASIL, 2017, pp. 477-478).

Para justificar o empreendedorismo para o protagonismo juvenil, a BNCC analisa que na atualidade há grandes transformações sociais em função do uso de novas tecnologias. As principais mudanças indicadas são: participação dos trabalhadores em diversos setores da produção; novas relações de trabalho; oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego; uso do trabalho intermitente; desconcentração dos locais de trabalho; desigualdades sociais como efeito do aumento global da riqueza e suas diferentes formas de concentração e distribuição. Em decorrência dessa realidade, a BNCC reafirma que

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo (BRASIL, 2017, p. 568).

23

b) Conceitos de competência, habilidades

O empreendedorismo também está presente nas competências e habilidades relativas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na qual está alocada a Filosofia. Dessa forma, em uma das descrições das habilidades, a BNCC afirma que é necessário “Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o **empreendedorismo**, a convivência democrática e a solidariedade” (BRASIL, 2017, p. 577).

As competências e habilidades propostas na BNCC são muito amplas e muito vagas, e de forma especial na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contudo, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências. Há que se observar que essas categorias de competência e habilidade são vinculadas à chamada Pedagogia das Competências. O modelo pedagógico baseado em competências visa superar a distância entre teoria e prática, pois a pedagogia das competências considera que há somente alguns conhecimentos essenciais, os quais resolverão os problemas

da educação escolar e da pessoa no mundo. Há uma espécie de pragmatismo enviesado, no qual a transmissão e assimilação do conhecimento são menos importantes do que o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida que a escola deve promover.

Assim, a função da escola não é a de promover conhecimento, mas sim desenvolver competências, mobilizar os conhecimentos necessários de forma rápida e eficiente para a solução de problemas imediatos. Em suma, ser proativo e evitar conflitos, ter objetivos operacionais. Portanto, a pedagogia das competências transforma a escola em um dispositivo de controle social de adestramento dos alunos. Saviani afirma:

[...] a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado (SAVIANI, 2008, p. 437).

c) projeto de vida

Projeto de vida é outro objetivo central que compõe as preocupações da bncc. Assim ela o define: “o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos” (BRASIL, 2017, p. 473).

Há muito o que se observar na proposta de “Projeto de vida” desse documento, mas realcemos somente dois aspectos. Primeiro, a ideia de projeto de vida é sempre atrelada a um protagonismo do estudante e, mais uma vez é possível constatar a ausência de um projeto efetivamente coletivo, mas sim a centralidade do sujeito empresário de si mesmo do neoliberalismo. Do latim, protagonista deriva do grego *protagonistes*, no qual “protos” significa principal ou primeiro e “agonistes” significa lutador ou competidor. E aí novamente a ideia de concorrência neoliberal, o sujeito se constitui competitivo, protagonista, e deve aprender as estratégias de alcançar o sucesso e ser vencedor. Na BNCC está escrito: “o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (BRASIL, 2017, P. 472)

O segundo aspecto está atrelado ao primeiro descrito acima e o complementa. Refiro-me ao protagonismo que deve caracterizar a construção do projeto de vida e é

precisamente o que as empresas esperam de seus “colaboradores”, como são chamados atualmente os trabalhadores explorados pelo capital. Ou seja, tentativa de esconder a desigualdade presente na produção via a falsa igualdade explicitada no âmbito da circulação de mercadorias. No mundo empresarial da sociedade neoliberal, ser protagonista é ser responsável pelo próprio sucesso, o qual não depende de ninguém e de nenhuma situação social, você é seu próprio patrão.

d) “Diluição” da filosofia em meio ao coquetel teórico do quarto eixo composto por sociologia, história, geografia e filosofia....

Creio fortemente que além do uso instrumental da filosofia para o fortalecimento de determinados interesses do capital como visto acima, existe também uma intenção de diluir a filosofia em seus aspectos mais elementares, assim como aparece nas seguintes passagens do documento:

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (...) [no nosso caso, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas], as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela. Essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/200957)” (BRASIL, 2017, pp. 471- 472).

E da mesma forma, essa diluição também pode ser vista na descrição dos objetivos do itinerário formativo das ciências humanas e sociais aplicadas:

IV – “aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2019, pp. 479-480).

Em suma, nem se ensina filosofia e nem se afirma que ela está sendo excluída. Simplesmente a filosofia é diluída em um caldo de ciências humanas. Que ao fim e ao cabo não ficará o gosto de nenhuma das ciências que compõem a área de Humanidades.

4. Conclusão

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 14 - 28
--------------------------	--------	------------------	------	------------

Diante dessas questões suscitadas a partir da BNCC, impõem-se perguntas diversas sobre possibilidades de compor uma resistência coletiva: como fazer frente à imposição pedagógica uniformizante da BNCC que tem finalidades neoliberais muito claras? Quais serão os resultados da explícita fragilização do ensino da área de humanas e em especial a diluição da filosofia e seu ensino, uma vez que o pensamento crítico não interessa ao sistema do Capital? Qual filosofia pode existir para além da filosofia controlada pelo Estado e sancionada pelas leis para o seu ensino na escola? E... tantas outras perguntas...

A filosofia na escola sempre encontra o controle do Estado, sendo manipulada pelos interesses econômicos e políticos na condução das condutas dos seus estudantes e professores. O sistema educacional oficial, submisso à função reguladora do Estado na defesa dos interesses da reprodução do capital e dos processos de subjetivação, acaba por definir os rumos de qual filosofia deve ser ensinada e a forma de como se deve ensinar essa filosofia.

Assim, diante da filosofia e da forma de ensinar a filosofia contidos na BNCC, é possível afirmar que a filosofia se vê desafiada diante das exigências de competências e habilidades na formação de mão de obra para o mercado globalizado. É um desafio da característica crítica da filosofia confrontada com a sua instrumentalização, visando o seu enfraquecimento, sua diluição e o apagamento de um ensino criativo e contestador. Pois a filosofia deve problematizar o seu lugar e buscar produzir um ensino e aprendizagens criativas:

Uma das tarefas fundamentais do Estado, através de seus currículos oficiais [...] é estriar o espaço liso, vencer o nomadismo, controlar as migrações. Sempre que possível, o Estado investe em processos de captura sobre os fluxos. [...] as máquinas de Estado dos currículos oficiais e dos ditos 'alternativos' se apropriam das máquinas de guerra do currículo nômade. Máquinas de guerra que são sempre exteriores ao Estado, mesmo quando o Estado se serve delas e delas se apropria (KROEF, 2018, p. 115).

Em termos mais gerais do contexto da inserção da BNCC no neoliberalismo, podemos concluir com os seguintes pontos: 1 – fica aberto o fosso da desigualdade social no ensino, pois continuará a divisão entre escola pública com ensino meramente técnico profissional para a classe trabalhadora e escola privada para os ricos, prevalecendo a restrição do acesso a determinados saberes como a filosofia; 2 – pretende-se criar um professor de filosofia que não ensina filosofia; 3 - fica comprometida uma fortuna em verba pública já usada em projetos públicos na formação de professores de filosofia, políticas públicas e material didático; 4 – aumento da precarização do professor de filosofia porque diminuiu a carga horária em função da diluição da disciplina de filosofia;

5 –a educação da BNCC dilui a filosofia e o ensino da filosofia porque esse documento visa exatamente o inverso do que a filosofia pode propor e propiciar, ou seja, crítica e autonomia; 6 – a BNCC, como bem disse Gallo (2017), é um instrumento de “governamentalidade democrática” que visa se impor pelo controle da população para a criação de “identidade e unidade nacional”; 7- apesar de ser dito o contrário, prevalece a diferença de currículos para a população, perpetuando a desigualdade de acesso a determinados saberes.

De forma mais generalizada, dentre tantas posições, em relação à BNCC, há uma polarização entre duas posições: 1ª) apesar de se combater, há que se tentar criar alternativas à proposta cerceadora da Bncc, elaborando alternativas de ensino de filosofia que se harmonize com as outras disciplinas que compõe o itinerário formativo; 2ª) de combate radical à BNCC, projetando-se uma luta presente e futura de sua revogação total ou parcial, incluindo a alternativa da volta da filosofia como disciplina; 3ª) é necessário pensar a instituição da BNCC na perspectiva do estabelecimento de um projeto de extrema direita e o avanço do conservadorismo e seu discurso de ódio racista, xenófobo, homofóbico, sexista e outros, que se anuncia a partir do golpe do Temer; 4ª) a ausência da educação sexual de cunho mais abrangente na BNCC só fortalece o projeto Escola sem partido.

Acrescento ainda mais duas observações de Gallo (2017): 1 - a presença da filosofia como não sendo disciplina na BNCC inviabiliza concurso para a área, fragilizando o campo profissional e trazendo todas as consequências danosas para a categoria e o aprendizado, dentre eles a possibilidade de qualquer professor de outra área ensinar filosofia; 2 - o professor de filosofia em um ensino baseado na BNCC não foi preparado para ensinar filosofia, sociologia geografia e história ao mesmo tempo, ou seja, na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, colocando o risco que do aluno não aprender nenhum desses conteúdos.

É possível concluir reafirmando minha observação inicial, que a cada período histórico e formação de poder econômico o ensino da Filosofia é aceito, recusado ou diluído em conformidade com as forças econômicas e políticas vigentes. O que nos traz a necessidade e a urgência de transformar a filosofia de Estado em filosofia de máquina de guerra, como afirmou Kroef (2018), incluindo as formas dos currículos de seu ensino (2018).

5. Referências bibliográficas

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

KROEF, Ada. **Currículo-nômade:** sobrevoos de bruxas e travessias de piratas. Fortaleza: EdUECE, 2018.

FERNANDES, Dorgival. MARINHO, Cristiane; SOUSA, Alex; COSTA, Roberta. A educação brasileira e a constituição do sujeito neoliberal. In. **Educação, linguagens e práticas sociais.** Pau dos Ferros, RN: AINPGP, 2021.

MARINHO, Cristiane. **Processos de subjetivação, governamentalidade neoliberal e resistência:** uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler. São Paulo: Intermeios, 2022

GALLO, Silvio. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. Entrevista concedida a João Vitor Santos. **IHU On-Line**, Instituto Humanitas Unisinos, 2017a. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7148-base-comum-curricular-um-instrumento-da-biopolitica> Acesso em: 10/08/2022.

GALLO, Silvio. Governamentalidade Democrática e Ensino de Filosofia no Brasil Contemporâneo. **CADERNOS DE PESQUISA** v. 42 n. 145 p. 48-65, jan./abr, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/45> Acesso em: 10/08/2022.

GALLO, Silvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? In. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53865> Acesso em: 10/08/2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SOBRE A NATUREZA IMAGÉTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA

Vicente Thiago Freire Brazil¹

Resumo: O presente trabalho defende, em relação ao ensino de filosofia, que ele torna-se mais potente se mediado por meio do uso de imagem. Concebe-se imagem no sentido mais amplo possível, intercambiável com outros conceitos como signo ou representação. Dentre as inúmeras chaves-de-leitura exequíveis para a demonstração conceitual da condição imagética do filosofar – levando-se em consideração toda a tradição historiográfica da filosofia, bem como toda a sua fortuna crítica, optou-se neste artigo por utilizar categorias gorgianas para uma fundamentação do ensino de filosofia por imagens. Considerar-se-á a riqueza do legado do sofista leontinense tanto em virtude das várias estratégias retórico-argumentativas criadas por este, como recorrendo a tese da discursividade apresentada no *Tratado do não-ser* ou *Sobre a natureza* pelo sofista. A conclusão a que se pretende chegar, como já previamente anunciado, é que, diante da tragicidade da fragilidade da capacidade humana de compreender o mundo, resta apenas a saída da linguagem como potência criativa para elaboração de alguma forma de definição da realidade. A discursividade, sinônimo do próprio filosofar na estrutura filosófica gorgiana, só pode constituir-se agonicamente pela intervenção encantatória do *lógos* em cada pessoa.

Palavras-Chave: Imagem. Ensino de Filosofia. Górgias.

ON THE IMAGETIC NATURE OF PHILOSOPHY TEACHING

Abstract: The present work assumes a radical position in relation to philosophical teaching, that is, it can only be viable through the use of images. Image is conceived in the broadest possible sense, interchangeable with other concepts such as sign or representation. As philosophizing is always an act of approximate epistemic enrichment, it can very well be defined as a form of conceptual appropriation. Among the innumerable possible reading keys for the conceptual demonstration of the imagery condition of philosophizing – taking into account the entire historiographical tradition of philosophy, as well as all of its critical fortune, as we will demonstrate in the following topic – it was chosen in this article for using Gorgian categories to support the teaching of philosophy through images. The richness of the legacy of the Leontine sophist will be considered both in view of the various rhetorical-argumentative strategies created by him, as well as resorting to the thesis of discursiveness presented in the *Treaty of non-being* or *On nature* by the sophist. The conclusion that is intended to be reached, as previously announced, is that, given the tragic nature of the fragility of the human capacity to understand the world, there remains only the way out of language as a creative power for the elaboration of some form of definition of reality. Discursiveness, synonymous with philosophizing in the Gorgian philosophical structure, can only be constituted agonically by the incantatory intervention of *logos* in each person.

Keywords: Image. Philosophy Teaching. Gorgias.

1. Introdução

O senso comum instrucional convencionou rotular a Filosofia como disciplina e o seu ensino como uma atividade hermética, sacal e desmotivadora. Se há algo que unifica o olhar do vulgo adestrador sobre a Filosofia no processo educacional, independente das querelas Ensino de Filosofia ou simplesmente Filosofar, e Abordagem Histórica *versus* Abordagem Problematicadora, é o estereótipo do obscurantismo e do ensimesmamento.

¹ Doutor em Filosofia. Professor Adjunto da UECE e Professor Permanente do PPGFIL/UECE.

Email: vicente.brazil@uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0830-6349>

É óbvio que parte do fundamento dessa má tradição avaliativa pode ser associada à própria prática didática dos docentes de filosofia que – em muitos contextos – constitui-se arredia à negociação conceitual, esmera-se no uso de uma semântica específica, o que, por consequência inevitável, acaba produzindo múltiplas formas de aversão, daquelas que vão desde uma sensação de que os filósofos parecem ambicionar constituir uma comunidade esotérica, isto é, um círculo fechado exclusivo para iniciados, até a crítica ao modo pseudoacadêmico de apresentar as questões teóricas transformando a linguagem num verdadeiro dialeto do “filosofês”.

Essa necessária autocrítica dos docentes de Filosofia demonstrou-se absolutamente urgente diante do quase-colapso social da sociedade brasileira no início da década de 2020. Os filósofos assistiram atônitos a ascensão midiático-pedagógica de figuras controversas, anti-intelectuais que em cursos *online* formaram hordas inteiras de um novo tipo de apedeuta: o estúpido semiletrado digitalmente ou o brutamontes virtual versado em trechos de obras filosóficas. Em resumo, na linguagem cotidiana da internet: o *hater*².

Justifica-se nesse momento um sintético interregno argumentativo com o objetivo de apresentar em linhas gerais uma questão contemporânea que aflorou na sociedade brasileira com relação a uma educação filosoficamente centrada.

Não é suficiente ler um texto filosófico para que se estabeleça o ensino de filosofia, muito menos a apresentação esquemática de conceitos do pensamento de um filósofo para que se experiencie um debate de filosofia. Pressupostos como criticidade, radicalidade, abrangência constituem a empresa educacional filosófica. Logo, a corrida para a produção e proliferação de certos “cursos online” não se constitui em um reforço reflexivo para a sociedade, uma análise desapassionada dos fatos, demonstram que no Brasil recente vivenciou-se exatamente o oposto em razão de tais experiências de empreendedorismo instrucional³.

As tropas digitais escreveram milhões de linhas sobre teses golpistas camufladas de patriotismo, argumentos antidemocráticos supostamente em favor da democracia, teses pseudocientíficas contra a geocidade do planeta ou em desfavor da vacinação em massa da população durante a pandemia do CORONAVÍRUS.

² O simulacro adrestrativo distorce a natureza agonística da produção filosófica utilizando-se de violência discursiva; deturpa o caráter polifônico da filosofia e estabelece agressivamente uma ditadura da opinião.

³ Ressalte-se que não há uma reprovação generalista e ingênua do uso das TIC's para o ensino de filosofia, todavia, há uma frontal denúncia da forma industrial e artificial da mera transmissão informacional de fatos, conceitos ou argumentos filosóficos.

Tais discursos ganharam maior reverberação porque foram constituídos numa plataforma da mais chula retórica, com apelos constantes à falácias e sofismas. E por que os filósofos não conseguiram rapidamente dissuadir a população em geral de tais enunciações tão frágeis? Simplesmente porque estes não estavam no lugar do debate público, na arena virtual da sociedade contemporânea: a internet, e mais especialmente, nas redes sociais.

Um certo pedantismo acadêmico havia encastelado os filósofos e isto produziu o descrédito de seus discursos que sempre eram reativos, raramente propositivos. Numa governamentalidade algorítmica – em que os robôs das IA's reproduziam aos milhões seus conteúdos inverídicos - muitas mentiras ficaram sem contraposição e acabaram sendo abraçadas como fato por uma população carente de um letramento filosófico básico.

Foi nesse contexto que se tornou evidente a imprescindibilidade de uma boa comunicação acadêmico-científica. Ou seja, os filósofos compreenderam que a posse da verdade – racionalmente fundamentada, argumentativamente demonstrada – não lhes garantia o convencimento da população em geral. Tornou-se necessário a ocupação qualitativa de espaços que até então jamais poderiam ser imaginados como aptos para a apresentação da reflexão filosófica de modo sério e relevante à sociedade⁴.

Foi nessa ambiência que os filósofos compreenderam-se diante da necessidade de romper com um elitismo academicista e passaram a se dedicar de modo sistemático a uma comunicação filosófica com as camadas mais numerosas da população. É exatamente com um olhar detido neste momento extremo da história da humanidade, e mais pormenorizadamente do Brasil, que se pode trazer ao debate uma característica fundamental da educabilidade filosófica: a natureza imagética do filosofar.

O presente trabalho defende, em relação ao ensino de filosofia, que ele torna-se mais potente se mediado por meio do uso de imagem. Concebe-se imagem no sentido mais amplo possível, intercambiável com outros conceitos como signo ou representação.

Dentre as inúmeras chaves-de-leitura exequíveis para a demonstração conceitual da condição imagética do filosofar – levando-se em consideração toda a tradição historiográfica da filosofia, bem como toda a fortuna crítica desta, como demonstraremos no tópico a seguir – optou-se neste artigo por utilizar categorias gorgianas para uma fundamentação do ensino de filosofia por imagens. Considerar-se-á a riqueza do legado do sofista leontinense tanto em

⁴ A urgência de uma divulgação acadêmico-científica significativa já foi objeto de nossa discussão em BRAZIL (2022).

virtude das várias estratégias retórico-argumentativas criadas por este, como recorrendo a tese da discursividade apresentada no *Tratado do não-ser ou sobre a natureza* pelo sofista.

A conclusão a que se pretende chegar, como já previamente anunciado, é que, diante da tragicidade da fragilidade da capacidade humana de compreender o mundo, resta apenas a saída da linguagem como potência criativa para elaboração de alguma forma de definição da realidade. A discursividade, sinônimo do próprio filosofar na estrutura filosófica gorgiana, só pode constituir-se agonicamente pela intervenção encantatória do *lógos* em cada pessoa.

2. A tradição filosófica e o recorrente uso das imagens

A Filosofia, não importa qual, onde ou quando⁵, sempre floresceu imbricada com o suporte cultural existente a sua volta. Parece defensável afirmar que a educabilidade filosófica é, por constituição histórica, um processo de bricolagem do pensamento lógico e racionalmente articulado com toda a gama de outras produções epistêmicas – artísticas, políticas, religiosas, populares etc.

Desta forma, a filosofia aproxima-se dos mitos, tradições, estruturas culturais, e os reelabora como parte de seu mister argumentativo. Estabelece-se assim uma proximidade absoluta da Filosofia com o mundo de que faz parte para, a partir de tal movimento, propor-lhe novos questionamentos, outros olhares, uma ampliação definicional – o que se constitui como um perfeito pensamento marginal, sempre às voltas com os limites estabelecidos, constantemente forçando os contornos pré-determinados. Contudo, na medida em que o filosofar se mundaniza, ele também estabelece diferenças claras em relação às demais formas de articulação do saber.

A historiografia filosófica registra de modo muito fecundo a constituição imagética do filosofar. Não importa a abordagem que se faça – histórica ou conceitual –, a época que se investigue, da Antiguidade à contemporaneidade, ou mesmo tendências (continental ou analítica), o uso de metáforas, analogias e imagens sempre fez parte da didática filosófica.

Toda a filosofia antiga está imbricada com a mitologia e a mística do mundo clássico. Basta lembrar do poema a deusa de Parmênides, as imagens místicas e coribânticas dos diálogos platônicos, para não citar a imagem vegetal utilizada para sintetizar o pensamento estoíco ou a analogia farmacológica do epicurismo. Apenas para explorar melhor um caso

⁵ Considera-se assim todo o espectro das várias tradições filosóficas possíveis, pretendendo-se assim, como desde o início deste trabalho, uma reflexão metafilosófica.

específico deste argumento, pode-se citar a concepção de *to thaumázein* no pensamento de Platão e Aristóteles.

No *Teeteto*, 155d, Platão afirma que: “Pois o que estás a passar, o maravilhares-te, é mais de um filósofo. De facto, não há outro princípio da filosofia que não este, e parece que aquele que disse que Íris é filha de Taumanto não fez mal a genealogia.”. O Discípulo de Sócrates, num esforço argumentativo, procura associar o despertar filosófico com um conceito mítico-místico-mágico, a admiração, o maravilhamento, o assombro, o alumbramento.

Já na *Metafísica* encontramos a canônica afirmação aristotélica sobre o florescer filosófico. Nas palavras do Estagirita:

De fato, os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração [...]. Ora, quem experimenta uma sensação de dúvida e de admiração reconhece que não sabe; e é por isso que também aquele que ama o mito é, de certo modo, filósofo: o mito, com efeito, é constituído por um conjunto de coisas admiráveis (ARISTÓTELES, *Metafísica*, 1, 2, 982 b).

Aristóteles, além de apresentar a admiração como fundamento do filosofar, estabelece a aproximação com o mito a postura indispensável do desenvolvimento do pensamento racionalmente justificado. Indiscutivelmente a metáfora, nos termos aristotélicos, o mito, é o percurso necessário para o acesso à verdade.

Em ambos textos os filósofos associam a produção filosófica, isto é, o desenvolvimento do conhecimento verdadeiro, com o uso instrumental dos mitos. Dito de outra forma, o filosofar é uma ultrapassagem da mentalidade mítico-mística, todavia, com o emprego didático das imagens para a apresentação dos conceitos.

No Medievo a filosofia também se constituiu a partir da recorrência a metáforas e analogias. Destaca-se a correlação entre a filosofia e o pensamento cristão, por meio da qual estabeleceu-se um recorrente uso da linguagem e das imagens da tradição religiosa para expressar os problemas filosóficos. A teoria da iluminação em Agostinho, a navalha de Ockham, as cinco vias de Tomás de Aquino, translucidez do intelecto material em Averróis ou a imagem da liquidez da água em Ibn Sīnā/Avicena como metáfora dos processos epistemológicos de captação da realidade.

Um dos representantes artístico-filosóficos da Idade Média que nos legou um vastíssimo material imagético é Dante Alighieri o qual, por meio de suas obras literárias fez uma expressiva representação e reflexão do mundo de sua época. A trajetória redentiva, isto é,

infernai-celestial da personagem/autor encena de modo exuberante as contradições e expectativas de um homem medieval:

A meio caminhar de nossa vida
Fui me encontrar em uma selva escura:
Estava a reta via já perdida.

Ah! Que a tarefa de narrar é dura
Essa selva selvagem, ruda e forte,
Que volve o medo à mente que a figura!

De tão amarga, pouco mais lhe é a morte;
Mas pra tratar do bem que enfim lá achei,
Direi do mais que me guardava a sorte.

Como lá fui parar dizer não sei,
Tão tolhido de sono me encontrava,
Que a verdadeira via abandonei.

Mas quando ao pé de um monte eu já chegava,
Tendo o fim desse vale à minha frente,
Que o coração de medo me cerrava,

Olhei pra o alto e vi a sua vertente
Vestida já dos raios do planeta
Que certo guia por toda estrada a gente.

Tornou-se a minha angústia então mais quieta
Que no lago do coração guardara
Toda essa noite de pavor repleta.
(DANTE ALIGHIERI, *Inferno*, Canto I, v.1-21)

Para além de legar-nos toda uma construção estética daquilo que se passou a imaginar como lugar de danação eterna, Dante também elabora toda uma antropologia tomando como referência esse movimento de ascese religiosa. Deste modo podemos propor que a sociedade medieval testemunhou muito mais que uma instrumentalização da filosofia pela teologia, também pode-se observar um uso considerável da gramática e do universo religioso como suporte metafórico dos debates filosóficos.

Nem mesmo com o advento da Modernidade, e todo seu esforço de racionalização do conhecimento, a estratégia metodológica de apresentação de teses filosóficas por meio de analogias, metáforas, exercícios hipotéticos e imagens, foi abandonada. Basta que citemos as imagens do Leão e da Raposa no pensamento de Maquiavel no campo da filosofia política; o Leviatã hobbesiano, assim como o bom selvagem de Rousseau ou o magistrado lockeano; as mônodas leibnizianas, os ídolos de Bacon, e o gênio maligno cartesiano. Estes são apenas alguns exemplos da recorrência didático-imagética no pensamento moderno.

Como exemplo da metodologia metafórica de ensino de filosofia na Modernidade, pode-se citar até mesmo Kant que em sua *Crítica da Razão Pura* estabelece uma analogia a partir do voar de uma pomba. Nas palavras do filósofo:

A leve pomba, ao sulcar livremente o ar, cuja resistência sente, poderia crer que no vácuo melhor ainda conseguiria desferir o seu vôo. Foi precisamente assim que Platão abandonou o mundo dos sentidos, porque esse mundo opunha ao entendimento limites tão estreitos e, nas asas das ideias, abalçou-se no espaço vazio do entendimento puro. Não reparou que os seus esforços não logravam abrir caminho, porque não tinha um ponto de apoio, como que um suporte, em que se pudesse firmar e aplicar as suas forças para mover o entendimento. É, porém, o destino corrente da razão humana, na especulação, concluir o seu edifício tão cedo quanto possível e só depois examinar se ele possui bons fundamentos. (KANT, CRP, A5/B9)

Para utilizar a tradição platônica como campo de interação com sua argumentação epistemológica, Kant utiliza a metáfora da pomba para tratar sobre a construção da compreensão da relação entre o mundo sensível e o inteligível.

Fazendo o fechamento desta apresentação panorâmica da presença de imagens no curso da história da filosofia, a contemporaneidade é pródiga em metáforas, analogias e demais recursos imagéticos. É simplesmente unimaginável refletir sobre a contribuição filosófica de pensadores deste período excluindo-se as estratégias imagéticas utilizadas por estes. Hegel e a figura da dialética resumida relação do Senhor e do Escravo; Kierkegaard com sua recorrência à teologia como campo de extração das imagens de apresentação de seus conceitos; Nietzsche com toda uma estrutura filosófica constituída a partir de recorrentes elaborações estéticas; Sartre e a aproximação com a literatura e o teatro; ou mesmo toda a imagem do aparelho psíquico freudiano etc.

Wittgenstein é uma ótima referência para demonstrar essa indissociabilidade conceito-imagem na filosofia contemporânea, sua escrita aforística e o constante uso de analogias constituem a estrutura mesma da escrita filosófica do Filósofo Austríaco. Num clássico excerto de suas *Investigações Filosóficas* o pensador afirma:

11. Imagine ferramentas dentro de uma caixa: ali tem um martelo, um alicate, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um pote de cola, cola, pregos e parafusos. – Tão diferentes como são as funções desses objetos, são também diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali.)

O que nos confunde, claro, é a uniformidade da sua manifestação, quando as palavras nos são ditas, ou nos deparamos com elas na escrita ou impressas. Pois o seu emprego não está ali tão claro para nós. E especialmente não o está quando filosofamos!

12. Tal como olhar para a cabine de uma locomotiva: lá estão alavancas que parecem mais ou menos iguais. (Isto é compreensível, porque todas elas devem ser pegadas com a mão.) Mas uma é a alavanca de uma manivela que pode ser alterada continuamente

(ela regula a abertura de uma válvula); a outra é a alavanca de um comutador que só tem duas posições de funcionamento, ou ela está fechada ou aberta; um terceiro é o cabo do freio, quanto mais forte se puxa, mais forte se freia; uma quarta é a alavanca de uma bomba que só funciona quando se a movimenta para lá e para cá. (WITTGENSTEIN, 2022, p.18-20)

Toda a complexidade da teoria da linguagem do segundo Wittgenstein é apresentada por meio de um emaranhado de figuras, exemplos e imagens que enriquecem de modo considerável a argumentação do filósofo. O ferramental teórico do filósofo apresenta-se de modo acessível aos seus leitores a partir da materialidade de seus exemplos e analogias.

Para estabelecer um limite nesta referenciação a questão do artifício imagético como elemento estrutural do ensino de filosofia, deve-se ainda citar a abordagem analítica e a presença imprescindível das imagens. Destaque-se que a filosofia analítica distingue-se da perspectiva continental em razão de seu apreço à lógica, e por isso a uma higidez argumentativa. Todavia, a despeito destas características fundamentais, ou ainda em razão delas, a filosofia analítica faz profusos usos de experimentos mentais.

Basta lembrar do quarto chinês de John Searle ou o quarto de Mary de Jackson, também do dilema do bonde (Philippa Foot), da Terre Gêmea, da formiga que desenhava Churchill ou dos cérebros em uma cuba – todos experimentos de Putnam ou ainda da Máquina de Experiências de Nozick.

Quine apresenta em *Em busca da Verdade* de 1990 formula um canônico exemplo para discutir o complexo problema da traduzibilidade/intraduzibilidade da linguagem a partir do uso da expressão “*Gavagai!*”:

Outros ajustamentos poderiam ainda acomodar a tradução de *gavagai* por *coelhice* ou de outras maneiras. Acho isso plausível por causa do caráter amplamente estrutural e contextual de quaisquer considerações que pudessem conduzir-nos a traduções nativas do grupo português de expedientes inter-relacionados de individuação. Parece obrigatório haver escolhas sistematicamente muito diferentes, todas as quais fazem justiça a todas as disposições ao comportamento verbal por parte de todos os interessados. (QUINE, 1975, p.143)

O problema da transposição semântica – que extrapola qualquer ajuste sintático – entre linguagens revela-se acessível, ou ainda, melhor demonstrado, quando o filósofo elabora todo um contexto imaginário que estabelece com o leitor um ponto de contato. Percebe-se que tal esforço constitui-se, no mínimo, como uma demonstração de ampla compreensão da gravidade da questão a ponto de conseguir “traduzi-la” para um nível de leitura pouco especializada no tema.

A atribuição do experimento hipotético amplia de modo importante a argumentação do filósofo, tornando-se assim, muito mais que um floreio retórico, e sim, uma estratégia metodológica importantíssima.

3. Górgias, a incomunicabilidade do ser e as imagens

Górgias, pensador leontinense do Séc.V a.C, notabilizou-se na tradição filosófica como o grande retor, isto é, como um perito na arte de elaborar discursos. O presente trabalho parte do pressuposto que todo preconceito histórico que paira sobre os sofistas, bem como seus métodos, não passa de um artifício contrarretórico, ou seja, um conjunto de argumentos constituídos retoricamente para atacar aqueles que foram os mestres da assim definida por Platão, arte retórica⁶.

Pouco nos chegou da produção literária gorgiana, um constatável efeito da vilanização que o pensador enfrentou ao longo de séculos de uma tradição centrada nas figuras de Sócrates, Platão e Aristóteles. Sendo todos testemunhos indiretos, além de alguns fragmentos, as obras como *Elogio de Helena*, *Defesa de Palamedes* e *Discurso Fúnebre* registram e transmitem-nos um pouco do que seria o arcabouço teórico-argumentativo de Górgias.

Há ainda, e num duplo registro⁷, o *Tratado do Não-ser ou Sobre a Natureza*, texto no qual se encontram as graves teses gorgianas de ataque ao eleatismo parmenídico. A *propositio* do sofista é assim apresentada na abertura da versão de Sexto Empírico: “[...] em primeiro lugar, que nada existe; em segundo, que ainda que exista é incompreensível ao homem e, em terceiro, que mesmo sendo compreensível é, todavia, impossível de se comunicar e explicar a outrem.” (SEXTO EMPÍRICO, *Adv. Math.*, VII, §65).

Já a paráfrase do Pseudo-Aristóteles apresenta as teses gorgianas nos seguintes termos: “Nada, diz ele, é; aliás, se é, é incognoscível; aliás, se é e se é cognoscível, não pode ser mostrado a outros.” (PSEUDO-ARISTÓTELES, *Sobre M.X.G.*, 979a 12-13).

Ambos testemunhos, a seu modo, com mais ou menos ênfases em alguns aspectos específicos, registram a concepção gorgiana que – nas palavras de Untersteiner (2012, p.256) – apresentam a tragicidade da realidade, qual seja: somos seres ávidos por conhecimento, nossa

⁶ Schiappa em seu artigo seminal *Did Plato Coin Rhētorikē?* de 1990 trouxe à discussão o anacronismo que se estabelece ao associar um sofista como Górgias com o conceito de retórica, uma vez que este foi – se não criado – muito provavelmente popularizado de modo negativo a partir da obra platônica.

⁷ Na doxografia antiga há duas versões do *Tratado* uma registrada na obra de Sexto Empírico e outra de um autor anônimo, um Pseudo-aristotélico, contida num texto denominado *Tratado de Melisso, Xenófanes e Górgias* – comumente referenciado como *Tratado de M.X.G.*

concupiscência epistêmica é insaciável, porém não possuímos – de saída – uma estrutura cognoscente apta para apreensão do mundo⁸.

A conclusão gorgiana – a realidade a que temos acesso se estabelece por meio da linguagem – causa, para utilizar uma expressão de Casertano (2010, p.66) uma fratura entre ser e dizer. Esta tese do sofista é assim apresentada:

Além disso, não é possível dizer que é da maneira que as coisas visíveis e audíveis subsistem, que subsiste o discurso, de sorte que as coisas que subsiste e que são possam ser reveladas em função do discurso, que subsiste e que é. Pois, diz ele, se o discurso é, de igual modo subsistente, mas que se distinga das demais coisas que subsistem, então os corpos visíveis são os que mais se diferem dos discursos; pois o visível é apreendido por um órgão, e o discurso por uma outra espécie de órgão. O discurso não chega, portanto, a designar a massa restante de coisas que subsistem, da mesma forma que estas não deixam transparecer, mutuamente, suas naturezas. (SEXTO EMPÍRITO, *Adv. Math.*, VII, §86)

O construto gorgiano postula então uma realidade que, arbitrada pela linguagem, compreendendo esta como totalmente dessencializada, fruto absoluto do poder soberano que se exerce por meio do próprio *lógos*. A indizibilidade da realidade, todavia, não implica num emudecimento generalizado, a hipótese do sofista é exatamente a oposta: já que ninguém – a religião, os poetas, a política, nem mesmo a filosofia – tem o monopólio da verdade é necessário lutar por esta, estabelecê-la discursivamente.

Eis a indiscutível colaboração do edifício filosófico gorgiano⁹: os discursos que se estabelecem sobre os *entes* não tocam aquilo que eles realmente são, se tais entidades existirem em si – pois existe uma intraduzibilidade fundamental daquilo que é sensorialmente acessado para o que é linguisticamente comunicável –, por isso nosso acesso a realidade é absolutamente constituído pelo *lógos*, e apenas nele.

É a partir desta compreensão da realidade que a prática pedagógica sofística ganha significância na sociedade grega do séc. V a.C, na qual o debate público era o centro do poder político. É evidente que, quando apresentada de modo caricatural, e em um confronto moralista com a figura heroica do Sócrates, a sofística e suas teses parecem inadequadas.

⁸ A leitura que se faz da tese “Nada é” gorgiana não o emparelha ao lado de niilistas ingênuos, e sim, como argumenta Cassin (2005, p.238) o põe no posto de frontal opositor de Parmênides e todo o eleatismo. Obviamente, também por consequência teórica, como um pensador a ser enfrentado por Platão e Aristóteles.

⁹ Se de alguma forma ou por algum motivo, para o leitor do presente trabalho não ficou evidente a límpida compreensão de que aqui advoga-se a tese de que as propostas são filosóficas, deve-se dizer com todas as letras: se no Séc. V a.C aquilo que se convencionou chamar posteriormente de Filosofia pudesse ser aplicável sem cair-se no ridículo de um anacronismo, poder-se-ia dizer que sim, Górgias foi um filósofo.

A sofística, para uma reparação histórica justa, deve ser compreendida a partir de sua fortuna crítica legada à tradição filosófica, bem como de sua colaboração para a formação democrática do mundo antigo e suas repercussões históricas.

Ainda que limitada, na escassa doxografia gorgiana testemunhamos o uso que o Leontinense fazia das imagens na construção de suas propostas para a construção do mundo. A imagem da mítica Helena como elemento de conexão discursiva, ou a analogia apologética com o injustiçado Palamedes, são rápidos exemplos da educabilidade imagético-filosófica proposta por Górgias.

Em outro parágrafo central da paráfrase que nos chegou por Sexto Empírico, pode-se entender a relação causal entre sensibilidade e linguagem no pensamento de Górgias: “a partir do contato com o sabor, forma-se em nós a palavra relativa esta qualidade, e a partir da impressão da cor forma-se a palavra relativa à cor. Mas, se isto é assim, a palavra não representa o objeto exterior, mas o objeto exterior torna-se revelador da palavra.” (SEXTO EMPÍRICO, *Adv. Math.*, VII, §85).

Para a teoria epistemológica gorgiana, a discursividade é a única via possível para estabelecimento da frágil e provisória compreensão da realidade que podemos ter, até que um melhor, mais útil, discurso se imponha a partir do debate aberto e franco. Existe assim uma sutil, mas importante mudança: migra-se da posição canônica Inteligível-Existente para a proposta gorgiana Inteligível-Cognoscente.

Diante destes limites de acesso, estabelecimento e compreensão da realidade, somente uma estratégia aproximativa da realidade e provisória do conhecimento torna-se viável. Um empreendimento filosófico, uma educabilidade centrada na reflexão autônoma, radical e crítica, só se faz possível pelo recurso onipresente de metáforas, analogias, figuras e imagens.

4. Conclusão

Os desafios da sociedade contemporânea impõem-nos a urgência de uma educação filosófica que se faça comunicável, acessível e significativa, mesmo numa ambiência societal tão avessa a tudo aquilo que possa ser compreendido como reflexivo. A opção apresentada no presente trabalho é aquela que elege a tradução – com todo rigor e logicidade – do saber filosófico aos mais variados mecanismos imagéticos possíveis.

Ensinar filosofia por imagens não é um depauperamento da produção acadêmica, muito menos um movimento estranho a toda tradição filosófica, antes, é uma prática viável,

exequível e potencialmente enriquecedora. Se optarmos por ler a realidade a partir da chave gorgiana, então a natureza imagética do filosofar revelar-se-á não apenas real, mas provavelmente imprescindível.

5. Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução Giovanni Reale. 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BRAZIL, V. **COVID-19, Górgias e a comunicação científica**. Os Estudos Clássicos na Pandemia. Porto Alegre - RS: Editora Fi, 2022, v. 1, p. 36-41.

CASERTANO, G. **Sofista**. São Paulo: Paulus, 2010.

CASSIN, B. **O efeito sofístico**. São Paulo: Edições 34, 2005.

DANTE ALGHIERI. **A Divina Comédia** – Inferno (v.1), Purgatório (v. 2) e Paraíso (v. 3); 5ª. ed., São Paulo, Editora 34, 2019.

GÓRGIAS. **Testemunhos e fragmentos**. Tradução de Inês de O. Castro, Manuel Barbosa. Lisboa: Colibri, 1993

QUINE, W.V.O. **Relatividade ontologia e outros ensaios**. Tradução: Oswaldo Porchat de Assis Pereira da Silva e Andréa Maria Altino de Campos Loparié. Os pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1975.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas/Philosophische Untersuchungen**. Apresentação, tradução e notas comentadas por João José R. L. de Almeida. 1. ed. Curitiba: Horle Books, 2022. v. 1. 496p.

A VOCAÇÃO CONCEITUAL DA FILOSOFIA E O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DE PROBLEMAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SILVIO GALLO¹.

Robert Brenner Barreto da Silva²

Resumo: O objetivo desse trabalho é refletir sobre a prática do Ensino de Filosofia levando em conta a chave metodológica sugerida por Silvio Gallo em “*Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio*”, a partir da qual se estimula a experiência de ensino-aprendizagem centrada sobre a dinâmica entre conceitos e problemas. A proposta consiste em enfatizar que a pergunta conceitual “o que é?”, característica da filosofia, é movida, em geral, por problemas que provocam o filósofo a averdejar pela reflexão filosófica. Nesse caso, surge-nos o convite para revisar a prática do ensino de filosofia que toma por base a transmissão de modelos teóricos da história da filosofia, muito presentes na cultura da educação básica voltada aos vestibulares. A ideia é perceber a centralidade do papel desempenhado pelo problema no contexto de uma aprendizagem significativa de filosofia.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Problemas. Gallo.

THE CONCEPTUAL VOCATION OF PHILOSOPHY AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY THROUGH PROBLEMS: A REFLECTION IN DIALOGUE WITH SILVIO GALLO.

Abstract: The aim of this work is to reflect on the practice of Teaching Philosophy taking into account the methodological key suggested by Silvio Gallo from which the teaching-learning experience centered on the dynamics between the concepts and problems is stimulated. The proposal consists of emphasizing that the conceptual question “what is it?”, characteristic of philosophy, is moved by problems that provoke the philosopher to embark on philosophical reflection. In this case, we are invited to review the practice of teaching philosophy that is based on the transmission of theoretical models from the history of philosophy, very present in the culture of basic education focused on college entrance exams. The idea is to realize the centrality of the role played by the problem in the context of meaningful learning. To this purpose, Gallo's “*Metodologia do ensino de filosofia*” will be worked on.

Keywords: Teaching. Philosophy. Philosophical problems. Gallo.

41

1. Introdução

Há um debate clássico em torno da distinção entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar³. Como é de praxe na filosofia, o primeiro passo para dar tratamento às questões é bem definir os conceitos e deixar claro o que queremos dizer ao proferir certas ideias. Sem nos deter sobre os termos complexos com os quais esse debate tem trabalhado historicamente, é possível considerar que, se história da filosofia for o registro do pensamento operado pela filosofia e pelos filósofos, evidentemente uma coisa será a atividade de registro e eventual transmissão

¹ Este trabalho adapta a comunicação oral apresentada no II Encontro Cearense de Professores de Filosofia.

² Professor de Filosofia (UECE). Doutor em Filosofia e Pós-Doutorando em Filosofia (PPGFIL-UFC). <https://orcid.org/0000-0002-7156-0932>. E-mail: robert.brenner@uece.br.

³ RODRIGO, 2009, p 47: “O estabelecimento da dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar frequentemente carrega consigo certa hostilidade em relação ao estudo da história da filosofia; acredita-se que esta poderia ser substituída por outro modelo de ensino, que priorizaria o desenvolvimento da capacidade de pensar por conta própria”.

desse compêndio⁴; outra será aquela responsável por desenvolver o pensamento filosófico enquanto tal e a do ensino dessa prática, competência ou disposição para pensar.

Do ponto de vista teórico, questões como a que estão sendo pontuadas nesse primeiro parágrafo continuam a ser pertinentes como objeto de pesquisa. Embora a origem do dilema “ensinar filosofia e/ou ensinar a filosofar” seja comumente atribuída a Kant⁵, quando esta não parece ser a forma mais rigorosa de interpretar o texto kantiano, tais premissas inclinaram as investigações ulteriores, acerca da natureza do ensino de filosofia, a examinarem com cuidado as tensões existentes entre o ensino de história da filosofia e o ensino do “filosofar”. Nessa perspectiva, tendo por base a abordagem de Kant na *Crítica da Razão Pura*⁶, a filósofa discute o tema:

A omissão da distinção kantiana entre conhecimento racional e conhecimento histórico da filosofia dá a entender algo muito diverso daquilo que está efetivamente contido no texto do autor. Sugere que não se pode aprender filosofia de forma alguma, quando o texto estabelece claramente que não se pode aprender filosofia do ponto de vista objetivo-racional, mas que se pode aprendê-la do ponto de vista histórico-subjetivo. Desprezando a sutileza dessas distinções conceituais, alguns pensam ser possível derivar do texto kantiano a conclusão de que não se pode aprender a filosofia formulada pelos filósofos, mas apenas aprender a filosofar, isto é, pensar pela própria cabeça. Com base nessa interpretação, atribui-se a Kant a separação entre aprender filosofia e a filosofar, o que avalizaria a tese defendida por algumas posturas pedagógicas, muitas delas tributárias de posições como a de Matthew Lipman, de que,

⁴ É perfeitamente possível pensar a história da filosofia como sendo ela mesma filosófica e o seu ensino não o ensino de qualquer coisa, mas de filosofia, desde que haja a mediação teórico-conceitual adequada. Dessa forma, talvez a questão seria qual é a boa e a má história da filosofia, tanto em termos de pesquisa quanto de ensino. Contudo, para facilitar o presente exercício, vamos adotar essa visão de que operar com história da filosofia seria uma atividade intrinsecamente distinta daquela de filosofar. Ainda que elas sejam distintas, e isso parece ser bastante razoável de se admitir, não se segue que a filosofia pudesse ser tomada de forma inteiramente independente da história da filosofia. A tradição é fonte viva de diálogo a partir da qual podemos produzir novas reflexões filosóficas. A rigor, se não fosse possível pensar filosoficamente sem uma história da filosofia bem constituída, nunca a própria história teria se iniciado. Uma vez que a tradição existe, seria, no mínimo, apologia à ignorância não levá-la a sério. Do ponto de vista pedagógico, um professor, formado na tradição filosófica, pode mediar a aprendizagem filosófica sem explicitar categorias da história da filosofia, mas não é promissor cogitar a hipótese de cultivar o filosofar sem que a história da filosofia permeie nossa formação. Claro, a história não é fim em si, mas a base a partir ou sobre a qual podemos construir nossos edifícios teóricos.

⁵ Em *Lógica de Jäsche* acha-se uma versão interessante da elaboração de Kant, citada logo a seguir: “Ninguém que não possa filosofar pode-se chamar de filósofo. Mas filosofar é algo que só se pode aprender pelo exercício e o uso próprio da razão. Como é que se poderia, a rigor, aprender a filosofia? [...] Na matemática as coisas se passam de outro modo, em certa medida, esta ciência pode, de fato, ser aprendida; pois, aqui, as provas são tão evidentes, que qualquer um pode convencer-se delas; e, por causa de sua evidência, ela também pode ser, por assim dizer, conservada como uma doutrina certa e estável. Ao contrário, quem quer aprender a filosofar tem o direito de considerar todos os sistemas da filosofia tão-somente como uma história do uso da razão e como objetos de seu talento filosófico portanto, na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem que fazer um uso livre e pessoal de sua razão, não um uso servilmente imitativo (KANT. *Logik*, AK, IX, 25, trad. TERRA, 2010, p.12).”

⁶ KANT. CRP, A 837 B 865-866; 2001, p.672: “Entre todas as ciências racionais (a priori) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar”.

no ensino de filosofia, o estudo da história da filosofia pode ser substituído, com vantagens, pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias ao pensar coerente. Uma leitura atenta e cuidadosa do texto da *Arquitetônica* [da *Crítica da Razão Pura*] evidencia que **em nenhum momento o autor dissocia o ato de filosofar do conhecimento da tradição filosófica**. Portanto, não se pode simplesmente imputar a Kant a paternidade pela oposição entre filosofar e aprender filosofia, embora essa ideia tenha se banalizado nos últimos tempos. A dicotomia presente no texto kantiano parece ser de outra ordem: ele dissocia a aprendizagem filosófica, concebida como um comportamento meramente aquisitivo, passivo, produto da faculdade de imitação, e a prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade de invenção. Se esta interpretação estiver correta, produz-se um **deslocamento no aspecto central da questão, que deixa de situar-se no dilema de estudar-se ou não o produto da reflexão elabora pelos filósofos, para incidir sobre os diferentes modos de se relacionar com essa tradição** (RODRIGO, 2009, p.47-49, grifo nosso).

Através da recomposição desse interessante debate em torno do que caracteriza o ensino de filosofia, o que nos interessa doravante é avaliar a relevância que esses pressupostos têm na prática do ensino de filosofia no contexto escolar. Em outras palavras: o que quer dizer ensinar filosofia, em especial para o público da educação básica brasileira? Ensinamos filosofia e a filosofar ou alguma outra coisa que se diz sobre filosofia? De antemão, consideradas as diversas divergências interpretativas, o que parece ser compartilhado pela comunidade filosófica e acadêmica é a objeção de que o ensino de filosofia possa ser entendido como a transmissão de saberes historicamente acumulados, sem que estes sejam articulados ativamente por um pensamento crítico e reflexivo. Concordo com Luckesi quando ele pondera que:

Nas relações entre Filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura existente na cultura vivida do dia-a-dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência (1996, p.32).

Nesse caso, pela falta de tempo de planejamento, a rotina exaustiva, escassez de bons materiais didáticos ou mesmo a inexistência de uma reflexão anterior que ponha em pauta esses elementos que compõem nossa concepção do que seja filosofia e de como ensiná-la, os professores de filosofia são levados a replicar uma prática centrada na transmissão de ideias, categorias e conceitos de história da filosofia, geralmente pela repetição e memorização. Dentre os fatores que contribuem para manter essa prática, sem dúvidas o sistema de avaliação, por

meio dos vestibulares⁷, constitui uma das principais razões pelas quais focamos o ensino na capacidade de apreender um pacote de pensamentos que foram pensados pelos filósofos⁸.

A atividade cognitiva envolvida, portanto, não é a de analisar, criticar, comparar, indagar, mas a de memorizar e operacionalizar a informação para responder a determinadas questões⁹, as quais, por sua vez, foram construídas para testar a existência de uma dada informação na cabeça do aluno¹⁰. Uma série de educadores têm discutido essa concepção de ensino, dos quais destaca-se Paulo Freire, em razão de ter denunciado e criticado a chamada “educação bancária”¹¹.

Dessa forma, está longe de ser nova a proposta de criticar a postura didática de memorização como centro da aprendizagem. Mas, afinal, as escolas e salas de aula já estão livres dessa realidade/dificuldade? O ensino de filosofia está sendo praticado pela via do pensamento crítico e criativo? Empiricamente temos constatado que esse não é o caso ou pelo menos nos falta muito para atingir o patamar de qualidade crítica que almejamos para o ensino

⁷ TOKARNIA, 2019: “Professores de escolas públicas e privadas afirmaram nesta terça-feira (5) que a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deste ano está mais enxuta, com menos textos de apoio, mais conteudista [...] Mostrar habilidade de raciocínio, de reflexão, comparar situações, fazer relações entre conteúdo de história e atualidades, isso tem que ser mais explorado na prova [...]”.

⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em sua concepção, parece ter trazido avanços ao se propor a valorizar mais a interpretação e análise de dados e informações do que a memorização desses elementos pedagógicos pelo estudante. Não obstante, esse princípio avaliativo é oscilante e, na maior parte de suas aplicações, o ENEM acaba por replicar a dependência de conhecimentos conteudistas para que o vestibulando consiga responder às questões, o que fora acentuado entre os anos 2016 e 2022. Além disso, o cotidiano das escolas, por meio de seus testes bimestrais ou simulados de vestibulares, funciona em razão da verificação de conteúdo. A partir desse contexto avaliativo, tanto gestão escolar, quanto professores e alunos se veem enredados na necessidade de manter uma preparação conteudista a fim de alcançarem êxito nos exames.

⁹ Por outro lado, o “Novo Ensino Médio”, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a pretexto de proporem a renovação metodológica do ensino, acabam por diluir os conteúdos em habilidades e competências genéricas. Nesse caso, as raízes mais distantes de nossa educação apontam para o conteudismo, ao passo que as mais atuais prejudicam a robustez do conteúdo formativo através de uma metodologização da educação. Contudo, apesar de ser mais antiga a tendência conteudista, ela permanece presente e é alvo aqui de nossa crítica. Tais tendências convivem de maneira oscilante nas práticas educacionais brasileiras. O ideal é que nossa concepção didática equilibrasse uma metodologia acessível e focada na produção de pensamento, ao passo que cultivasse a especificidade e rigor dos conteúdos de nossos componentes curriculares.

¹⁰ Nesse sentido, um tema importante é investigar os impactos que as avaliações têm na construção dos currículos e na prática de ensino em sala de aula.

¹¹ FREIRE, 1999, p.68: “Não é de estranhar que, nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Quanto mais se lhes imponha passividade, mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo. Esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos, estimulando a ingenuidade, não a criticidade, satisfaz aos opressores”.

de filosofia¹². Logo, permanece pertinente o convite à reflexão: o que é filosofia e como ensiná-la?

Como bem percebe Heidegger (2009, p.19), entre os gregos a filosofia opera com um tipo de indagação conceitual que pode ser pensada como “Aquela forma de questionar desenvolvida por Sócrates, Platão e Aristóteles. Que é isto - o belo? Que é isto - o conhecimento? Que é isto - a natureza? Que é isto - o movimento?”. Em comum a essas indagações há um questionamento que vai às raízes do tema em investigação, o que as caracteriza como especulações conceituais. Ora, quando Sócrates pergunta “o que é a virtude?”¹³, ele não se satisfaz com a recitação de histórias sobre a virtude, nem com a indicação de exemplos de atos virtuosos, ele busca o conceito de virtude.

Afinal, o que faz dessas histórias e exemplos dignos de serem portadores do predicado “virtude”? O procedimento socrático¹⁴, que vem a ser lapidar para o amadurecimento da própria filosofia como disciplina ou atividade epistêmica, remete-nos ao conceito; à apresentação não somente de uma definição, que é o produto final, mas ao processo reflexivo que investiga o que é qualquer coisa que está em exame. É pertinente, portanto, a qualificação da filosofia nos termos propostos por Saviani (2009, p.08-24)¹⁵. Mas, como fazemos do espaço da aula de filosofia uma possibilidade real para o cultivo do pensamento filosófico, que possui essa vocação conceitual?

Para viabilizar uma prática de ensino de filosofia que torne significativa tal aprendizagem, entendemos que a proposta didática de Silvio Gallo nos fornece uma série de pistas úteis. Duas são as chaves que entendemos serem fundamentais a um ensino consistente

¹² RODRIGUES; GELAMO, 2020, p.4, grifo nosso: “[...] desafio não era só sair das imagens e diretrizes oficializadas à filosofia e seu ensino, mas **se desfazer do modo que nos habituamos a ensiná-la e aprendê-la**. Isso porque, ainda que fora do espaço escolar – como é o caso do diagnóstico criado de experiências desenvolvidas com o ensino de filosofia em espaços não formais –, nossos exercícios permaneciam escolarizados: **não conseguíamos criar outras relações que não fossem o próprio movimento compreensivo da história da filosofia** como estratégia fundamental [...]”.

¹³ PLATÃO, Mênon 71b: “Sócrates - [...] censuro a mim mesmo por não saber absolutamente nada sobre 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 é rico e ainda se é nobre, ou se é mesmo o contrário dessas coisas?”.

¹⁴ SANTOS, 1983, p.9: “configura uma metodologia determinada pela combinação da pergunta < o que é? > com a refutação antilógica (*elenchos*)”.

¹⁵ “Com efeito, se a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto, ela não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências que vou resumir em três requisitos: A radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto. Radical: é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus fundamentos. Rigorosa: para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar. De conjunto: o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto [...]”.

e significativo em matéria de filosofia: a do conceito e a do problema. Ao estipular o conceito como uma das condições de uma experiência genuinamente filosófica¹⁶, não se trata somente de adotar um procedimento de estudo dos conceitos registrados na história da filosofia, mas efetivamente desenvolver o exercício do conceito, que envolve não apenas captar definições, ideias, paradigmas, doutrinas e modelos, mas indagar o porquê uma ideia qualquer deveria ser aceita, assim como questionar quais consequências e compromissos se retiram do fato de nós tomarmos certas premissas como verdadeiras. Ou, de modo estritamente criativo, avançar na direção de criar conceitos que ajudem a expressar e compreender a realidade à nossa volta.

Assim, o conceito não é um mero dado que é apreendido, mas pode ser simbolicamente representado por um verbo. Ao caracterizar o “conceito”, ao lado do “problema”, como condição para o filosofar, pretende-se defender que filosofia se faz filosofando, ou seja, que o conceito se faz conceituando, como a ação do pensamento de pensar. A segunda condição é que não se faz conceitos no vazio ou de modo puramente abstrato. A reflexão filosófica é instigada por necessidades, por dores, desejos, afetos. Nesse caso, um dos motores do pensamento conceitual é a existência de problemas, os quais não são, a priori, de ordem intelectual. São experiências as quais sentimos “na pele”, como dirá Gallo, e que só depois se tornam, de fato, objeto de nossa reflexão.

O foco será perceber o papel que os problemas ocupam na proposta didática de Silvio Gallo, a qual visa o ensino de filosofia para o Nível Médio. O que se segue é uma ponderação a partir do capítulo quatro do livro de Gallo (2012), basicamente a reconstituição do pensamento que lá está com comentários pontuais de nossa autoria. A partir desse horizonte de reflexão, espera-se que se apresente um caminho plausível para dar vazão à vocação conceitual da filosofia a partir dos “problemas” no âmbito do nível médio.

2. A relação entre conceito e problema na proposta didática de Silvio Gallo

¹⁶ Se avaliássemos o tema de modo metafilosófico, caberia dizer que o conceito de “conceito”, assim como de “problema” admite múltiplas abordagens. Na filosofia analítica, esses termos podem assumir outro sentido técnico, que é distinto do que será levado em conta nessa reflexão (cf. PINTO, 2013, pp.125-128). Ao acompanhar de perto a escrita de Gallo, naturalmente o pano de fundo filosófico é aquele da filosofia francesa, em particular o de Gilles Deleuze. Mais especificamente, trata-se de um pensamento brasileiro que estabelece profundo diálogo com a tradição francesa e não tanto com a anglo-saxã, por assim dizer. Vale a pena, posteriormente, retomar o tema a partir das categorias da filosofia analítica ou mesmo construir uma argumentação filosófica que torne possível o estabelecimento de relações entre essas maneiras de filosofar tendo como ponto comum a preocupação da filosofia com os conceitos e com os problemas, considerando as diferenças de entendimento acerca de cada uma dessas ideias. De momento, **fica a advertência em relação ao vocabulário adotado, que está circunscrito, na maior parte do tempo, ao universo do texto de Gallo.**

No seu livro “*Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*”, Gallo se propõe a discutir o ensino de filosofia a partir da perspectiva da “criação de conceitos”. Ao pensar a filosofia como uma atividade conceitual, nada mais razoável que a prática de sala de aula, de ensino de filosofia, seja ela própria de natureza conceitual e criativa. Gallo percorre o tema encarando, concretamente, as possibilidades didáticas que tornam viável a experiência do ensino de Filosofia na escola.

A ideia central da obra é pensar em um ensino emancipador, que possibilite ao estudante do nível médio o exercício do pensamento conceitual, que seja ativo e dialogue com seus próprios problemas. Nesse plano, não é o caso de transmitir problemas de terceiros aos alunos, pois estes seriam falsos problemas. Aqueles que são verdadeiros são os que os alunos reconhecem como seus. Além disso, como será esclarecido adiante, existem algumas particularidades relacionadas ao sentido de “problema” como um elemento importante do processo formativo no âmbito do ensino de Filosofia.

Gallo pensa o ensino de filosofia como uma espécie de oficina, de laboratório, como um lugar de experimentação que precisa se diferenciar do ensino tradicional, que está fundamentado no princípio da transmissão de conhecimentos. Os sistemas de instrução pública moderna, conforme Gallo diz, em linha com Jacques Rancière, conduzem ao “embrutecimento”¹⁷, uma vez que eles operam pela simples recepção ou reprodução de ideias, mantendo os jovens em um patamar de pensamento com baixo teor crítico. Ou seja, o aluno não é estimulado a questionar o porquê de serem tais as suas condições de vida e não outras, mas a se adaptar ao que lhe é fornecido.

As contribuições de Silvio Gallo no campo da educação são notáveis, em especial na seara do ensino de filosofia. Ele é particularmente conhecido em função de seus “quatro passos”¹⁸. Embora os “quatro passos” tenham se tornado famosos, e muitos leitores esporádicos possam considerar que eles são a expressão mesma da metodologia do filósofo, eles não refletem a única possibilidade didática. Gallo fala, fundamentalmente, em duas possibilidades

¹⁷ GALLO, 2012, p.87: “a sociedade moderna está baseada na ideia de que as inteligências são desiguais e que a construção de uma sociedade democrática, republicana, precisa proceder a uma ‘redução’ dessa desigualdade. Daí a construção dos sistemas de instrução pública, como forma de levar a emancipação intelectual a todos e a cada um. Mas esse jogo é perverso, pois a suposta emancipação está baseada na lógica da explicação: alguém que não sabe só pode aprender quando outra pessoa, que sabe, explica. Isso contribui para manter a assimetria, para manter a desigualdade, provocando o que Rancière denomina ‘embrutecimento’, que é o contrário da emancipação”.

¹⁸ Como serão explanados doravante, os quatro passos são “sensibilização”, “problematização”, “investigação” e “conceitualização”. Para o momento, basta dizer que eles se referem a momentos didáticos dos quais o professor de filosofia pode se valer em sua prática de ensino de filosofia, entrelaçados em um processo pedagógico, **não sendo etapas estanques e descoordenadas ou independentes.**

didáticas, as quais não são as únicas, porém constituem dois grandes caminhos que tornam possível a aventura da reflexão filosófica: a primeira é aquela que segue algumas etapas de trabalho, os famosos quatro passos, que partem do problema para chegar aos conceitos; a segunda é a do “método regressivo”, na medida em que faz o caminho inverso ao da primeira: inicia o processo pelos conceitos, e então busca-se saber a qual problema eles dão tratamento.

Gallo refere-se aos procedimentos do “método regressivo” não como “passos”, mas como “pistas”. Ambas as possibilidades, em última análise, estão a serviço de uma pedagogia do conceito, que pensa a aula de filosofia como exercício do pensamento filosófico. A escolha por uma ou outra possibilidade vai do contexto de trabalho do professor, não havendo diferença qualitativa entre ambas. Tais propostas não podem ser tomadas como metodologias fixas e universais, são indicações de percurso, que precisam ser adaptadas e transformadas¹⁹.

Para o desenvolvimento do primeiro caminho, Gallo sugere quatro passos didáticos, quais sejam: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Então, fornece dois ensaios didáticos de aula, pelos quais se exemplifica como, na prática, pode o professor de filosofia trabalhar a partir da referida proposta, a qual parte de uma problemática filosófica para chegar aos conceitos. Antes de avançar, é preciso advertir o leitor acerca de que Gallo pressupõe uma perspectiva resistente à ideia de “método”, o que, apesar de contraintuitivo ao título de sua obra, é coerente com sua proposta de oferecer um parâmetro de trabalho, não uma espécie de receita.

Embora não seja justo definir “método” como uma espécie de receita ou manual, essa noção acaba por vir à tona assim que escutamos a palavra. Ao falarmos de método, parece que estamos imaginando um conjunto de procedimentos, os quais, se perseguidos, vão nos conduzir a resultados precisos. Na primeira seção do capítulo quatro, Gallo procura discutir a temática, a fim de esclarecer em que sentido sua proposta poderia funcionar como uma metodologia de ensino. No contexto do pensamento moderno, que se desenvolve sob grandes transformações sociais como a revolução científica, cultivam-se uma série de utopias, desde às políticas, epistemológicas, às pedagógicas. Gallo chama atenção para a utopia do método em particular.

A busca pelo método fundamental não ficou restrita à ciência, a pedagogia também buscou seu método, tendo em Comenius o pioneiro dessa busca. Em 1630 o pedagogo escreve

¹⁹ GALLO, 2012, p. 85: “Essas propostas de caminhos não podem ser tomadas como metodologias estanques, que engessem o trabalho do professor, dizendo-lhes como fazer. Como já afirmei em outros momentos, são referenciais, indicações de percurso, que podem e precisam ser adaptados, transformados, direcionados, segundo a experiência do professor, sua orientação na filosofia, suas condições de trabalho”.

sua *Didática Tcheca*, cuja tradução ao latim foi publicada com o título “Didática Magna”. O subtítulo é elucidativo: “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”. Como diz Gallo (2012, p. 86): “essa formulação de Comenius evidencia o projeto pedagógico moderno: a construção de uma didática - um método - capaz de ensinar qualquer coisa (tudo) a qualquer um (a todos). Do século XVII aos nossos dias, temos visto uma sucessão de métodos de ensino, cada um preocupado em atingir a eficiência máxima”.

Jacques Rancière classificou o legado dessa corrente como “sociedade pedagogizada” (cf. 2002). A sociedade moderna, preocupada com a democracia burguesa, entende que as inteligências são desiguais, sendo urgente reduzir tal desigualdade, a fim de garantir a qualidade da democracia. Os sistemas de instrução pública são construídos com a perspectiva de emancipar as pessoas pela superação dessa condição. Em diálogo com Rancière, Gallo critica essa concepção, pois tal suposta emancipação está baseada na lógica de que alguém que não sabe só pode aprender quando outra pessoa, que sabe, explica. Isso, ao contrário de levar à emancipação, contribui para uma desigualdade fundamental, precisamente a condição de “embrutecimento”, que consiste na posição alheia do jovem às suas próprias questões. Em última análise, ele é massificado e, portanto, “embrutecido”, não emancipado.

49

Para Gallo, a emancipação só pode acontecer quando assumimos uma relação de igualdade entre quem ensina e quem aprende. Portanto, uma relação na qual o aprendizado é a realização da inteligência do aprendente que, sendo capaz por si, tem no outro um parceiro de ensino aprendizagem, não um guia. É nesse sentido que o filósofo discorre sobre a crítica de Rancière à sociedade pedagogizada:

a crítica [...] está intimamente relacionada com uma provocação muito interessante lançada por Gilles Deleuze na década de 1960: a afirmação da impossibilidade de se saber como alguém aprende. Em *Proust e os signos*, o filósofo afirma que o aprendizado é uma relação com os signos, uma espécie de perda de tempo, à deriva, diferente de um processo eficaz e objetivo de assimilação de conteúdos. Aprendemos quando algo nos chama a atenção e desperta o desejo, nos captura e entramos em sua rede de sentidos. É a partir desse encontro não programado e *improgramável* que se pode processar um aprendizado. E é impossível saber quando isso acontece (GALLO, 2012, p.87).

Esse encontro não programado entre alguma coisa que nos afeta e nossos conhecimentos prévios é a mediação pela qual se dá o aprendizado. A questão, como dito, é que é impossível saber como isso acontece. De modo que nunca se aprende fazendo “como” alguém, mas fazendo “com” alguém (cf. *idem*, p.87). Em última análise, o “aprendizado escapa à metodologização” (cf. *ibid*, p.88). A partir dessa afirmação contundente de Deleuze, conforme

reportada por Gallo, o leitor pode muito bem questionar: se o aprendizado escapa ao método, de que maneira a aprendizagem é possível?

Para responder a essa pergunta, é pertinente entender o que Gallo e Deleuze têm em mente ao pensarem em “problema”. Ora, o aprendizado é descrito como um “acontecimento”, como uma experiência singular, irrepetível, que se processa mobilizado por problemas. O problema é um obstáculo a ser transposto - que mobiliza nossos conhecimentos para a realização dessa tarefa. O exemplo oferecido para aclarar essa ponderação é o da dinâmica de aprender a nadar, que é o enfrentamento do problema da relação de nosso corpo com a água. Alguém só aprende a nadar quando entrar, ele próprio, aprendiz, em contato com a água e seus signos, tais como sua textura, densidade, transparência, resistência etc.

Ou seja, efetivamente não é suficiente indicar os movimentos que o aprendente teria de operar a fim de conseguir nadar. Vide o paralelo didático dessa atividade com a de pensar filosoficamente: “assim como aprender a nadar não é fazer como, o mesmo pode ser dito do aprender a pensar. Não aprendemos a pensar imitando o outro – um professor de filosofia, por exemplo -, mas inventando nossa própria maneira de nos relacionarmos com os signos do pensamento” (*ibid*, p.89).

Portanto, não podemos encarar a relação de aprendizagem como a expressão de submissão e dependência do aluno ao mestre. É impróprio admitir que se aprenda alguma coisa quando se imagina a prática educativa como a transmissão do saber por parte do professor ao estudante. Por isso, como reforça Gallo, Rancière contrapõe a figura do “explicador” ao “mestre ignorante”, essa distinção marca um papel construtivo desempenhado pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. Quer dizer, embora o aluno não seja refém do professor, não é verdade que o docente não tenha atuação nenhuma. Na verdade, o professor é fundamental, porém na condição de alguém que “acompanha o processo de encontros com signos que mobilizam o aprender” (*ibid*, p.89). O mestre não exerce seu ofício explicando o saber, mas semeando e cultivando a consciência da dúvida, do não-saber, da busca permanente por aprender, uma vez que assume não dominar o saber.

Se desejamos que os jovens estudantes brasileiros possam aprender filosofia de modo significativo para sua formação e para sua vida, isso precisa ser mobilizado por um ensino, já que tais valores não receberão atenção espontaneamente. Por outro lado, ao pressupor a necessidade do ensino ou ao reconhecer que ele é desejável e importante à aprendizagem significativa, a proposta não é forjar uma prática de ensino como reprodução de um ensino geral e massificante, até pelo fato de que não há um corpo de conteúdos que consistiriam no fim dessa

formação. Mas situar o ensino de filosofia no contexto escolar, mediado por uma experiência distinta, a saber, a partir do pensamento conceitual.

Em geral, entende-se que um jovem necessita, para a sua formação escolar, não apenas de um “treinamento para uma profissão, mas deve ter acesso ao universo de produção de saberes científicos e de outras disciplinas, incluindo produção artística e filosófica, como forma de compreender o mundo” (GALLO, 2012, p.92). Ora, os currículos brasileiros contêm disciplinas científicas, focadas na investigação objetiva do mundo natural. Há, em menor proporção, uma “educação artística”, que dialoga com o aspecto afetivo. Falta ainda ao currículo uma maior atenção à filosofia, que tem uma especificidade: contribui para a construção de uma perspectiva conceitual do mundo.

Nesse contexto, para a aula de filosofia ser tão significativa quanto a tarefa que ela assume no ensino básico, torna-se pertinente trabalhá-la como “oficina de conceitos”. Qual estratégia didática específica será utilizada por cada professor não é o principal. O cerne é que a aula garanta o contato dos jovens com o instrumental conceitual da filosofia. Ao que Gallo (*ibid*, p.92-93) nos provoca: “Mas ter contato com o instrumental significa que cada aluno precisará criar conceitos? Cada aluno deverá ser um filósofo, na aula de filosofia? [...] Em certa medida, penso que sim”. Ora, ninguém sai do ensino médio sendo matemático por ter aulas de matemática, tampouco espera-se que será filósofo no sentido convencional, mas é preciso que os jovens sejam capazes de lidar ativamente com o pensamento e a filosofia é fundamental nessa empreitada.

Assim, nas aulas de filosofia, cada aluno precisa fazer a experiência do filosofar, sendo a aula, por essa razão, um laboratório, lugar de experimentação. Ela precisa, para tanto, ser um espaço propício ao “sentimento de ignorância”, que Rancière compreende como a condição na qual, reconhecendo que não detemos o saber, precisamos buscá-lo, em linha com o legado socrático do “só sei que nada sei”. Deve-se dizer, por outro lado, que não se cria conceito do nada: a própria história da filosofia funciona como base para a produção de novos conceitos.

Acerca da pergunta se o ensino de filosofia deve proceder a partir da história da filosofia como centro do currículo ou por temas gerais da filosofia, por exemplo, Gallo privilegia o ensino por problemas e cita a educação dos uruguaios, que estruturaram o currículo em torno de problemas filosóficos. Essa proposta confere à aprendizagem significação existencial para os alunos, pois filosofamos quando sentimos os problemas na pele, quando os percebemos não como problemas de alguém, mas quando eles são nossos. É tendo por base os

problemas que será possível trabalhar com temas filosóficos de modo significativo. A história da filosofia é matéria básica para a criação de conceitos que possam equacionar os problemas, não o fim da experiência do ensino de filosofia.

A aula de filosofia é articulada como “oficina filosófica”, na qual cada aluno procurará, a partir das diferentes ferramentas, recriar conceitos ou mesmo criar novos que possam iluminar o problema em pauta. Gallo argumenta recorrendo ao *Dicionário filosófico* de Sponville, no qual se define a filosofia como uma atividade. Uma vez que ninguém nasce pronto para realizá-la, é preciso que, em algum momento, ela seja aprendida; e Gallo lança a pergunta: por que não na escola? “Se a escola não puder ser propriamente o lugar do exercício do conceito, que seja ao menos o exercício de uma propedêutica do conceito” (*ibid*, p. 95). Para viabilizar o cultivo dessa concepção na prática, Gallo se debruça sobre as aulas de filosofia na educação média, articulando aqueles quatro momentos didáticos pelos quais seria possível ensinar filosofia como criação de conceitos. Por primeiro:

Na sensibilização trata-se de chamar a atenção para o tema da aula, de criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes. [...] Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aleatório aos alunos. Para que os estudantes possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido na pele como um problema para eles (*ibid*, p.96).

52

Dentre as diversas maneiras de sensibilizar, o docente poderá utilizar músicas, jogos, filmes, quadrinhos etc. O objetivo é convidar o aluno para o debate através de elementos que chamem sua atenção. A sensibilização cumpre papel semelhante ao percebido por Platão, no diálogo *Teeteto* (cf.155d), quando se diz que o espanto ou admiração (*thaumázein*) constitui o afeto (*páthos*) que move alguém a filosofar. Ou seja, enveredamos pela reflexão filosófica quando somos instigados para tal. Pedagogicamente, a sensibilização torna o contexto de aprendizagem propício ao interesse do aprendente pela filosofia.

A problematização é a segunda etapa do processo. Agora o tópico ensejado pelo tema se torna um problema, a partir do qual os alunos iniciam o movimento de reflexão para encontrar uma solução. Nesta etapa, fomenta-se o senso crítico e problematizador da filosofia, estimulando o aluno a refletir sobre sua realidade. Como disserta Gallo: “Trata-se de transformar o tema em problema. Na etapa anterior, o objetivo era apenas chamar a atenção, motivar. Agora, tendo a atenção mobilizada para a questão, o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas” (*ibid*, p.96).

Em suma, a ideia é propor situações com novos pontos de vista, considerar argumentos contrários, possíveis consequências se pensássemos de uma forma, não de outra. Quanto mais completa a problematização, mais intensa a busca por conceitos que deem conta do problema. Cabe ressaltar que, na origem, o problema mobiliza afetos. Portanto, é de origem sensível, para não dizer “fisiológica”. Por exemplo, o problema da fome nos perturba e nos leva à inquietação. Posteriormente, refletimos e problematizamos intelectualmente esse problema sob a perspectiva da ética, da política e da justiça. De modo que o problema é primeiro sentido na pele para simultaneamente ser articulado pelo nosso pensamento. Não se trata de uma passagem linear, de uma etapa a outra, o que está em pauta é enfatizar a prioridade do afeto no sentido daquilo que é responsável por mobilizar o nosso pensamento.

A investigação é o terceiro passo didático e é nela especialmente que a História da Filosofia (HF) ganha protagonismo no Ensino. A ideia não é tomar a HF como centro do currículo, mas como um recurso necessário e relevante para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas. Neste ponto, recorreremos à tradição filosófica para analisar as questões a partir dos conceitos discutidos por outros filósofos, utilizando-os como base para o raciocínio. Algum filósofo se deparou com o problema? Que trato conceitual ofereceu? Esse tratamento continua válido?

Nesse sentido, a história da filosofia não é estudada de forma panorâmica, como um cabedal de conhecimentos a ser explanado, mas explorada de forma interessada. Revisita-se a história para lidar com o problema em questão, conforme discute Gallo (cf. *ibid*, p.97). Dessa maneira, Gallo não desestimula o estudo da história da filosofia, ao contrário, reforça a sua importância. A diferença é que a HF está tecida em uma experiência didática maior, que visa criar conceitos em dinâmica com os problemas.

O quarto passo é a conceituação. Nela o estudante pode tanto reformular conceitualmente as ideias aprendidas na HF quanto pode efetivamente criar novos conceitos. O estudante, movido por determinada problemática, que lhe é sensível, fará o esforço filosófico, a partir da investigação, no sentido de equacionar um problema a partir da reconstrução da HF ou mesmo a criação de novos conceitos a partir dela. Como reforça Gallo (cf. *ibid*, p.98), Nietzsche e Deleuze já chamavam atenção para os parentescos entre os conceitos, de modo que o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro - o nosso próprio - é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo.

A criação ou recriação do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, com base em nada; são os próprios conceitos da história da filosofia ou os seus elementos

constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema. Enquanto na recriação opera-se com conceitos de história da filosofia, na criação articula-se elementos conceituais a partir dos quais se constrói novos conceitos.

Gallo introduz dois exemplos didáticos pelos quais torna-se viável fazer da aula de filosofia uma experiência filosófica. Ele deixa claro que toda a sua proposta não deve ser encarada como um guia, sendo essas indicações exemplos de possibilidade em sala de aula, visando mediar a experiência de laboratório, oficina e experimentação de conceitos. Para tais ilustrações a ética é tomada como temática fundamental. No primeiro ensaio: “é possível decidir a priori?”, Gallo refere-se à possibilidade de decidir, de valorar, antes da realização de uma ação.

Para a sensibilização, sugere-se o filme “o relatório da minoria: a nova lei” de Spielberg. Gallo ainda nos dá outras sugestões práticas, destacando que é possível assistir o filme em casa ou na escola; se for em sala de aula, pode ser interessante selecionar trechos do filme, em torno de 15 minutos. Como ocorre a dinâmica? Dá-se a conhecer o contexto de um crime que está para ser cometido, mas que é impedido pela ação de policiais. O dilema ético é então lançado: será possível acusar alguém por algo que iria fazer, mas que foi impedido, ou seja, que não se realizou?

O professor pode estimular o exercício de pensamento ainda através de algumas perguntas (cf. *ibid*, p.100): nossos atos são sempre predeterminados pelas circunstâncias? De que maneira decidimos como agir? Podemos mudar nossas decisões e nossas ações? Quais as consequências de se assumir uma hipótese ou outra? Como nos diz o filósofo: “A força das imagens do filme captura a atenção dos estudantes”. Sensibilizados pelo filme, abertos à problematização filosófica lançada pelo professor, pode-se então orientar a etapa seguinte: uma investigação, na história da filosofia, em busca de elementos que lhes permitam pensar sobre a problemática.

A sugestão é que o professor trabalhe três modelos de ética referentes a momentos distintos da história: orientada para a felicidade (com base em textos de filósofos antigos); orientada para o dever (na modernidade); orientada para a liberdade (na contemporaneidade). A coleção de livros “Textos básicos de filosofia”, de Danilo Marcondes, pode ser uma boa ferramenta, na medida em que propicia o contato direto com os textos dos filósofos, como a “*Ética a Nicômaco*” de Aristóteles (antigo), “*O que é Esclarecimento*” de Kant (moderno) ou a conferência “*Existencialismo é um humanismo*” de Sartre (contemporâneo). Provocando os

alunos no horizonte de que não há qualquer fundamento último para a escolha humana; também não é possível definir a priori o valor de um ato:

Com esse percurso, além de conhecer aspectos da história da filosofia e ter acesso a textos dos próprios filósofos, professor e alunos terão três aportes conceituais distintos, [...] para enfrentar a problemática. Inúmeras estratégias podem ser utilizadas para o trabalho com os textos. Eles podem ser lidos conjuntamente, em sala de aula, inclusive em voz alta, o professor esclarecendo as palavras e os conceitos, pontos mais difíceis [...]. O que importa é que a estratégia se adapte às necessidades e que cumpra o duplo objetivo de conhecer o texto do filósofo (exercitar a capacidade de leitura de textos filosóficos) e de encontrar subsídios teórico-conceituais para pensar a problemática proposta [...]. O essencial, nessa finalização do processo, é que os estudantes efetivamente manejem os conceitos como ferramentas, aplicando-os à problemática [...]. Uma vez mais: um conceito elaborado, criado por um aluno, não precisa possuir a ‘grandeza’ que o fará durar por séculos. Basta que seja apropriado para pensar o problema em questão” (GALLO, 2012, p.103-104).

A apropriação do conceito, isto é, a capacidade de aplicá-lo a um problema já é pensar conceitualmente. Fundamentalmente, trata-se de usar o repertório da história da filosofia para a construção de um pensamento conceitual que lide com os problemas. Até aqui, foi explorada a possibilidade didática que parte da problematização para o conceito, guiada pelos quatro passos ora trabalhados. Gallo discute uma segunda possibilidade, qual seja: a do “método regressivo” para o ensino de filosofia. Continuando a tomar a filosofia como atividade de criação conceitual, na busca de um ensino ativo de filosofia na educação média, que convide cada estudante a experimentar ele próprio o movimento do pensamento filosófico:

O conceito, criação racional, pode ser apreendido. Já o problema que mobiliza o pensamento, por ser sensível, pré-racional, não pode ser compreendido. A proposta contida neste capítulo é a de um ‘método regressivo’: a partir de um conceito ou conjunto de conceitos criados por um filósofo, regredir ao problema ou problemas que o levou(aram) a criá-lo. E, mediante a realização desse movimento regressivo com os estudantes, dar a eles o ‘direito a seus próprios problemas’, habilitando-os a fazerem eles mesmos o movimento de pensamento e criação de conceitos. Em outras palavras, propõe-se aqui um método para o ensino de filosofia que seja emancipador, que ofereça a cada um as ferramentas para pensar por si mesmo (GALLO, 2012, p.107).

Como diz Gallo (*ibid*, p.108), na sequência, se quisermos investir em um ensino ativo de filosofia, que seja um convite à emancipação intelectual dos estudantes, precisamos nos preocupar com a maneira pela qual o pensamento se processa. Ao recuperar a ponderação de Deleuze, considera-se que o pensamento é sempre resultado de uma violência; ou seja, somos forçados a pensar. O pensamento não é inato, não se desenvolve desinteressadamente pela simples contemplação da natureza a nossa volta. O pensamento não é necessário, do ponto de

vista metafísico, mas é necessário, no sentido de que ele se impõe a nós na apresentação de um problema de vida que nos mobiliza para pensá-lo.

É do fato de considerar o problema como um encontro sensível, por sua vez, que Deleuze afirma que ele é objetivo, nada possuindo de subjetivo (cf. *ibid*, p.109). Em vez de subjetivo, o problema é singular, no sentido de que constitui uma experiência própria àquele que é por ele afetado. Disso tudo se segue que não é possível defender uma “pedagogia do problema”, pois um problema inventado é um falso problema. Para ser genuíno, o problema tem de ser singular, sentido na pele. Por isso, não se busca uma pedagogia do problema, mas uma pedagogia do conceito, que responde aos problemas (cf. *ibid*, p.110).

Dessas premissas se seguem que o ensino de filosofia enquanto criação de conceito precisa ser estimulado pelo problema. Para tal, Gallo sugere “pistas” para o desenvolvimento de um caminho regressivo: “Geralmente, um texto filosófico não apresenta seus problemas, mas os conceitos criados para enfrentá-los. E quando os jovens leem um texto de filosofia, não compreendem o que o filósofo quer dizer com aquilo [...] que viagem é esta de Platão, ao falar de um ‘mundo das Ideias?’ A filosofia parece algo muito abstrato quando não sabemos de onde saíram os conceitos, que movimentos fez o filósofo para criá-los” (*ibid*, 2012, p.111).

Deleuze toma o caso de Platão (cf. GALLO, 2012, p. 112-113; BOUTANG 2004), tido como profundamente abstrato e metafísico, para dizer que o conceito de Ideia ou Inteligível responde a um problema muito concreto: o problema de que há muitos pretendentes buscando convencer a todos de que eles são os melhores para governar a cidade ou para praticar a educação, por exemplo. Atenas, na época de Sócrates, via-se assediada por ideias diversas, como aquelas que eram provenientes da tradição poética e dos sofistas. Quando Platão diz que só a justiça é justa ele está demarcando o contexto a partir do qual esses pretendentes podem ser devidamente questionados.

A “pureza da ideia” (*ibid*, p.112), de algo que é em si mesmo, orienta essa elaboração. Na leitura de Deleuze, a filosofia é isto: problema e conceito. O conceito, no caso, é o Inteligível, mas o problema é desenvolver os meios de selecionar os pretendentes em disputa na sociedade na qual Platão estava inserido. Isso não quer que o conceito se esgote em sua situação particular, mas que, em geral, ele é mobilizado para responder a problemas que afetam o ser pensante.

Quando Platão busca o conceito de político, de justo, de educação, ele está interessado em pensar os problemas de sua cidade em face a pretendentes como os Sofistas. Esse procedimento, que é inspirado em Deleuze, dirá Gallo, apresenta pistas para trabalhar com

o texto filosófico. Dessas pistas ele destaca quatro fundamentais: “1) escolher um texto ou uma parte de um texto de um filósofo; 2) ler esse texto com os estudantes; 3) evidenciar o conceito proposto pelo filósofo; 4) investigar o problema ou os problemas que moveram o filósofo a criar tal conceito” (*ibid*, p.114). Silvio Gallo diz que, embora a proposta seja aberta, e não um guia, há algumas intuições das quais não deveríamos abrir mão:

Deliberadamente, não estou dizendo aqui ‘como fazer’, pois isso seria impor a camisa de força de um método fechado. As pistas acima indicadas têm a pretensão de abrir caminhos possíveis para uma exploração do pensamento, e não a de definir os protocolos estreitos do pensar correto. Há algumas coisas das quais não podemos abrir mão: o contato com textos dos próprios filósofos, a leitura desses textos, a busca pelos conceitos criados pelos filósofos e presentes no texto; a investigação em torno do campo problemático que fez brotar aqueles conceitos. Como fará isso, em que ordem, com quais estratégias, se usando ou não trabalhos de grupo, se usando ou não pesquisas bibliográficas [...], fica a critério de cada professor [...] (*ibid*, p.114).

A grandeza do método regressivo, que parte do conceito criado para evidenciar o problema que o motivou, nas palavras do autor:

Em suma, um ensino de filosofia que regrida do conceito ao problema é uma forma de exercitar aquilo que, páginas atrás, chamamos, com Rancière, a ‘transmissão do sentimento de ignorância’. O filósofo pensa não porque sabe, mas porque ignora. A experiência do problema mobiliza no filósofo o sentimento de ignorância, que o leva a investigar, a procurar e a criar os conceitos. Ensinar filosofia de modo ativo, convidando ao aprendizado, seria, portanto, mais do que transmitir a sabedoria filosófica - os conceitos criados, transmitir o sentimento de ignorância e a vivência dos problemas como mobilizadores e impulsionadores do pensamento (GALLO, 2012, p.114-115).

57

As últimas páginas do capítulo dão conta de um elogio ao pensamento e à emancipação, ao direito aos próprios problemas. Vale a leitura integral, que nos provoca a questionar o ensino enciclopédico da filosofia, sua instrumentação mercadológica e profissional, bem como retoma uma premissa de trabalho que vem sendo cultivada ao longo de toda a reflexão, qual seja: “ensinar não como ato de controle, mas como um convite a um aprendizado, a um ‘fazer com’ [...] desprendimento de conteúdos, de saberes prontos, em nome de um possível encontro [...] que mobilizem no aprendiz a necessidade de pensar e construir seus próprios caminhos [...]” (*ibid*, p.117).

3. Considerações Finais

Por tudo o que tem sido discutido, entende-se que um ensino de filosofia que se disponha a uma pedagogia do conceito teria no “direito aos próprios problemas” seu

fundamento, fornecendo ferramentas conceituais pertinentes à construção do pensamento. Ensinar não como ato de controle, mas como um convite a um aprendizado, a um “fazer com” e não “como”. O ensino de filosofia como criação de conceitos procura dialogar com esses propósitos, que contribuem para a emancipação intelectual do estudante, isto é, para um pensar crítico, problematizador e consciente de sua potência criativa.

A proposta didática de Gallo nos mostra, além caminhos possíveis, as possibilidades dos diversos caminhos que podem ser perseguidos, desde que se pense a filosofia como conceitual, alicerçada em problemas e voltadas aos problemas da vida. Os professores de filosofia da educação básica têm nas mãos elementos para transformarem essas ideias em uma prática singular e consciente de como eles entendem que o ensino de filosofia possa ser o mais consistente teoricamente e o mais libertador em sua prática.

4. Referências Bibliográficas

BOUTANG, Pierre-André. **L'abécédaire de Gilles Deleuze** (3 DVDs). Paris: Les Éditions Montparnasse, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Papyrus, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto, a Filosofia?** Tradução de Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2009.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Santos e Alexandre Morujão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. **Lógica**. Tradução. de G.A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Ética: De Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

PINTO, Paulo Margutti. O Método Analítico em Filosofia. In: Emídio Fontenele de Brito; Luiz Harding Chiang. (Org.). **Filosofia e Método**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 125-145.

PLATÃO. **Êtufiron, Apologia de Sócrates, Críton**. Tradução, introdução e notas de José Trindade Santos. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1983.

PLATÃO. **Mênnon**. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Adriana Manuela e Marcelo Boeri. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

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

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

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo. Um olhar para os vestígios da historiografia da filosofia nos documentos oficiais e na tradição formativa do professor de filosofia. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

TERRA, Ricardo. Não se pode aprender filosofia, pode-se apenas aprender a filosofar. **Discurso**, 40, 9-38, 2010.

TOKARNIA, Mariana. **Enem está mais enxuto e mais conteudista, afirmam professores**. Agência Brasil. Brasília, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-11/enem-esta-mais-enxuto-e-mais-conteudista-afirmam-professores>. Acesso em 14/12/2022.

O ATO DE FILOSOFAR EM UM MUNDO PÓS-PANDEMIA: ISSO É POSSÍVEL?

José Aldo Camurça de Araújo Neto¹

Resumo: O presente artigo objetiva analisar os impactos da pandemia no ensino de filosofia. Mais precisamente, se ainda é possível filosofar em uma realidade de quase “terra arrasada” que atingiu a educação brasileira, durante os meses que sucederam ao noticiário da Covid-19. Para tanto, considera-se, no primeiro momento, a realidade educacional enfrentada pelos profissionais da educação no que tange ao distanciamento exigido pelas autoridades sanitárias em virtude da pandemia. Em seguida, no segundo momento, aborda-se a necessidade do ensino de filosofia, caracterizando-a enquanto possibilidade crítico-reflexiva. Apesar do distanciamento social, bem como da utilização impessoal e, por vezes, abstrata das ferramentas digitais, a práxis filosófica não pode ser descartada. Por fim, intenta-se responder à provocação inicial que dá título ao presente texto, refletindo sobre as possibilidades do ato de filosofar em realidade educacional tão hostil e, em muitos aspectos, difícil de administrar, como o contexto pós-pandemia.

Palavras-chave: Filosofia. Pandemia. Ensino.

THE ACT OF PHILOSOPHER IN A POST-PANDEMIC WORLD: IS THIS POSSIBLE?

Abstract: The present article aims to analyze the impacts of the pandemic on the teaching of philosophy. More precisely, if it is still possible to philosophize in a reality of almost "devastated land" that hit Brazilian education during the months that followed the news of the Covid-19. To do so, we consider, in the first moment, the educational reality faced by educational professionals regarding the distancing required by health authorities because of the pandemic. Then, in the second moment, the need for the teaching of philosophy is addressed, characterizing it as a critical-reflexive possibility. Despite the social distance, as well as the impersonal and sometimes abstract use of digital tools, the philosophical praxis cannot be discarded. Finally, we intend to answer the initial provocation that gives title to this text, reflecting on the possibilities of the act of philosophizing in an educational reality so hostile and, in many aspects, difficult to manage, as the post-pandemic context.

Key-Words: Philosophy. Pandemic. Teaching.

60

1. Introdução

O falar e o agir coletivos perfilam-se na essência da prática docente, mesmo porque o professor tem um papel central na construção do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. No entanto, tais ações foram ocultadas, para não dizer quase deixadas em segundo plano, diante do enfrentamento à Covid-19.

A pandemia do novo coronavírus assusta e desafia nossa capacidade de ser e viver no ato de construir a história humana. O evento é monstruoso e tem consumido a vida de milhares em horrorosa sentença de morte. Nosso filosofar ficou ameaçado diante de tantos retrocessos educacionais, a exemplo dos projetos de natureza conservadora (escola sem

¹ Professor efetivo EBTT do Instituto Federal do Sertão pernambucano (IFSertãoPE), câmpus Serra Talhada. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente permanente no PPG Mestrado Profissional em Educação Tecnológica PROF-EPT, campus Salgueiro IFSertãoPE. Docente permanente no PPG Mestrado Profissional em Filosofia, Campus Petrolina Zona Rural. Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: Ética e Filosofia Política (UFC), GEM-Grupo de Estudos Marxista (UFC) e Sertão Filosófico (IFSertãoPE). E-mail: aldolike@gmail.com; nossopais2005@yahoo.com.br; jose.aldo@ifsertao-pe.edu.br. ORCID: 0000-0002-5824-015X

partido); da tentativa de retirada de nossa disciplina do currículo na educação básica e da perseguição de natureza ideológica por parte de setores conservadores do país. Sem mencionar, ainda, o isolamento social que afastou milhares de estudantes das escolas.

A partir desse cenário pandêmico, questionamos: a sala de aula foi atingida? Será que as relações intersubjetivas do binômio estudante-professor foram fortalecidas ou prejudicadas? As respostas não são fáceis de encontrar. Em pouco mais de dois anos de pandemia, além da perda das mais de 700 mil mortes no país, alguns laços foram quebrados e outros construídos. As rupturas resultaram da fragmentação diária da relação entre professor e estudante em sala de aula; já as construções, por seu turno, relacionam-se à substituição da presença física pelo recurso ao mundo digital, uma vez que *lives*, ferramentas digitais voltadas à educação (*Google Classroom*, *Google Meet*, *Moodle*, dentre outros) passaram a dominar a prática docente, afetando, em certo sentido, a forma de abordagem dos conteúdos.

E a Filosofia, como ficou nesse contexto? Quais os impactos para essa disciplina? Tais perguntas serão aqui problematizadas. Dito de outro modo, objetivamos analisar os impactos no ensino de Filosofia no contexto da pandemia. Para tanto, consideramos, no primeiro momento, a realidade educacional enfrentada pelos profissionais da educação, no que tange ao distanciamento exigido pelas autoridades sanitárias, em virtude da COVID-19. Já no segundo momento, iremos abordar a necessidade do ensino de Filosofia caracterizando-a enquanto possibilidade crítico-reflexiva.

Apesar do distanciamento social, bem como da utilização impessoal e, em alguns casos, abstrata das ferramentas digitais, a *práxis* filosófica não pode ser descartada. Por fim, tentaremos responder à provocação inicial acerca das possibilidades do ato de filosofar em realidade educacional tão hostil e difícil de administrar, como o cenário da pós-pandemia. O método a ser utilizado será o expositivo crítico, a partir de referenciais teóricos explicitados no decorrer do artigo.

2. A educação na pandemia: as dificuldades do fazer educacional no ensino remoto

Discorrer sobre o ensino no contexto da pandemia é algo complexo e tal dificuldade se dá pela diversidade de situações ocorridas nas várias regiões brasileiras. Nas regiões Sul e Sudeste, por exemplo, houve investimentos maciços no fornecimento e uso de ferramentas digitais para os estudantes carentes, já em outras regiões brasileiras, a exemplo do Nordeste, os

investimentos não foram tão proporcionais assim². Além disso, os docentes precisaram “reaprender” a se conectar com a realidade digital, visto que os cursos de capacitação, a aquisição de equipamentos eletrônicos (muitos deles custeados pelo próprio professor) tornaram-se recorrentes nesse contexto. Em síntese, estamos a cada dia aprendendo a lidar com o novo, com os novos desafios que a pandemia trouxe para o cotidiano das famílias, em todas as esferas da vida social. Desse modo, encontramos-nos imersos em dúvidas e incertezas de como agir com essa nova realidade, porém, como diz Frei Beto (2020):

Não lamentos! Tens um teto, alimento garantido e boa saúde. És um privilegiado. Lamenta, sim, por aqueles que nada disso possuem. Não por escolha, e sim por serem vítimas de um sistema econômico seletivo e excludente, no qual os interesses do capital privado pairam acima dos direitos coletivos. Não te afogues em teu lamento. Extraia dele forças para mudar o que consideras injusto. E cuida-te! Não te julgues imortal. O teu e o meu dia chegarão. Mas não apressemos os desígnios de Deus. Na vida nada tem maior valor do que a própria vida (BETO, 2020, p. 1).

Diante desse alerta, sabemos que na área educacional os desafios são muitos a enfrentar, ao considerarmos que a situação atual aflorou os problemas tradicionais, ainda não solucionados, tais como o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais. Nesse sentido, um dos agravamentos que a pandemia evidencia é a questão da formação dos estudantes por meio do ensino remoto, que não se limita ao ensino de conteúdos, mas se amplia na ausência dos processos de interação e desenvolvimento dos sujeitos na escola.

Ademais, o próprio acesso ao ensino remoto apresenta limitações para a realidade dos filhos dos trabalhadores da escola pública, dos professores e das famílias, tais como: a falta de acesso à internet ou o acesso limitado a dados móveis de celular; as condições de estudo precárias e desiguais; as plataformas de ensino padronizadas, exigindo um acompanhamento/conhecimento dos pais sobre as tarefas e a diminuição do convívio familiar, em razão das demandas do trabalho escolar e dos pais.

Na atividade docente, o ensino remoto também apresenta desafios, dado que exige o conhecimento especializado das tecnologias digitais de informação e comunicação. Com isso, sobrecarrega-se o trabalho do professor, tendo em vista a multiplicidade de tarefas que o

² A prefeitura de São Paulo, em 2021, distribuiu tablets para 100 mil estudantes da rede municipal. Comparando esse número com outras regiões brasileiras, a utilização do modelo educacional remoto só atinge a um percentual de beneficiários de recursos tecnológico, a exemplo do estado do Rio Grande do Norte, onde apenas 32,6% dos lares do estado nordestino passaram a se conectar com a internet. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2022/09/22/acesso-a-internet-atraves-de-computadores-ou-tablets-reduz-no-rn-aponta-ibge.ghtml>. E <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/alunos-da-rede-municipal-recebem-os-primeiros-100-mil-tablets>. Acesso em: 13 jan. 2023.

profissional deve executar. Essas atividades são dos mais variados tipos, desde o planejamento das atividades, a gravação das aulas, o acompanhamento *on-line* em plataforma, bem como participação de reuniões *on-line* da gestão escolar e a elaboração de relatórios que comprovem suas atividades pedagógicas, no contexto da pandemia. Outro aspecto, ainda pouco explorado, diz respeito aos direitos autorais pela produção dos materiais a serem disponibilizados na internet.

Os estudiosos do campo das Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) advogam pela necessidade de distinção dos termos educação a distância (EAD), ensino remoto e educação *on-line*. Santos (2020) expressa suas inquietações acerca da experiência de ensino remoto no contexto atual da pandemia e chama a atenção para o seguinte fato:

Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação Online. A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões. Mas a postura comunicacional é restrita aos dias e hora marcados. Isso tudo, multiplicado por 7, 8, 9 ou 10 unidades curriculares e ou disciplinas, tem entediado alunos e desgastado docentes. Exaustão e traumas estão sendo instituídos. O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, p. 1).

63

De acordo com o Decreto 9.057/2017, a educação a distância poderá ser ofertada tanto na educação básica como no ensino superior, desde que garantidas as condições de acessibilidade, constituídas pelos espaços e meios. Dessa maneira, é preciso entender as diferenças do ensino remoto empreendido no contexto da Covid-19 e a educação *on-line*. Assim, para Moreira e Schlemmer (2020), o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico.

Com isso, o ensino remoto, ou aula remota, configura-se, então, como uma modalidade de ensino, ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e tem sendo adotado nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais, no mundo todo, em função das restrições impostas pela pandemia. Tais restrições impostas, pelos órgãos de saúde e pelas esferas de governo, impossibilitam a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é

transposto para os meios digitais em rede, de modo que o processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física.

Percebemos, em vista disso, que o conteúdo pode ser bem administrado ou não. Isso dependerá não apenas de quem está ministrando, mas das possíveis estratégias mobilizadas para se atingir a efetiva aprendizagem do assunto em discussão, respeitando os tempos de aprendizagem e as individualidades, que antes eram percebidas durante a aula presencial, tornam-se dispersos e distantes com o uso excessivo do recurso digital. Nesse contexto, um dos componentes curriculares que correm o risco de perder esse “contato reflexivo” é a Filosofia.

Ora, a Filosofia necessita de uma comunicação recíproca³, podendo envolver duas ou mais pessoas. No entanto, nesse espaço virtual, a interação quase inexistente, tornando a relação fria e impessoal, de modo que tanto o estudante quanto o professor podem se sentir prejudicados. Aquele perderá o interesse pela novidade, por descobrir outras possibilidades de aprendizagem; esse sente-se desestimulado a ensinar novos assuntos ou ainda a pesquisar temas de seu interesse que possam ressignificar a prática docente.

Todavia, por que ainda se fala no ensino de Filosofia nesse contexto pandêmico e pós-pandêmico? Resistência. O ato de filosofar resiste a todas essas dificuldades e pode propiciar a criticidade e a reflexão, atributos inerentes à *práxis* filosófica e que podem/devem ser estimulados. Tanto isso é verdade que o próximo tópico da presente exposição pretende detalhar o porquê da importância da Filosofia enquanto resistência ao uso excessivo dos recursos digitais em tempos de educação na pandemia.

3. A importância da atitude socrática como possibilidade crítico-reflexiva para esse debate

Nas aulas de Filosofia, no Ensino Médio, um cenário é ansiosamente esperado e, reconhecidamente, instigante aos discentes: o retorno aos autores clássicos da Filosofia. Dentre eles, Sócrates é sempre lembrado e, ao mesmo tempo, citado durante os encontros. Nas introduções do professor sobre o filósofo na sala de aula, Sócrates é apresentado como figura central de um filosofar dialogante e desprovido de um modelo de autoridade centrado na prática conteudista e doutrinária.

Atualmente, presenciamos o frenético modelo contemporâneo das desinformações. Saber sobre a doença ou sobre um modo de viver a pandemia tornou-se uma ambição daquele

³ O ensino de Filosofia como o ensino da sabedoria pode consistir, inclusive, na capacidade recíproca de amor ao próximo, ao outro, já que, ao interagir com o outro, eu me empatico com o próximo. Segundo Emanuel Levinas (2010, p. 136), “o único valor absoluto é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro” (LEVINAS, 2010, p. 136). Em síntese, o autor francês se propõe a construir uma espécie de ética do encontro.

que se entende mais perspicaz. Responder apressadamente às perguntas da crise evidencia, nesse contexto, uma atitude cativa do senso comum, dos *status* e das presunções. A proclamação aligeirada das respostas sobre algo denota um encontro entre o ardiloso, que compartilha um dessaber, e o indolente, que por sua apatia comunga da ignorância e se torna fonte do compartilhamento sofisticado.

Contra o aligeiramento das ações, o modo socrático é caracterizado pelo demorar-se no prazer de estar debruçado sobre o pensar. Esse experimentar o pensamento é a grande característica da prática filosófica, naquilo que se refere à forma do dialogar (dialética socrática), do provocar (parto das ideias) e do modo de observar criticamente a própria realidade (maiêutica), portanto, evidencia-se nessa atitude socrática não só um tipo de filosofia, mas uma atitude filosófica de vida.

Apesar da queda nos índices de contaminação e mortes no país, estamos vivenciando uma guerra biológica na qual a sensibilidade de percepção do mundo encontra-se fragmentada. Deveras, não conhecemos o inimigo, suas armas, suas estratégias de ocupação de espaço. Sem estranhamento e rigoroso exame das ocorrências desses tempos sombrios, faltam-nos os elementos fundamentais para darmos sentido às verdadeiras e relevantes indagações da vida. Contudo, a recusa da mirada autêntica sobre os fenômenos, que nos acometem, e a visão indolente da realidade, que nos cerca, induz a uma vida desleixada, pautada apenas no abanar das moscas.

Recordemos as perguntas com as quais Sócrates embarçavam os atenienses sobre as “verdades” do mundo, naquilo que concerne à bondade, à beleza, à coragem, à justiça. O pensador suscitava no outro uma inquietação, mesmo tendo a percepção de que os outros não poderiam respondê-lo, posto que Sócrates se viu sábio não apenas quando constatou não saber, mas também quando verificou que os ignorantes afirmavam saber o que não sabiam, uma vez que “a verdade, porém, é que esses homens demonstraram ser pessoas que dão impressão de saber tudo, porém, naturalmente, não querem dizer a verdade” (PLATÃO, 1999, p. 74).

A única sensatez incontestável nessa atitude de Sócrates era reconhecer que deveria em todo o tempo ter conhecimento de seu não saber, ou melhor, a filosofia de vida socrática é sustentada por saber sua própria ignorância. Essa não é uma atitude ingênua, nem uma concessão impostora, antes, contudo, é uma atitude verdadeiramente sábia. Saber que não sabe para mais saber; saber que não sabe como mediação de desaprender verdades que se cristalizam.

Decerto, aquele que, desenfreadamente, compartilhar de saberes não está preocupado com uma autorreflexão acerca de sua própria ignorância, pois isso não é prioritário

em sua existência. O dessaber é uma condição de vida na qual sua prática é fundamentada apenas em alimentar o consumismo das informações, de forma que ser o primeiro a passar a informação não tem a ver com a lisura do conhecimento ofertado ou com o saber construído, trata-se de apelo pessoal, de visibilidade de si e de prestígio do ego.

Noutras palavras, presenciamos um saber pautado no desinteresse da verdade, o qual tem como consequência, principalmente, no decorrer dessa vivência pandêmica, revelar os sujeitos apáticos quanto à investigação dos fatos, sem olhar crítico e rigoroso perante às mensagens compartilhadas, caracterizados por um pensamento indiferente à veracidade das coisas.

Estamos a refletir sobre nossa condição de “isolamento” e acerca da vulnerabilidade de tal situação. Parte significativa da população tem uma dependência enorme das notícias que nos chegam diariamente, já que temos a necessidade de informações precisas para que possamos viver com lucidez o confinamento necessário. Entretanto, o jogo político promove um cenário que visa à manipulação, tentando legitimar a desinformação e, em alguns casos, alcançam níveis absurdos como, por exemplo, a defesa do uso de drogas químicas, como a cloroquina, cujos efeitos nocivos são, internacionalmente, comprovados para o tratamento da Covid-19. Nesse ínterim, a manipulação da verdade precisa existir a fim de que os que detêm a palavra possam influenciar e impor a sua “verdade inquestionável”.

Para Sócrates, no entanto, sua filosofia de vida estava assentada no sentido oposto dessa “verdade inquestionável”. O intelectual grego se propõe a construir uma postura de inquietude, ou seja, de fazer questionamentos ao outro a fim de que esse saia da zona de conforto daquilo que é imposto pela realidade. Sua verificação sobre a mensagem do oráculo tornou-se uma trilha metodológica para a vida, caracterizada como um processo de “verificação”, uma forma de constatação, conferência e investigação acerca do que foi proferido. Trata-se de uma postura frente aos contextos submetidos, refere-se a uma atitude filosófica de investigação e, posteriormente, de refutação ou aceitação. Ora, o “Só sei que nada sei” é o desdobrar do autoconhecimento socrático, de sua decisão de ir além das coisas aparentes.

Certamente, Sócrates sempre foi questionador. Quando o filósofo grego preferiu tirar a prova daquilo que o oráculo tinha dito a seu respeito, utilizou-se da sua filosofia de vida para questionar e interpretar as respostas ao seu redor sobre o fato para, assim, poder compreender melhor a verdade que lhe foi atribuída pelos deuses, na pergunta de Querefonte. Sócrates, primeiramente, não considerou a verdade que lhe foi concebida, ao contrário, buscou

verificar a questão, isto é, “ele empreendeu uma busca [que tem em vista] saber se o oráculo disse a verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 71).

Ora, seja no período antigo, seja no período pandêmico de nossa contemporaneidade, a formação do sujeito está intimamente ligada à sua forma de melhor trilhar a própria vida. A formação⁴ é algo fundamental ao indivíduo, visto que está no decurso da experiência humana, seja pela experiência adquirida na escola, seja pela convivência social, pois tal elemento é único, singular à humanidade.

Quanto mais se demorar no processo de “verificação” das vivências e da realidade à sua volta, melhor será o aperfeiçoamento do sujeito, uma vez que a investigação caminha, intrinsecamente, associada à necessidade de colocar à prova sua própria ignorância. Enquanto os outros julgavam saber sobre algo, a única sabedoria desse estorvo era Sócrates saber que não sabia, conforme discorre Platão (1999): “como não sabia, também não julgava saber, e tive a impressão de que, ao menos numa pequena coisa, fosse mais sábio que eles, ou seja, porque não sei, nem acredito sabê-lo” (PLATÃO, 1999, p. 71).

Essa experiência socrática de verificar, de experienciar em cada pergunta uma possibilidade nova de sair do senso comum, é o que torna o mundo da docência um ato de ensinar tão estimulante e desafiador, mesmo porque tais desafios estimulam a criatividade, o senso de urgência⁵ para novos assuntos, os temas a serem abordados. Nesse aspecto, a Filosofia pode nos oferecer respostas interessantes ou mesmo provocativas ao debate.

Nessa continuidade, “o mundo da filosofia e do filósofo é o da pergunta, da investigação e do questionamento constante, e este mesmo ambiente deve ser proporcionado e buscado [...]” (BROCANELLI, 2010, p. 42). Essa atitude não é apenas de uma prática reflexiva, ou mesmo interpretativa, da realidade imposta, é também a verificação daquilo que se fala e daquilo que se sabe. A atitude filosófica fundamentada na atitude socrática deve ser de vigilância diante dos paradoxos, principalmente, de saberes jogados ao vento.

⁴ É clássico citar Kant quando se pretende defender que não é possível ensinar a Filosofia, e sim a filosofar. Para Kant, a Filosofia é um saber que está sempre incompleto, pois está sempre em movimento, sempre aberto, sempre sendo feito e se revendo e, por isso, não pode ser capturado e ensinado: “(...) nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe” (KANT, 1983, p. 407).

⁵ A educação como figura do porvir é, por exemplo, dar uma vida que não será a nossa vida nem a continuação da nossa vida, porque será uma outra vida, a vida do outro, e porque será o porvir da vida ou a vida por vir. Ou dar um tempo que não será o nosso tempo nem a continuação de nosso tempo, porque será um outro tempo, o tempo do outro, e porque será o porvir do tempo e o tempo por vir. Desse ponto de vista, a educação tem a ver com “o talvez de uma vida que nunca poderemos ter, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nós” (LARROSA, 2001, p. 289).

Colocar a reflexão filosófica em segundo plano, bem como deixá-la à margem do processo educacional, não vai tornar a Filosofia mais ou menos atrativa. Pelo contrário, a Filosofia irá se somar a mais outra disciplina, dentre várias que estão sendo oferecidas pelas mídias tecnológicas.

A volatilidade⁶, bem como a fragmentação das informações, faz do indivíduo refém de todo tipo de arcabouço teórico não fundamentado e, às vezes, superficial encontrado na internet.

É necessário, nesse sentido, que o docente possa filtrar aquilo que de fato possa interessar ao estudante, estimulando a criatividade, o poder imaginativo, a curiosidade, entre outras habilidades. Assim, a Filosofia pode, de fato, ser conquistada e reconquistada por diversas vezes, visto que a possibilidade e a efetividade caminham juntas no ato de filosofar. Sem essas condições, o docente não poderá enfrentar essa caminhada com altivez e força.

Por esse motivo, o tópico a seguir pretende discorrer acerca das possibilidades de se filosofar após a pandemia, posto que a resistência filosófica consiste nisto: ousar, experienciar o novo a partir das demandas atuais dos estudantes, bem como da emergência da pandemia de Covid-19, sob à ótica das tecnologias digitais de informação e comunicação.

4. Possibilidades de se filosofar na realidade educacional pós-pandemia

Nesse ponto da exposição, queremos chamar a atenção do leitor para o seguinte aspecto: dizer que o professor de Filosofia produz Filosofia, em sala de aula, com os alunos, não significa afirmar que ele o faça apenas lá e apenas com alunos. O professor pode, e deve, desenvolver seu trabalho de filósofo em outros grupos ou sozinho, pois, ao estar envolvido com o seu trabalho como professor, demandará, a todo momento, a avaliação de seus cursos e de suas ações, assim estará, necessariamente, envolvido com a Filosofia do seu ensino e com a Filosofia da Educação.

Dessa maneira, viabilizará também reflexões solitárias ou em grupos, poderá produzir textos, participar de congressos, entre outras atividades. Da mesma forma que poderá envolver-se com outras questões e desenvolver trabalho filosófico na universidade ou fora dela. Mais produtivo, inclusive, será o diálogo entre essas duas facetas desse professor: ensino e

⁶ Para investigarmos melhor essa concepção de ensino de Filosofia, podemos substituir a pergunta “o que é a Filosofia?” pela pergunta “por que filosofar?”. Essa última apresenta uma descontinuidade negativa da Filosofia consigo mesma, uma possibilidade da Filosofia em ausentar-se, na medida em que pode ser esquecida e se perder muito facilmente (LYOTARD, 2013).

pesquisa, desembocando numa só atividade, de forma que uma enriqueça a outra. Aqui ele ainda é modelo. Ele pratica suas ideias e estuda sua prática.

As aulas de Filosofia, como lugar de experiência filosófica, são objeto de estudo e produção filosófica. Nelas, a cada dia, surge o novo, pois são espaços de criação, configurando movimentos de provocação: provoca-se o surgimento de pensamento original; suscita-se a busca de compreensão; engendra-se a checagem do que se chamou de meu e de mim até então; incentiva-se a imaginação do que poderia ser e do que não está; e o professor é a figura responsável pelo nascimento desse espaço no qual acontece esse jogo, colocando-se como um provocador. As relações que são criadas entre os participantes dessa experiência revelam uma equipe, ou um time, que joga não competitivamente contra um adversário, mas entre si, com o objetivo comum de construir saídas filosóficas para seus problemas

As aulas de Filosofia são desestabilizantes porque assim é a Filosofia⁷: logo que acaba de encontrar-se, perde-se de novo, deliberadamente. Essas aulas têm vocação para emocionar e não são apenas cerebrais. Numa prática assim, o educando delibera e vivencia a experiência e, como num jogo, o professor deve sempre deixar claros seus objetivos pedagógicos, seus métodos e suas estratégias para que possa existir a consciência e convivência de todos quanto às regras.

Isto posto, perguntamos: quem de nós sabe fazer isso? Temos que inventar. Não há manuais para as aulas de Filosofia. Não é possível fazer um manual para algo que ainda não veio a ser. Há sim, no mercado editorial, livros para o ensino de Filosofia, contudo, esses não podem servir para nada além de, no máximo, trazer elementos para a criação própria e fresca de cada professor para cada aula.

O que equivale dizer que o professor deve ser o criador de instrumentos e estratégias. Desse modo, a cada diferente grupo, a cada ano ou escola, é necessário inventar os personagens coadjuvantes das nossas aulas, sendo que alguns se prestam a ser repetidos, outros não. Com isso, o professor-filósofo⁸ é também um artesão, que vai confeccionar exercícios,

⁷ A Filosofia é um compromisso de amor não só pelo conhecimento de si mesmo, mas um ato de pensar. Uma educação filosófica nas escolas pode assumir e fomentar esse compromisso e, mais que isso, poderia estabelecer um ensino de Filosofia com esse compromisso: ensinar Filosofia como um ato de pensar que é resultado de um modo de amar. Nesse sentido, a Filosofia é “a única expressão de saber em que há um sentimento [ou um desejo] na sua denominação” (FERRARO, 2018, p. 113)

⁸ Esse debate entre o real significado de ser professor e o profissional de filosofia é interessante e instigante. Nós afirmamos: o professor de filosofia deve ser filósofo. E por quê? O professor de biologia deve ser biólogo? O de matemática deve ser matemático? Para nós as aulas de filosofia são aulas de filosofar da mesma forma que ensinar filosofia é produzir filosofia. Assim sendo, aulas de filosofia são produção de filosofia. Mesmo porque se aprende filosofia fazendo-a, tornando-a viva. “Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia, mas, filosofando, fazia filosofar” (LANGÓN, 2003, p. 90).

selecionar textos, criar atividades e jogos, exercitando sua criatividade, e será, também, modelo de criatividade.

(...) no ato de ensinar e de aprender há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2002, p. 31-32)

Em vista disso, nesse contexto do elemento criativo é que o desafio educacional pós-pandemia será enorme, uma vez que, por um lado, recuperar a aprendizagem perdida nesses dois anos é algo imperativo e urgente. De outro lado, estimular o senso de curiosidade e ainda o lado cooperativo e solidário, nessa mesma aprendizagem, são elementos que precisam ser considerados nessa nova interação com a sala de aula, mesmo porque a criticidade, o senso crítico e o caráter autônomo do pensar filosófico não são construídos da noite para o dia, ao contrário, é algo construído paulatinamente.

Em outro aspecto, ficar apático ou então esperar que políticas públicas possam garantir o estímulo necessário para a presença da atitude filosófica são elementos ilusórios para serem confiados, creditados. É necessário, logicamente, que os atores políticos envolvam-se efetivamente nesse processo de retomada, no entanto, as atitudes precisam ser pensadas e articuladas pelos gestores de escola, docentes, pais de alunos e comunidade escolar como um todo.

70

5. Conclusão

Frente à emergência da pandemia de Covid-19 são inegáveis as contradições existentes entre a relevância/necessidade de se agir filosoficamente na interação com o estudante, com os conteúdos filosóficos, e as dificuldades de se reconquistar o público estudantil pós-pandemia. O isolamento, as medidas restritivas, o *lockdown*, a implementação e o avanço do ensino remoto nas redes regulares de ensino fizeram com que o estado psicológico dos estudantes fosse abalado, bem como a aprendizagem escolar nesses dois anos de isolamento foi prejudicada, havendo perdas irreparáveis.

Diante de tantas dificuldades e desafios que nos fazem questionar os rumos do país, construir uma atitude filosófica ainda faz sentido? Pensar filosoficamente esses conteúdos pode atrair os jovens a despertar o senso crítico e reflexivo, elementos tão necessários à Filosofia? Para essas perguntas existe uma mesma resposta: sim, e é algo urgente a se construir.

Apesar do distanciamento social, da utilização impessoal e, por vezes, abstrata das ferramentas digitais, a *práxis* filosófica não pode ser descartada. Sua possível eliminação dos conteúdos escolares simbolizaria a “morte” do pensar, da atitude questionadora do filósofo frente à realidade. Portanto, é preciso resistir, fazer frente a essa possível tentativa de retirada.

Todavia, os desafios são enormes para essa empreitada filosófica. A pandemia aflorou e aumentou as desigualdades sociais e a utilização de recursos digitais no processo educacional é algo que não pode ser ignorado, além do desafio em conciliar ensino remoto e ensino presencial que é algo muito complexo na realidade brasileira.

O debate sobre a forma como tem se estabelecido o ensino remoto apresenta questionamentos e dúvidas, uma vez que, em tempo de incertezas, é necessário refletir sobre a educação e as desigualdades que se afloraram no contexto de pandemia.

[...] o tema das aulas remotas ou por outras modalidades de EaD somente pode ser discutido a partir das condições de vida dos professores e dos estudantes. Debates verdadeiros sobre o futuro das escolas e das universidades, as pedagogias mediadas por tecnologias, os currículos e as novas tecnologias, o trabalho docente e as tecnologias, as formas de interação das crianças com as tecnologias e questões correlatas não podem ser discutidas, legitimamente, no bojo de medidas de corporações, governos, empresas, coalizões nas escolas e universidades, a pretexto de serem respostas ao isolamento social e à necessidade de novas mediações pedagógicas no século XXI (COLEMARX, 2020, p. 21-22).

71

Nesse cenário, é preciso refletir coletivamente sobre como podemos otimizar qualitativamente o retorno às aulas presenciais, já que garantir o direito à aprendizagem dos alunos precisa ser tratado como prioridade máxima. Fora isso, os gestores e os demais profissionais da educação devem garantir o acolhimento das crianças e dos adolescentes. Além de acolher, as instituições de ensino precisam dar atenção especial aos conteúdos escolares, àquilo que for indispensável para se saber dentro do tempo pedagógico. Em síntese, é preciso priorizar uma formação integral e integrada que contemple cultura, ciência e, acima de tudo, justiça e equidade social (CAETANO, 2020).

Assim, partimos do entendimento de que o retorno às aulas presenciais deve ser pautado por um planejamento coletivo e intersetorial, com organização e muita prudência. O direito à vida, como também a busca por uma educação qualitativa, são metas a serem buscadas de forma coletiva. Somente dessa forma um possível retorno presencial das aulas poderá respaldar as singularidades das escolas e de seus sujeitos.

6. Referências bibliográficas

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 60 - 73
--------------------------	--------	------------------	------	------------

BETO, Frei. Por que lamentas? *In: Olho no Texto Wordpress*. 2020. Disponível em: <https://olhonotexto.wordpress.com/2020/04/16/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman**: educação para o pensar filosófico na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAETANO, Maria Raquel. Live. **Educação Pública**: direito ou mercadoria. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dXUP5ibn_XA. Acesso em: 03 jul. 2020.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2020.

FERRARO, Giuseppe. **A escola dos sentimentos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A coragem de dizer a verdade**: o governo de si e dos outros II. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LANGÓN, Maurício. Filosofia do ensino de filosofia. *In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio. (Org.). Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. *In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2010.

LYOTARD, Jean-François. **Por que filosofar?** São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on life. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 02 jul. 2020.

PLATÃO. **Platão – vida e obra**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

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

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, on-line.

O ATO DE FILOSOFAR EM UM MUNDO PÓS-PANDEMIA: ISSO É...

José Aldo Camurça de Araújo Neto

ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

A PRÁTICA DO ENSINO EM FILOSOFIA PELO OLHAR DE LIDIA MARIA RODRIGO: DESAFIOS E ALTERNATIVAS

Jakeline Mendes Braga¹

Marcos Fabio Alexandre Nicolau²

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo realizar uma análise da proposta de ensino em filosofia apresentada por (Rodrigo) (2009) em seu livro intitulado “Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio, apresentando reflexões a respeito das metodologias de ensino aplicadas nas aulas em escolas de Ensino Médio. Inicialmente será discutido o conceito de educação, aliado à importância da transmissão do conhecimento. Em seguida, será tratado da estruturação do método de ensino proposto, com destaque em suas principais ideias e apontamentos para o campo da prática. Reconhecendo a docência como um exercício desafiador, se faz necessário o conhecimento de estratégias didáticas capazes de aproximar os estudantes do saber filosófico para ajudar a amenizar a dificuldade dos professores em conseguir captar a atenção dos alunos no momento de aula. A título de conclusão, serão traçadas potencialidades e limitações da metodologia apresentada, tomando como base experiências vivenciadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia e no Projeto Residência Pedagógica, ambas desenvolvidas durante o curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Palavras-Chave: Educação. Ensino de filosofia. Ensino médio. Prática em docência. Metodologias de ensino.

THE PRACTICE OF TEACHING IN PHILOSOPHY THROUGH THE PERSPECTIVE OF LÍDIA MARIA RODRIGO: CHALLENGES AND ALTERNATIVES

74

Abstract: The present work aims to carry out an analysis of the teaching proposal in philosophy presented by Rodrigo (2009) in his book entitled “Philosophy in the classroom: theory and practice for high school”, presenting reflections on the teaching methodologies applied in classes at high schools. Initially, the concept of education will be discussed, together with the importance of transmitting knowledge. Next, it will be treated of the structuring of the proposed teaching method, with emphasis on their main ideas and appointments for the field of practice. Recognizing teaching as a challenging exercise, it is necessary to know teaching strategies capable of bringing students closer to philosophical knowledge to help ease the difficulty of teachers in capturing students' attention during class. In conclusion, potentialities and limitations of the methodology presented will be outlined, based on experiences lived in the disciplines of Supervised Internship in Philosophy and in the Pedagogical Residency Project, both developed during the Degree in Philosophy at Vale do Acaraú State University (UVA).

Keywords: Education. Philosophy teaching. High school. Practice in teaching. Teaching methodologies.

1. Introdução

Para iniciar é necessário definir de forma resumida o que seja a educação, vinculando-a diretamente a nossa preocupação de transmissão e aprendizado de técnicas produtivas, sociais e comportamentais, por meio das quais nosso coletivo foi capaz de saciar suas necessidades, protegendo-se contra as adversidades do ambiente físico e biológico,

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Bolsista do Projeto Residência Pedagógica.

E-mail: jakelinemendes174@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0314-0645>

² Professor e coordenador do Mestrado Acadêmico em Filosofia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Coordenador do Laboratório de Estudos Hegelianos (LEH).

E-mail: mfn_ueva@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6077-8055>

organizando-se enquanto sociedade. Convencionamos chamar a preocupação coletiva da elaboração deste conjunto de técnicas de cultura, e a sua transmissão e aprendizado de educação, que além de ser um trabalho compartilhado sempre precisou de ordem e paz para ocorrer. Diferentemente de outras espécies, a sobrevivência da sociedade humana é impossibilitada caso sua cultura não seja transmitida de geração para geração. (cf. ABBAGNANO, 2007, pp. 305-306). Seguindo esse raciocínio, as modalidades ou maneiras de realizar ou garantir essa transmissão e aprendizado deveriam ser capazes de responder às demandas cada vez mais complexas que nossa vida em sociedade propusesse, e é justamente isso que nos leva ao tema de nosso estudo: a metodologia de ensino.

O próprio conceito de educação está relacionado a técnicas que tem particularmente o objetivo de possibilitar o aperfeiçoamento de seus objetivos, pois é uma atividade realizada através de iniciativas assumidas pelos próprios indivíduos, ou seja, toda educação é necessariamente ativa. Nesse sentido, não definimos educação simplesmente do ponto de vista coletivo, pois o elemento individual é essencial à formação do indivíduo, de sua cultura, passa a ser o fim da educação, o coletivo colherá seus benefícios (cf. ABBAGNANO, 2007, p. 306). Considerando que estamos tratando aqui de aspectos relacionados à formação do homem, bem como de seu amadurecimento e que a filosofia mantém estreita relação com essa ideia, voltamos nosso olhar para a questão de seu ensino, especificamente para suas metodologias de ensino.

Compreendendo que a racionalidade filosófica implica numa organização e em um olhar crítico para cada âmbito da experiência humana, por meio de uso rigoroso da inteligência e em colocar a razão a serviço de sua reconstrução (cf. RODRIGO, 2017, p. 143), observamos que esse tipo de conhecimento diz respeito à uma espécie de “exercício intelectual”, mesclando, enquanto disciplina escolar, conteúdo cultural e formação, a partir de seus materiais, mecanismos e métodos (cf. FAVARETTO, 1995, p. 82). Nos dias atuais, mediante à sua difusão no currículo escolar e concomitantemente nas mídias sociais, a filosofia não mais se apresenta como um corpo de saber esotérico³ e, desse modo, não se propaga da mesma maneira que um saber especializado é transmitido, isto é, somente pela aquisição dos interessados. Em nosso

³ Segundo o Dicionário de Filosofia de H. Japiassú e D. Marcondes (2005, p. 87): “**Esotérico** (*gr. esoterilvos: do interior*). I. Diz-se do ensinamento ou doutrina que era ministrado, nas escolas gregas de filosofia, principalmente na de Aristóteles, apenas aos discípulos já instruídos. Nas seitas religiosas, diz-se do que é secreto (doutrina ou ensinamento), transmitido apenas a um pequeno grupo de iniciados. Opõe-se a exotérico, que significa ‘aberto ao público em geral’.”

país, sua recente disseminação iniciou o movimento que mudou de lugar suas temáticas, ao passo que apontou para uma legítima preocupação com seu ensino no âmbito escolar, visando garantir sua permanência enquanto elemento indispensável na articulação de teorias e estratégias culturais e políticas, bem como aquelas de cunho científico, pedagógico e artístico (cf. FAVARETTO, 1995, p. 77).

Como mencionado em linhas anteriores, a filosofia não se trata de um conhecimento propagado apenas por meio da aquisição, mas também através de uma postura singular diante do mundo, postura essa que nos é comprovada por suas diferentes teorizações ao longo da história, pois as diferentes visões dos filósofos a respeito de um mesmo assunto e suas reformulações demonstram como a filosofia enquanto disciplina nos remete mais a construção do conhecimento do que a aquisição de informações. Trata do pensamento antes de tratar dos conteúdos do pensamento.

Por isso, não podemos tomar a filosofia como um conjunto de conteúdos historicamente construídos para serem transmitidos apenas às futuras gerações. Se ela continua viva e em atividade é porque também tem sido transmitida enquanto processo de produção filosófica, não por acaso há sempre novos filósofos, produzindo novos pensamentos. Sendo assim, seu ensino está intimamente ligado ao ato, ao processo de filosofar (cf. GALLO, 2006, p. 18). Entretanto, vale lembrar que não podemos desprezar sua história, pois é de suma importância que esta seja conhecida em seu ensino – esse é um elemento importante para a proposta metodológica que vamos abordar.

Um dos primeiros ensinamentos que Lídia Maria Rodrigo traz é o de que, ao iniciarmos o trabalho pedagógico na disciplina de filosofia, não podemos contar com nenhum interesse prévio do estudante. O interesse pela reflexão filosófica, assim como por qualquer outra temática, somente poderá ser suscitado se os conteúdos apresentados se mostrarem significativos para o sujeito da aprendizagem. Para que esse saber seja assim compreendido pelo estudante, é necessário que se concebem estratégias didáticas capazes de estabelecer alguma forma de conexão entre ele e as referências culturais e experiências vivenciadas pelo estudante que frequenta a escola (cf. RODRIGO, 2009, p. 38).

Sendo a ausência de motivação por parte dos alunos um dos principais desafios enfrentados pelo professor, há que se considerar que a metodologia de ensino ocupa um papel de destaque nesse cenário, uma vez que é por meio dela que será trabalhada a questão. O ensino

médio na escola de massa⁴, por si só heterogênea, tanto do ponto de vista dos professores quanto do ponto de vista dos alunos e do contexto geográfico e social onde estes estão inseridos (cf. LELIS, 2012, p. 153) traz consigo uma série de variáveis que devem ser colocadas em pauta quando da elaboração e prática de estratégias metodológicas.

Adotar a concepção de Paulo Freire nos ajuda a compreender o que está em questão aqui, pois o educador brasileiro sempre tratou a educação como *práxis*, ou seja, como uma interação necessária entre prática e teoria, exatamente nessa ordem (cf. ROMÃO, 2010, p. 235). Assim devemos compreender que o ensino de filosofia não pode ser pensado sem antes considerar a realidade concreta: estrutura física da instituição escolar, espaço geográfico, seu público e seu contexto econômico e social, pois desde as normas e propósitos de cada escola até as vivências do coletivo estudantil e de cada estudante em particular entram na dinâmica educacional.

Sob esse viés, neste estudo objetivamos discutir a aplicabilidade da metodologia de ensino proposta por Lídia Maria Rodrigo em seu livro intitulado “Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio” (2009). Tal discussão será pautada a partir de nossas experiências oriundas das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia I, II e III) e de nossa participação como bolsista do Programa de Residência Pedagógica – PRP/UVA-CAPES, em escolas da região Norte do estado do Ceará. Almejamos assim, refletir sobre as potencialidades e limitações da metodologia proposta.

77

2. Lidia Maria Rodrigo e sua proposta de ensino

No capítulo 2 (dois) do referido livro, Rodrigo (2009) esquematiza aquilo que considera algumas questões que considera fundamentais quando pensamos no ensino de filosofia. Inicialmente tratará do, já mencionado, obstáculo enfrentado pelo docente no que diz respeito à motivação dos alunos. Em seguida, nos chamará a atenção para os conteúdos programáticos e sua organização, naquilo que denomina como *aspectos formais da aprendizagem filosófica*. Neste último, destacam-se três processos de pensamento:

⁴ Para nossa autora o termo *escola de massa* expressa a grande questão a ser enfrentada: “Como ensinar ou tornar acessível um saber especializado para um público mais vasto do que o pequeno círculo de iniciados, um público pouco qualificado do ponto de vista das exigências inerentes a esse tipo de saber? Nos termos de Mario Pasquale: “Como se propõe ao estudante o encontro com a filosofia, contraditoriamente, uma iniciação esotérica, mas de massa?”” (RODRIGO, 2015, p. 52)

problematizar, conceituar e argumentar. Seguindo esse raciocínio, iremos expor brevemente cada um desses pontos nos subtópicos que se seguem para articular sua proposta e posteriormente confrontá-la com nossa experiência.

2.1. O impasse da motivação do aluno

Ao tratar da forma e conteúdo do ensino, mais precisamente sobre como e o que ensinar, a autora apresenta como primeiro obstáculo a questão da motivação do estudante. Considerando ser um equívoco comum aos especialistas atribuir aos demais o mesmo nível de interesse que eles mesmos possuem para com a sua área de conhecimento, a escritora nos alerta que antes de tudo é necessário perguntar sobre “que motivação ou interesse pode ter o aluno do nível médio pelo estudo da filosofia” (RODRIGO, 2009, p. 35). E complementa:

O desinteresse pelas aulas de filosofia deriva, em boa parte, da falta de compreensão dos conteúdos ou do fato de que, muitas vezes, o estudante não consegue encontrar significação nesses conhecimentos. O professor pode ter certa cota de responsabilidade nisso, se os procedimentos de ensino que adota contribuem para alimentar o desinteresse e a indiferença (RODRIGO, 2009, p. 37).

78

Como podemos observar, é nítida a preocupação da pensadora com o fato de tornar esse saber significativo para o estudante. Pouco adiantaria partirmos de um discurso em defesa da filosofia, sem antes compreendermos que existe uma tradição filosófica sobre a qual o estudante com quem iremos trabalhar teve raro ou nenhum contato, ignorando-a quase que por completo (cf. RODRIGO, 2009, p. 37). As dificuldades envolvidas nesse processo giram em torno de despertar a curiosidade e o desejo dessas pessoas no que diz respeito ao aprendizado desse conhecimento. Para isso é necessário que sejamos capazes de estabelecer uma conexão com a realidade concreta de tais sujeitos.

Para que o saber filosófico venha a ser significativo, motivando e despertando o interesse do estudante, é fundamental que se conceba estratégias didáticas que consigam demonstrar a existência de alguma forma de relação entre esse conhecimento e as referências culturais e as experiências pessoais dos mesmos (cf. RODRIGO, 2009, p. 38). Afinal, ao ingressarem na escola, estes carregam consigo uma bagagem cultural e afetiva que influencia diretamente na forma como enxergam a si próprios e o mundo ao seu redor. Nesse aspecto Freire é enfático:

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 2013, p. 65)

Em ambas as experiências, esse cuidado mostrou-se um elemento fundamental no processo de aprendizagem. Isso porque a educação segue sendo “uma relação entre educando, educador e o mundo, no círculo de cultura” (ROMÃO, 2010, p. 235). Sendo assim, toda e qualquer proposta de ensino deve considerar a realidade na qual o coletivo de estudantes está inserido, uma vez que ao ingressarem na escola estes já possuem uma bagagem cultural que não pode ser desconsiderada.

Quando falamos de ensinar filosofia na escola de massa, nos deparamos também com o desafio de como “conciliar um conhecimento universal”, como é o caso da referida disciplina, normalmente produzido em lugares e relações sociais distantes, com as mais diversas situações encontradas nos mais longínquos sertões ou grandes centros do país. Isso nos conduz a refletir sobre o contexto das instituições ou conjunturas educativas nas quais atuamos. Lecionar filosofia para esse público, nos revela, ao ingressarmos em seu cotidiano, uma grande variedade de diferentes sujeitos e de diferentes formas de organizar a vida (cf. RONDON, 2013, p. 62).

Compreendendo a importância da concepção de estratégias didáticas que mantenham um diálogo com a realidade dos alunos, a autora traz como parte da responsabilidade do professor a capacidade de transmitir os conteúdos de maneira menos densa, de modo a aproximá-los das experiências vivenciadas pelo estudante. Para isso, nos orienta que o ensino deve abrir-se ao interesse do sujeito da aprendizagem. É válido ressaltar que toda e qualquer metodologia de ensino, isto é, a forma de transmissão dos conteúdos, bem como os recursos empregados na condução de uma aula, deve necessariamente obedecer às exigências curriculares previamente estabelecidas. Tendo em vista esse fato, partiremos agora para o assunto dos conteúdos programáticos e sua organização.

2.2. Conteúdos programáticos: abordagem sistemática e abordagem histórica

Por conteúdo programático entende-se as temáticas discutidas nas aulas no decorrer dos bimestres do ano escolar. Esse determina aquilo que deve ser estudado durante a disciplina, devendo obedecer às diretrizes curriculares vigentes. Um dos pontos onde reina uma grande incerteza e desorientação entre os professores de filosofia trata-se justamente de tais conteúdos (cf. RODRIGO, 2009, p. 39). Nesse cenário, brotam duas questões igualmente importantes: como e o que ensinar?

Nos manuais tradicionais, as formas mais comuns de organização dos conteúdos são basicamente duas: a abordagem sistemática, isto é, sua disposição segundo uma ordenação estabelecida com base nas partes em que o saber filosófico é dividido, e a abordagem histórica, uma exposição cronológica do pensamento filosófico, que muitas vezes vai dos pré-socráticos até os tempos atuais (RODRIGO, 2009, p. p. 42).

A sistematização didática, característica da primeira abordagem mencionada acima, diz respeito à uma organização dos conteúdos filosóficos com o intuito de dar-lhes unidade e ordem, facilitando assim a orientação em meio à uma vastidão de conhecimentos (cf. RODRIGO, 2009, p. 42). Essa lógica é o que costuma predominar nos manuais tradicionais. Nestes, dificilmente existe alguma problematização da temática abordada ou algum indício de elaborações críticas. Ao priorizar uma exposição ordenada de um conjunto de noções de cunho introdutório, o saber filosófico acaba sendo reduzido a uma “esquematização simplificada dos produtos do pensamento” (RODRIGO, 2009, p. 43). Nesse sentido, acabamos perdendo um movimento de crucial importância da própria atividade filosófica, a saber, o processo de raciocínio e de argumentação por meio dos quais se sustentam determinadas conclusões.

Sendo partidária de um ensino de filosofia que seja capaz de trabalhar a atividade reflexiva de modo a estabelecer uma “postura filosófica”, a autora sugere que há um falso dilema entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar, afinal o processo de reflexão filosófica e o estudo da história da própria disciplina se mostram como indissociáveis, ela deixa muito claro na seguinte citação:

Trata-se de defender uma linha de trabalho no ensino médio alicerçada na ideia de que só se pode aprender a filosofar aprendendo filosofia, para não ter de pagar o preço da descaracterização do saber filosófico, identificado com qualquer forma de pensamento logicamente concatenado ou qualquer modalidade de reflexão crítica. A história da filosofia não é mero acessório, mas algo substancial ao exercício do filosofar (RODRIGO, 2009, p. 49).

Por mais que o foco da atenção esteja voltado para a abordagem histórica, vale lembrar que a construção de um trabalho que consiga associar a aprendizagem da filosofia com o exercício do filosofar implica na ruptura com uma série de concepções que acabam por reduzir a história da disciplina “a uma crônica do passado, ou a uma espécie de arquivo morto sobre a obra dos grandes filósofos” (RODRIGO, 2009, p. 50). Tomados os devidos cuidados, a história da filosofia deve ser apresentada aos estudantes como algo que continua vivo, onde as teorizações passadas não perdem a atualidade, uma vez que são capazes de alimentar nossas reflexões no presente. Daí a importância de se considerar a realidade dos estudantes nesse processo para que os mesmos possam assumir uma “postura indagadora” sobre o sentido do real.

Pautada em um posicionamento que considera a necessidade de inserção da história da filosofia nos planos de curso do ensino médio, a autora propõe que os conteúdos sejam organizados tomando-a como base para a discussão dos temas abordados nas aulas. Aqui, trata-se de privilegiar questões específicas, como por exemplo a noção de filosofia, liberdade etc., sem que necessariamente estejam subordinados a determinados sistemas de pensamento ou autores. Imbuída pela compreensão de que a realidade sociocultural dos estudantes deve sempre ser levada em conta, sua teorização a respeito do ensino de filosofia enfatiza uma metodologia participativa, ainda que apoiada em exercícios bem tradicionais, como é o caso da leitura e interpretação de textos filosóficos e redação individual, por exemplo.

81

2.3. Problematizar, conceituar e argumentar

Ao longo de nossas ponderações, podemos observar que a busca pela instauração de uma postura filosófica adquire papel de destaque no pensamento de Lidia Maria Rodrigo. Partindo desse raciocínio, a questão que se coloca é a de definir modelos de ensino de filosofia que estejam vinculados à natureza do saber filosófico, com vias a contribuir para uma “cultura especificamente filosófica” (RODRIGO, 2009, p. 55). Para isso, é necessário ter em vista que o que está em jogo trata-se do processo do filosofar, embora este não esteja dissociado do conhecimento da própria história da filosofia. Os verbos que dão nome a estes subtópicos dizem respeito a processos de pensamento tidos como definidores da prática do ensino em filosofia. Segundo nossa pensadora, o ensino do saber filosófico deve privilegiar o desenvolvimento das

capacidades do problematizar, do conceituar e do argumentar, pois assim pode garantir uma “didática especificamente filosófica” (RODRIGO, 2009, p. 56).

É do nosso conhecimento que desde os primórdios da filosofia na Grécia antiga, o ato de problematizar tem sido considerado um dos grandes indicadores de uma postura filosófica diante da realidade. Ao passo que nos permite ultrapassar os limites do sentido comum e aparente das coisas, a capacidade de problematização de nossas experiências se configura como “a porta de entrada para o ingresso no campo filosófico”:

Definido o tema filosófico a ser abordado, pode-se promover uma primeira aproximação, ainda pré-filosófica, empregando recursos e materiais que sejam familiares e do interesse do estudante, como por exemplo, música, poesia, trechos literários, textos de jornal, filmes etc. (RODRIGO, 2009, p. 57).

Retomamos aqui a questão da necessidade de fazer com que os conteúdos abordados em sala de aula estejam atentos à realidade dos estudantes, bem como aos seus interesses. Para que possamos promover essa aproximação inicial, as ferramentas supracitadas tornam-se indispensáveis. É óbvio que a escolha destas deve ser realizada com cuidado, de modo que os recursos empregados mantenham uma conexão necessária com o assunto estudado. Carregar essa ideia consigo é requisito obrigatório para que não corramos o risco da incoerência.

Não se pode reduzir o curso de filosofia a essas motivações iniciais, sob pena de, aí sim, incorrer numa banalização e descaracterização da reflexão filosófica. O recurso a materiais prévios ao conteúdo a ser aprendido desempenha a função de ponte cognitiva; não sendo equivalentes aos materiais específicos – os textos filosóficos – em nenhuma hipótese poderão substituí-los (RODRIGO, 2009, p. 58).

Se considerarmos que a atitude de reflexão filosófica nos leva justamente a um rompimento com uma visão comum de mundo, é fácil compreendermos o alerta trazido pela pensadora. Como já mencionado anteriormente, é possível notarmos o alto valor atribuído ao texto filosófico em si. Ao referir-se aos demais recursos como uma espécie de ponte cognitiva, Lídia Maria Rodrigo deixa claro que estes não devem substituir os materiais específicos, a saber, as produções dos próprios filósofos.

É válido ressaltar que na atual escola de ensino médio, determinados temas só podem ser estudados de maneira satisfatória desde que sejam abordados de uma forma

didaticamente adequada (RODRIGO, 2015, p. 56). O que vai ao encontro do que a palavra *didática* representa, já que a mesma se origina do verbo grego *didasko*, que significava ensinar ou instruir, o que com o desenvolvimento cada vez mais especializado das ciências da educação configurou o nome de uma disciplina autônoma, parte essencial de qualquer programa de formação de professores desde Comênio:

A proa e a popa da nossa Didáctica será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso. (COMÊNIO, 2015, p. 44)

A didática compreende o conjunto de decisões (estratégicas, técnicas, metodológicas) que tomamos, bem como as alternativas que julgamos relevantes num caso singular de ensino-aprendizagem (cf. ROCHA, 2013, p. 39). Assim, por definição a didática refere-se ao tratamento dos preceitos científicos que norteiam a atividade educativa de modo a torná-la eficiente. Uma boa aula depende, em grande parte, de sua didática, por isso, ela é a arte de transmitir conhecimentos, a técnica de ensinar (cf. CORDEIRO, 2007, p. 18). O que nos leva ao segundo ponto levantado pela autora, que se refere aos aspectos formais da aprendizagem filosófica, ou seja, ao tratamento didático do conceito filosófico: “Conceituar é essencial para saber do que se fala” (RODRIGO, 2015, p. 57). Compreendendo o conceito como algo que fala da realidade concreta, mas de uma forma abstrata e universal, apoiados em formulações teóricas com as quais estamos trabalhando, observamos que uma das maiores dificuldades do ensino de filosofia é exatamente a de estabelecer para o estudante a relação entre o conceito e a realidade.

É assim que a filosofia permite pensar o mundo: organizando a experiência por meio de categorias ou conceitos gerais. Os conceitos, por sua vez, são elementos que compõem unidades de sentido articuladas de modo mais complexo nas frases e nos raciocínios. Daí a importância do contato direto com os textos filosóficos, pois neles os conceitos se apresentam como instrumentos ativos de organização do pensamento sobre determinada forma de compreensão do real (RODRIGO, 2009, p. 60).

Como supracitado, podemos perceber o destaque ocupado pelo texto filosófico na concepção de Rodrigo do ensino de filosofia. Não podemos negar que o uso de recursos didáticos se apresenta como um elemento indispensável às aulas na escola de massa, uma vez que a utilização de diferentes métodos como exibição de filmes, músicas, apresentação de textos literários, dentre outros gêneros, auxiliam o estudante a contextualizar e até vivenciar os

conteúdos discutidos, mas em hipótese alguma substituem aquilo que é encontrado em um texto filosófico. É claro que o assunto do vocabulário filosófico é um obstáculo a ser superado pelo professor quando na elaboração de suas aulas, pois para a imensa maioria dos estudantes este é quase que totalmente ignorado. Nesse sentido, os dicionários de filosofia se apresentam como os instrumentos adequados para a elucidação de tal vocabulário, embora sejam quase sempre inacessíveis ao público do ensino médio, o que faz com que essa consulta e seleção vocabular seja um momento importante a ser considerado na preparação das aulas pelo professor (RODRIGO, 2009, p. 62). Por último, mas não menos importante, a argumentação se apresenta como aquilo que irá permitir a certificação de que o que falamos é verdadeiro e possui fundamentação. O ato de argumentar significa apresentar razões que nos permitam fundamentar e validar nossas afirmações. Estamos tratando aqui de um traço peculiar do discurso filosófico: suas teses e afirmações devem vir devidamente justificadas (RODRIGO, 2015, p. 58).

Isso porque qualquer elaboração filosófica, por mais teórica que aparente ser, está sempre vinculada ao campo da prática, seja por pressupor-lo seja para a ele ser aplicado. Em se tratando do que toca a nosso estudo, podemos perceber que Rodrigo prega uma metodologia de ensino que aproxima a história da filosofia à realidade do estudante, que na proposta encontrará por si os vínculos com seu cotidiano sem descaracterizar o saber filosófico. Para isso, é sugerido o texto filosófico como sendo o centro das atenções, ele é o material indispensável para as discussões em sala. Busca-se ainda o desenvolvimento das capacidades de problematizar, conceituar e argumentar entendidos como aspectos inerentes à própria natureza da filosofia, sendo propostos exercícios de leitura e compreensão de textos e de redação, entendendo-os como elementos que contribuem de modo muito significativo para o processo de aprendizagem filosófico.

3. Potencialidades e limitações da proposta: uma visão a partir da prática

As experiências que nortearão nossa discussão de agora em diante se deram no contexto de duas escolas de ensino médio do estado do Ceará, durante as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia I, II e III e no Subprojeto Filosofia do Programa de Residência Pedagógica/CAPES, ambas ligadas ao curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, entre os anos de 2018 e 2019, respectivamente. No decorrer dessas atividades curriculares das disciplinas tivemos a

oportunidade de ingressar no campo da prática docente e conhecemos a produção da professora Rodrigo, que ora norteia nosso estudo. Da mesma forma, seu livro foi uma referência para as atividades desenvolvidas enquanto bolsista de residência pedagógica, ocasião em que pudemos não apenas estudar sua proposta, mas aplicá-la em nossa participação no subprojeto. É partindo desse contato com a sala de aula que iremos refletir sobre a viabilidade da referida proposta para o ensino de filosofia, nos atendo a suas potencialidades e limitações.

Como mencionamos, ao tratar do desafio imposto pela comum falta de interesse dos estudantes pela filosofia, a autora nos fornece uma importante orientação no que diz respeito às metodologias a serem utilizadas, nos capacitando a não adentrar no ambiente escolar com pressupostos idealizados em relação à recepção dos estudantes com nossas intervenções filosóficas. Sabíamos que para que o conhecimento filosófico se tornasse significativo ele teria de motivar e despertar o interesse, por isso estabelecemos estratégias didáticas que fossem capazes de demonstrar de alguma forma que o saber filosófico estava presente nas experiências dos estudantes a partir de suas próprias “referências culturais”. Essa contextualização foi muito importante, pois percebemos que cada estudante já era portador de cultura antes mesmo de ingressar na escola (RODRIGO, 2009, p. 38).

Orientados por isso, podemos observar que a aproximação dos conteúdos com a realidade dos estudantes foi de extrema relevância para atrair-lhes a atenção, o que por mais óbvio que soe é uma informação de suma importância para quem adentra na docência. Em cada intervenção proposta, seja no estágio, seja na residência, buscamos estabelecer uma relação entre as experiências do estudante e o tipo de conhecimento com o qual estavam tendo contato, atribuindo significado para aquilo que, a princípio, não possuía significado algum a eles. Ao entender, que a motivação dos estudantes será um desafio comum ao ensino de filosofia, os momentos de organização e preparação das intervenções, assim como aplicação da metodologia didática assumida se tornará mais eficiente.

Passada essa fase de assimilação e conquista da atenção dos estudantes, cabia agora levá-los à aprendizagem filosófica, e a metodologia de ensino de Rodrigo era participativa e bem interessante para esse contexto. Ao propor algo que aparentemente seria bem viável, a autora focava em exercícios tradicionais como é o caso da leitura e da interpretação dos próprios textos filosóficos, além da escrita de redações de teor filosófico. Para isso, nos propõe o uso de uma bibliografia especializada, mas a realidade foi bem preocupante, pois na maioria das vezes

não encontramos no acervo bibliográfico de nossas escolas obras clássicas da história da filosofia como sugerido. Para além dessas dificuldades de acesso ao material específico, observamos que atividades pautadas na simples leitura, interpretação e escrita acabavam por se tornar algo enfadonho para uma significativa parcela dos estudantes participantes de nossas intervenções, e a abstração dos conceitos não ajudou muito nesse momento. É claro que continuamos nos esforçando para manter como objetivos didáticos o que é reforçado por Rocha:

Os temas da filosofia, como se sabe, muitas vezes podem ser percebidos no cotidiano; mas isso não é a regra ou o ponto de partida de uma atividade didática; usualmente o que ocorre é o oposto; a vida cotidiana é levada por nós em certa desatenção quanto a esses temas fundamentais, quase sempre despercebidos; assim, precisamos elaborar metodologias que valorizem de forma adequada o cotidiano do aluno (ROCHA, 2013, p. 42).

Mas não podemos tirar da filosofia suas características de análise conceitual, pois o que justamente o que nos interessa nela como disciplina escolar é a momentânea confusão e inquietação melhor expresso pelo famoso adágio socrático “só sei que nada sei”. Se considerarmos que um de nossos propósitos (talvez o principal deles) enquanto formadores seja justamente o ato de questionar-se, é de suma importância que formemos estudantes curiosos e atentos em relação às suas próprias ações e ao modo de funcionamento das coisas ao seu redor. Desse modo, é necessário que sejamos capazes de colocar em prática metodologias de ensino que abarquem a realidade dos estudantes, fazendo com que os conteúdos sejam significativos e instigantes, ou seja, que os levem a perceber as questões e a pensar possíveis respostas a elas.

Compreendemos que o contato com a história da filosofia e com os próprios textos filosóficos podem propiciar uma aproximação do estudante para com as concepções filosóficas, bem como favorecer para que se construa o próprio pensamento por meio da crítica ou pelo acordo com determinado texto ou pensador, mas no ensino médio nosso objetivo não é o de simplesmente informar ao estudante sobre a existência de correntes, autores, livros e teorias filosóficas, mas de levá-lo a perceber o filosofar como uma atividade a ser realizada por ele no decorrer da vida. Por isso, notamos que a proposta metodológica de Rodrigo corre o risco de ser “engessada” ao ser compreendida como simples manual a ser seguido, como uma receita de bolo, pois se assim for, será facilmente abandonada por revelar limitações quanto a sua generalização. Afinal, sua metodologia não será sempre eficaz quanto à falta de interesse dos alunos, e sempre esbarra na dificuldade de promover acesso a uma bibliografia especializada

por conta do acervo bibliográfico encontrado na escola de massa. Some-se a isso a restrita carga horária destinada para a disciplina, o que impacta diretamente no desafio de estabelecer em tão pouco tempo alguma forma de relação entre conteúdos demasiadamente abstratos e a realidade daqueles que nos ouvem.

Para que possamos melhor nos situar, é válido ressaltar que as atividades de estágio supervisionado em filosofia aconteceram no âmbito da escola Deputado Cesário Barreto Lima, no distrito de Taparuaba, da cidade de Sobral-Ceará, cuja modalidade de ensino era regular. As atividades realizadas na residência pedagógica foram na escola de ensino técnico-profissionalizante E.E.E.P Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, localizada na Cidade de Massapê-Ce. Diferente da primeira, nessa unidade de ensino, o currículo escolar prioriza de forma muito clara, aspectos relacionados à formação profissional. Esse fato resulta em normas mais rígidas de organização, mapeamento de salas, acompanhamento minucioso das turmas e dos conteúdos ministrados nas aulas.

Durante a experiência de estágio, observamos que o material bibliográfico utilizado, resumia-se, basicamente, ao livro didático da disciplina. Isso nos leva a questionar a proposta da autora de se trabalhar com os próprios textos filosóficos, uma vez que o livro didático acaba sendo a principal referência de estudo dos estudantes, quiçá a única por uma imposição das políticas públicas que o professor deve seguir (cf. BRAGA, 2018, p. 6). Já no contexto da residência pedagógica, encontramos considerável dificuldade em utilizarmos as metodologias propostas pela autora como ferramentas importantes no movimento de gerar uma aproximação dos conteúdos filosóficos com as experiências dos estudantes, mas não por nossa organização das intervenções, que, como mencionamos acima, contou com as referências da autora. Na verdade, em um cenário como o da escola profissionalizante, atividades como a exibição de filmes, documentários, músicas, uso de textos de gêneros alternativos como jornalístico ou literário, ou mesmo a leitura de textos filosóficos são limitadas, seja por questões de carga horária, rigidez na organização física das salas, como é o caso do mapeamento ou ainda pela carência bibliográfica.

Adequar a metodologia aqui significou descaracterizá-la. Mas esse é o ponto: uma proposta de ensino que se pretenda eficaz deve ser capaz de considerar as especificidades de cada escola, em nossa experiência, prender-se ao texto filosófico em si não se mostrou viável. Coube manter o objetivo do uso do recurso, ou seja, vincular o conteúdo filosófico com o

cotidiano dos estudantes, e no caso da escola de tempo integral, com o currículo profissionalizante proposto.

Pensando nisso, a elaboração de um projeto em especial mostrou ser uma iniciativa que possibilitou maior aproximação dos estudantes com a disciplina de filosofia. Utilizando-se das preparações da escola para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elaboramos, juntamente com a coordenação, o projeto intitulado “Bate-papo Filosófico”, que contava com a realização de rodas de conversa semanal, tendo como público-alvo estudantes do terceiro ano do ensino médio. Contando com a discussão de temas que poderiam vir a ser contemplados no ENEM e nos principais vestibulares dos quais os alunos participariam, o projeto buscava estimular o pensamento crítico e a reflexão dos participantes, mantendo sempre conexão com os conteúdos vistos em sala de aula. Expostas as devidas temáticas, os estudantes seriam convidados a refletir e a problematizar, apresentando também seus próprios pontos de vista, usando argumentos plausíveis para defendê-los (cf. BRAGA, 2019, p. 14-15).

Essa metodologia de trabalho revelou-se como uma valiosa ferramenta no que diz respeito a aproximar os estudantes das temáticas discutidas durante a disciplina de filosofia. Atentos às exigências do currículo escolar, aqui entendido enquanto “um conjunto de procedimentos por meio dos quais a escola procura realizar determinados propósitos educacionais” (ROCHA, 2013, p. 41), utilizamos instrumentos como matérias de jornais, vídeos sobre os assuntos abordados nas discussões, debates, além de outras formas lúdicas de ensino. Com isso, foi possível observar que houve uma maior abertura por parte dos estudantes em relação ao saber filosófico, gerando com essa confluência de objetivos, o nosso, o da escola e o dos estudantes, uma aproximação até então inexistente ou quase imperceptível.

Para uma considerável parte do pensamento antigo até Aristóteles, o diálogo não seria apenas uma das formas de expressão do discurso filosófico, mas sim sua forma típica e privilegiada. Por não se tratar de um discurso feito do filósofo para si próprio e sim de uma conversa, uma discussão, um movimento de perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca (cf. ABBAGNANO, 2007, p. 274), este se constituiu como pontos de partida para nosso processo de ensino, uma vez que aproximou residentes/estagiários e alunos, instigando estes últimos a assumirem uma postura de questionamento e criticidade.

O caráter dialógico dos encontros do projeto mencionado em linhas anteriores, corrobora a importância dessa ferramenta quando se trata de assumirmos uma postura

propriamente filosófica. É claro que dentro de um contexto escolar em que a disciplina de filosofia é vista apenas como um complemento da grade curricular, sendo sua carga horária reduzida, o exercício de fazer com que os estudantes visualizem a relevância desse conhecimento para sua formação não é tarefa fácil. Desse modo, é necessário que estejamos sempre atentos às formas com as quais iremos transmitir os conteúdos da disciplina para os discentes.

Em linhas gerais, as experiências vivenciadas no contato com a prática docente, nos mostrou que a proposta apresentada por Rodrigo nos forneceu ricas orientações, que foram apreendidas, compreendidas e readequadas. Reconsiderando a realidade de cada escola, seja no âmbito físico seja no contexto sociocultural na qual a mesma esteja inserida, cremos ter entendido algo muito mais importante do que uma proposta de manual que a obra de Rodrigo possa ter: nós entendemos que uma metodologia do ensino de filosofia deve ser viva e estar a serviço do ensino e aprendizagem da filosofia e não ser o foco principal de nosso trabalho. Além disso, é necessário que estejamos atentos às singularidades dos estudantes, uma vez que suas experiências pessoais devem ser levadas em conta para que possamos tornar significativo o processo de aprendizagem.

4. Considerações finais

A docência em filosofia no ensino médio é um exercício extremamente desafiador, haja vista a notória dificuldade dos professores em conseguir captar a atenção de seus alunos no que diz respeito aos conteúdos apresentados em sala de aula. Desse modo, torna-se necessária a concepção de estratégias didáticas capazes de gerar um movimento de aproximação dos estudantes para com o saber filosófico. Pautada por esse pensamento, uma análise pedagógica adquire fundamental importância para a educação em filosofia, pois o desenvolvimento de uma metodologia de ensino tem se tornado uma referência obrigatória para aqueles que desejem ministrar a disciplina na escola de massa.

É através desse tipo de discussão que poderemos estreitar a comunicação entre a teoria e prática, considerando os diferentes sujeitos e diferentes realidades envolvidas no processo de ensino. Ao passo que construímos reflexões tendo como base o contato com a sala de aula, contribuímos para o aprimoramento de nossas próprias concepções teóricas relacionadas ao tema.

5. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRAGA, Jakeline Mendes. **Relatório das Atividades do Estágio Supervisionado de Filosofia II**. Universidade Estadual Vale do Acaraú. Sobral, 2018.

BRAGA, Jakeline Mendes. **Relatório Final do Projeto Residência Pedagógica**. Universidade Estadual Vale do Acaraú. Sobral, 2019.

COMENIO, João Amós. **Didactica Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: FKG, 2015.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FAVARETTO, Celso. Notas sobre Ensino de Filosofia. In: ARANTES, Paulo Eduardo et all. **A Filosofia e seu Ensino**. Petrópolis/São Paulo: Vozes/EDUC, 1995.

GALLO, Sílvio. *A Filosofia e seu Ensino: conceito e transversalidade*. **Ethica**, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006. Disponível em https://www.academia.edu/37439467/ARTIGO_DE_SILVIO_GALLO_A_FILOSOFIA_E_S_EU_ENSINO_CONCEITO_E_TRANSVERSALIDADE. Acesso em: 04/07/2022.

LELIS, Isabel. *O Trabalho Docente na Escola de Massa: desafios e perspectivas*. In: **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 152-174, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/soc/a/tWvbGRmhLLrnK3D74Gh5qgD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04/07/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JAPIASSU, Hilton.; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

ROCHA, Ronai Pires da. *A Didática na Disciplina de Filosofia*. In: CARVALHO, Marcelo;

CORNELLI, Gabriele. **Ensinar Filosofia: volume 2**. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

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

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia no Ensino Médio: metodologia e práticas de ensino*. **Cadernos do NEFI**, v. 1, n. 1, p. 51-58, 2015. Disponível em <https://revistas.ufpi.br/index.php/cadernosNefi/article/download/4077/2385>. Acessos em: 04/07/2022.

RODRIGO, Lidia Maria. **Platão e o Debate Educativo na Grécia Clássica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 74 - 91
--------------------------	--------	------------------	------	------------

ROMÃO, José Eustáquio. *Educação*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RONDON, Roberto. Entre o universalismo da tradição filosófica e a diversidade local nas escolas e seus sujeitos. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Ensinar Filosofia: volume 2**. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

AULA DE CAMPO E AS POSSIBILIDADES E REFLEXÕES

Francisco José Assunção da Silva¹
Matheus Lima Lopes²

RESUMO:

O presente trabalho vem apresentar o relato de experiência docente da atividade de *aula de campo* no Parque Botânico do Ceará e sua relação com a disciplina de filosofia e suas possibilidades. Por entender que a educação não se limita ao espaço físico da escola, a aula de campo se manifesta como uma prática de ensino e uma construção de novas vivências e processos de ensino e aprendizagem. A atividade desenvolvida foi fruto do processo de formação e supervisão de estágio a partir da seguinte proposta (tarefa para os estagiários) “Elabore uma aula de campo de filosofia”. Para cumprir essa proposta foram sistematizadas 3 etapas: 1 Planejamento, 2 Execução e 3 Avaliação. E como tema norteador da aula foi a educação ambiental tendo como justificativa que a natureza sempre foi objeto de interesse da filosofia e ser um tema transversal e recorrente nos exames de avaliação do ensino médio (ENEM). Tendo como resultados desta experiência a efetivação de aspectos referentes às competências e diretrizes do currículo formal dos estudantes do ensino médio, assim como dos estagiários (docentes em formação) em seu currículo não formal.

Palavras-Chave: Estágio. Ensino de Filosofia. Educação Ambiental.

PHILOSOPHY AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: OUTDOOR CLASS AND POSSIBILITIES AND REFLECTIONS

92

ABSTRACT

The present work presents the report of teaching experience of the *outdoor class* activity in the Parque Botânico do Ceará and its relationship with the discipline of philosophy and its possibilities. Understanding that education is not limited to the physical space of the school, the outdoor class manifests itself as a teaching practice and a construction of new experiences and processes of teaching and learning. The activity developed was the result of the process of training and supervision of internship from the following proposal (task for the interns) "Prepare a philosophy outdoor class". To carry out this proposal, 3 steps were systematized: 1 Planning, 2 Execution and 3 Evaluation. And as the guide of the class was environmental education, with the justification that nature has always been the object of interest to philosophy and to be a crosscutting theme and recurring theme in high school evaluation exams (ENEM). Having as results of this experience the effectiveness of aspects related to the competencies and guide lines of the formal curriculum of high school students, as well as the interns (teachers in training) in their non-formal curriculum.

Keywords: Internship. Philosophy teaching. Environmental education.

1. Introdução

O ensino de filosofia é muitas vezes visto de forma exclusivamente teórica associada ao restrito espaço da sala de aula guiada e conduzida por um livro ou leitura de um texto de forma isolada e individual por parte do estudante que deve ler, compreender, abstrair, criticar e assimilar essa dinâmica do pensamento. Sendo as aulas ministradas por meio de uma

¹Graduado em Filosofia, Mestrando em Filosofia da UECE. Membro do Fórum de Supervisores de Estágio da UECE, Membro do Grupo de Estudos Sartre GES/UECE e Bolsista da Funcap.

Email: fjassuncaoasilva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2108-1474>

²Graduando em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará,

Email:lima.lopes@aluno.uece.br

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-8951-9460>

metodologia expositiva ou com a apresentação sistemática dos pensamentos dos principais filósofos que é correlacionando o seu tempo histórico de modo a apresentar sua relevância para a própria história da filosofia como outras áreas de conhecimento humano.

O presente trabalho vem a discorrer sobre a proposta metodológica de ensino de filosofia no ensino médio por meio da aula de campo, agora não como coadjuvante durante o processo, e sim como unidade curricular protagonista do processo de ensino-aprendizagem que nos permite a visita em in loco, uma vez que, a formação do estudante deve ser de forma diversa.

Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas próprias árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar o calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser. Que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver. (KLINK apud CATABRIGA, 2016, p.05)

A citação acima nos permite reforçar como as experiências próprias são fundamentais para constituição e consolidação do conhecimento, assim sendo gravadas na memória dos indivíduos que levam para vida, ou seja, colocam a teoria em prática. Nessa perspectiva o uso metodológico da aula de campo como proposta didática de ensino é de grande relevância, considerando o que diz os documentos norteadores da educação:

[...] que a escola crie oportunidades para que os alunos construam conhecimentos em sala de aula, como também leve os estudantes para fora dela, tendo em vista que grande parte da compreensão da Geografia passa pelo olhar, uma vez que a observação facilita as explicações sem necessidade de longos discursos (BRASIL, 1998, p. 34)

Assim a escola deve criar as mais diversas possibilidades e situações de ensino. Não só no campo da educação básica, como na educação superior, em especial na formação inicial de professores (como laboratório de iniciação à docência) e continuada (reformulação de métodos e aprimoração de técnicas).

A escola campo que deu origem a esse trabalho atua como parceira do curso de Licenciatura de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) por ser polo de estágio

supervisionado integrar o fórum³. A escola campo⁴ é situada na cidade de Fortaleza, da região 3 das Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) da rede de ensino estadual da modalidade de ensino de tempo integral (EEMTI) com o público de alta vulnerabilidade social e com considerável índice de distorção idade série.

No ano letivo de 2022 os estagiários que se apresentaram para realizar as disciplinas de estágio supervisionado foram indagados pelo professor supervisor a desenvolver uma aula de campo de filosofia com os alunos do 3 ano do ensino médio e da eletiva de horta escolar. À medida que a aula de campo:

Contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos ao relacionar a teoria proposta em sala de aula com os estudos e análises práticas da paisagem do ambiente observado, ampliando os seus horizontes geográficos ao ir além dos textos e das fotografias do livro didático, e permitindo o desenvolvimento de diversas habilidades nos alunos, tais como identificar, distinguir e ampliar os conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino, comparando-a com a realidade do lugar em que os envolvidos estão habituados. (CORDEIRO E OLIVEIRA, 2011, p.03)

Como se pode observar pelas citações anteriores dos documentos norteadores e de outros pesquisadores é bastante eficaz, e que a unidade curricular geralmente é de referência da metodologia da aula de campo e a geografia ou outra da área de Ciências da Natureza (biologia). Não queremos trazer a discussão “qual a disciplina é mais importante ou área de conhecimento” só destacamos a pouca difusão deste método nas aulas de filosofia (como uma disciplina protagonista e não com tema transversal). Destacamos aqui o papel da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) por meio do Projeto-Parque Escola que no ano de 2019 realizou a formação continuada com professor supervisor por uma imersão para articulação de aula de campo sem necessidade de estar vinculada à disciplinas tradicionais (geografia, biologia ou química).

³ O Fórum de Supervisores de Estágio da UECE /Fórum de Ensino de Filosofia (FÓRUM) foi pensado dentro da Política de Estágio do Curso de Licenciatura em Filosofia da UECE, com o objetivo de ligar diversas instâncias de formação (escola, universidade, etc.) e construir coletivamente variadas estratégias político metodológicas que permitam aos participantes, a partir das suas próprias realidades, refleti-las teórica e praticamente buscando fortalecer a formação docente, o ensino de Filosofia e a organização dos professores. Sendo o Estágio Supervisionado obrigatório e integra o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia da UECE, conforme à Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, à Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação e à Resolução 3451/2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão UECE, e compõe-se 408 horas/aula, distribuídas em 3 (três) disciplinas semestrais de 136 horas/aula cada. Vide: <https://forum-de-ensino-de-filosofia.webnode.page/>

⁴ Enquanto procedimentos metodológicos para realização deste trabalho optamos por preservar o nome da escola campo, nome dos estudantes e da turma e dos professores parceiros. Já dos estagiários que atuaram como sujeitos autores deste estão publicizados.

Diante do desafio apresentado e as devidas contextualizações aos estagiários para a realização da atividade foi apresentado o produto pedagógico de ABREU (2019) que elabora um guia para realização da aula de campo e consiste em 4 etapas (Planejamento, Execução, Compartilhamento e Avaliação) que serviram de base para estruturação e organização. As seções que seguem são as bases fundamentais teóricas e filosóficas, métodos utilizados, descrição do campo, relato da elaboração e da experiência.

2. A natureza na filosofia grega

Diversos povos, ao longo de sua história, buscavam uma explicação para a origem do mundo. Afinal, de onde o ser humano veio? Ou ainda, de onde surgiu tudo que os cerca? Questões como essas habitaram, e ainda habitam, o imaginário de muitos indivíduos. Porém, a forma como essas perguntas procuravam ser respondidas na antiguidade difere de como é feito atualmente.

Hoje, com um aparato tecnológico muito mais desenvolvido, essas questões acabaram ficando, na maior parte, designadas às ciências naturais. A biologia se encarrega de tentar traçar uma linha que mostre de que maneira o ser humano evoluiu até se tornar o que é hoje. A física, por meio de equações, teorias e experimentos, procura explicar as leis que regem o universo e a sua origem em si. A química, busca demonstrar as estruturas da matéria e de que maneira elas interagem entre si. O que une as três é o fato de que todas elas buscam a explicação da realidade de maneira racional, a partir de um método científico confiável.

Contudo, os mecanismos tecnológicos que dispomos hoje são muito mais desenvolvidos dos que os disponíveis para os humanos há milhares de anos. Na antiguidade, os povos se utilizavam de outros métodos para explicar a sua realidade. Para isso, muito se valeu dos mitos. Os mitos eram narrativas que buscavam por meio de relato de histórias, explicar diversos aspectos do ser humano e o mundo que os cercava. Cada povo, a partir da sua cultura, tinha uma interpretação para a origem das coisas. E com os gregos não era diferente.

Na Grécia Antiga, os seus habitantes buscavam compreender o mundo a partir dos mitos. Nesse período, os poetas tinham um papel muito importante na educação e na formação espiritual dos gregos, pois eram eles que faziam esse intermédio entre o mito e os demais sujeitos da comunidade. Para os gregos as obras de Homero e Hesíodo⁵ apresentam uma função

⁵ Na tradição, Homero e Hesíodo são fundamentais para dar base à filosofia grega. Os poemas homéricos demonstram algumas características que os diferenciam dos demais poemas de outras civilizações da época, como o fato de narrar não apenas uma série de acontecimentos, mas também os seus motivos. Tais características serão indispensáveis para o surgimento da filosofia. De Homero pode-se destacar as obras *Iliada*

muito importante na construção de sua cultura e de sua educação. Suas obras buscavam, ainda que de maneira mítica, explicar a realidade em sua totalidade. Hesíodo, por exemplo, em sua *Teogonia*⁶ descreve a origem do cosmos e o nascimento dos deuses.

Essas explicações mítico-poéticas dados por Homero e Hesíodo, porém, abriram caminho para a explicação filosófica. Já nessas obras o aspecto da busca, ainda que mítica, das causas e razões, e a busca por apresentar a realidade em sua totalidade estavam presentes.

Contudo, essas explicações ainda não eram suficientes para alguns gregos. Desejava-se uma explicação mais racional da realidade, que fugisse do aspecto mítico, onde deuses e criaturas fantásticas regiam o mundo e a vida dos humanos. Para isso, a observação da natureza é de extrema importância para a história da filosofia. Na Grécia Antiga, os filósofos denominados naturalistas, ou filósofos da *Physis*⁷, buscavam uma origem racional do universo que fugisse das explicações dos mitos. Eles buscavam um princípio que desse origem ao universo. Tales de Mileto (fim do VII - primeira metade do séc. VI a.C.) afirmava que esse princípio era a água. Heráclito (sécs. VI-V a.C.) afirmava que o fogo, a partir do fluxo contínuo da natureza, era esse princípio. Já Anaxímenes (séc. VI a.C.) dizia que era o ar. O que há de comum entre esses pensadores é o fato de que, todos eles formularam o seu pensamento a partir da observação da natureza e dessa observação buscaram uma resposta racional por meio dos elementos da natureza, ou seja, os arquétipos⁸.

Assim, pode-se perceber que a observação da natureza foi primordial na história do conhecimento humano. A observação e a racionalização foram o processo investigativo realizados pelos gregos antigos da natureza que abriram o caminho para o desenvolvimento da ciência. O “rompimento” com o pensamento mítico-poético possibilitou que a explicação à partir da natureza, na concepção grega de que natureza era tudo aquilo que estava ao seu redor, tomasse o lugar da explicação fantástica no pensamento grego.

e *Odisséia*. Em relação a Hesíodo, escritos como a *Teogonia* e *As obras e os Dias* também vão apresentar características que serão fundamentais para o pensamento filosófico grego, como a busca de um “princípio primeiro”.

⁶ Em português, existe a edição da editora Iluminuras, traduzida por JaaTorrano e publicada com o título de “*Teogonia, a origem dos deuses*”.

⁷ Apesar do termo *Physis* ser geralmente traduzido por “natureza”, é válido ressaltar que para os gregos o seu sentido é diferente do sentido dado pelos modernos à palavra. De acordo com Reale (2001, p.19): “*Os primeiros filósofos (talvez o próprio Tales) denominaram esse princípio como termo physis, que indica natureza, não no sentido moderno do termo, mas no sentido originário de realidade primeira e fundamental.*”.

⁸ Influenciados pelos poemas de Homero e Hesíodo, que já apresentavam uma questão da causa nos mitos, os filósofos naturalistas, por meio da observação da natureza rompem, mas não de maneira total, como a visão mítica da origem do mundo. A sua busca por um princípio primeiro fez com que diversos filósofos constituíssem a suas próprias teorias, onde cada um deles apresentava uma substância primordial que seria o fundamento da realidade em sua totalidade.

3. A observação da natureza como estímulo do pensamento do estudante.

Dessa maneira, a observação da natureza ainda hoje é importante para se entender o mundo. Com o avanço tecnológico provocado após a Revolução Industrial no século XVIII, houve um crescimento na exploração de recursos naturais e destruição da natureza. Seja no aspecto da extração de matérias-primas para a produção de mercadorias, ou no desmatamento para a construção de grandes pastos, é inegável que a natureza que se vê atualmente é totalmente diferente da natureza que os gregos, na Grécia antiga, observavam. Encontra-se hoje um mundo em que a natureza se apresenta num aspecto muito reduzido.

Nesse contexto, é notável o estímulo da aula de campo para o aprendizado do estudante. A percepção que o ensino não se dá apenas em sala de aula (espaço físico da escola), assim como, o estímulo sensorial provocado pela aula feita em um ambiente externo, pode ser benéfico para o processo de aprendizado dos estudantes. Ao entrar em contato com o mundo externo à instituição escolar, o estudante, da mesma forma que os filósofos da Grécia Antiga, podem observar que tudo ao seu redor também constitui parte de seu desenvolvimento intelectual. Toda a fauna e a flora são constituídas de aspectos que permeiam o conhecimento humano em suas mais diversas formas. Desde a análise da estrutura celular de uma flor através de um microscópio em um laboratório, até a investigação socioeconômica de uma lei referente a um furto de madeira numa floresta na Alemanha⁹. Ver a natureza sob seu aspecto mais “natural” permite ao estudante ter uma noção maior desses processos.

O estímulo sensorial, assim como a criação de memórias provocadas pela aula são capazes de auxiliar a fixar o conteúdo pertencentes às diversas unidades curriculares¹⁰ apresentadas aos estudantes. Nessa circunstância, o conteúdo não está apenas apresentado numa página de um livro, mas diante de seus olhos, com som e cheiros. A árvore que antes só estava evidenciada como texto ou como imagem, agora se apresenta em sua forma material. Da mesma maneira ocorre com os animais. Aspectos que a imagem, de maneira fenomênica, não expõe, agora são exibidos num contato mais direto com o objeto.

⁹Em 1842, o ainda jovem Karl Marx colaborou com o periódico Gazeta Renana, no qual publicou uma série de artigos. Dentre esses artigos, os que mais se sobressaíram foram os que tratavam da questão da lei referente ao furto de madeira. Tal lei aludia a coleta de madeira feita pela população empobrecida da região da província do Reno, no oeste da Alemanha. Para o Estado alemão tal coleta deveria ser considerada furto e, dessa forma, punida. No Brasil, esses textos estão presentes no livro “*Os despossuídos*”, publicado pela primeira vez em português pela editora Boitempo no ano de 2017.

¹⁰ As disciplinas passam a receber a nomenclatura de unidades curriculares com a implementação da BNCC.

Além disso, a aula de campo proporciona a possibilidade de os estudantes terem contato com coisas que normalmente eles não teriam o interesse por conta própria. Expor os alunos a objetos e ambientes novos pode incentivá-los a se interessar por determinados temas que antes eles sequer cogitavam, fazendo assim com que a sua bagagem cultural se expanda. Fazer com que os estudantes tenham novas experiências podem estimulá-los a desenvolverem habilidades que antes eles não sabiam que tinham ou com conteúdo que antes eles não achavam tão interessantes, mas que se revelaram cativantes ao serem apresentados a partir de uma nova perspectiva.

4. Parque-escola

Dessa forma, a aula de campo no Parque Estadual Botânico do Ceará¹¹ pôde propiciar esse estímulo da percepção do mundo aos estudantes. Entender a fauna e a flora de onde vivem ajudará a entender e interpretar a pluralidade do mundo que os cercam. Ao apresentar a fauna e a flora locais, houve a possibilidade de garantir um aprendizado aos alunos sobre a natureza local e a sua realidade.

Figura 1: Fachada Parque Estadual Botânico do Ceará



Fonte: Próprios Autores, 2022

5. A construção da aula de campo

¹¹ O parque, localizado em Caucaia, Ceará, tem uma área por volta de 190 hectares de extensão. Dentro do parque é possível observar os seguintes ecossistemas: Mata de tabuleiro, caatinga, cerrado e uma parte do manguezal.

Em relação à elaboração da aula de campo, algumas considerações devem ser feitas. A aula ocorreu no dia 8 de junho e o destino foi o Parque Estadual Botânico do Ceará, localizado em Caucaia, a 12,7km de distância da Escola Campo do estágio¹². O planejamento inicial da aula foi de responsabilidade dos estagiários Matheus e Mariana (outra estagiária)¹³, enquanto o nosso professor supervisor nos auxiliava em qualquer dúvida que surgisse durante o processo.

Assim, dividimos a preparação da aula desta maneira: a Mariana ficou responsável pela parte burocrática, que era referente a entrar em contato com o parque e agendar a visita para a aula, verificando datas e horários que fossem propícios para os alunos, para os professores e para o próprio parque.

Enquanto isso, Matheus ficou responsável pela elaboração do planejamento da aula de campo. O planejamento consistia em um escrito (projeto de aula) que buscava justificar a aula de campo e fundamentar a sua importância para a formação dos estudantes junto à gestão escolar, demais docentes da turma, aos estudantes e à própria Secretaria de Educação (SEDUC). Além disso, no planejamento constam todas as informações organizacionais necessárias para o agendamento da aula, como o nome do colégio, o nome do professor responsável, a turma que participaria da aula, a disciplina principal, que era de filosofia, e disciplina e unidades eletivas complementares e professores parceiros (Biologia, Horta Escolar e regente do Laboratório Educacional de Ciências -LEC), data em que ocorreria a aula, o local e o horário de chegada, assim como, o horário de retorno.

Em relação a execução da aula, saímos da escola por volta de 13h em um ônibus disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) por meio da Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR 3). O trajeto da escola até o parque demorou aproximadamente 15 minutos. Chegando lá, falamos com a administração do parque que nos forneceu uma guia para nos acompanhar por todo o trajeto do parque.

Primeiramente, a guia levou a turma para um auditório, onde fez uma apresentação do local, falou um pouco sobre a fauna e a flora da região, além de abrir espaço para os estudantes apresentarem as suas dúvidas. Depois disso, ela conduziu a turma até a primeira parada que ocorreu ainda perto do auditório. Os estudantes foram levados ao orquidário. O

¹² A aula externa a instituição de ensino se mostra importante para a formação do estudante, pois a partir dela o educando pode observar que o ensino não está apenas preso na sala de aula.

¹³ A escola do campo na época tinha 3 estagiários do Curso de Filosofia da UECE das três etapas da disciplina de estágio I, II e III, cujos objetivos eram distintos. A equipe de estagiários no período era composta por Wesley do estágio III, Mariana do Estágio II e Matheus estágio I.

ambiente era envolto em uma espécie de estufa que auxiliava no desenvolvimento das plantas ali presentes.

Prosseguindo a trilha, a turma chegou ao meliponário. No local foi feita uma explicação sobre as abelhas que eram criadas no local, que é a abelha cupira (*Partamonacupira*). Esse tipo de abelha não apresenta ferrão e é conhecida por ter um mel fino muito apreciado na medicina popular. Após a parada no meliponário, a turma continuou seguindo na trilha. Durante o caminho pode-se observar diversos tipos de plantas. A trilha foi bem extensa e ao longo do caminho era possível observar a variedade apresentada pela fauna local.

O último local visitado, o fim da trilha, foi a lagoa. Lá os estudantes pararam um pouco para descansar após uma longa caminhada. Depois de alguns minutos descansando foi feito o mesmo caminho da trilha de ida, porém, agora no sentido contrário. Após alguns minutos de caminhada os estudantes chegaram ao ônibus. A turma retornou ao colégio por volta das 16h30 min.

A avaliação ocorreu de forma contínua e processual a partir do método de observação realizado pelo professor supervisor, equipe de estagiários, professor parceiro que acompanhou a turma, a educadora ambiental que apoiou a aula de campo e autoavaliação dos estudantes. Ressaltamos aqui alguns pontos (falas e registros). Educadora Ambiental: “poucas turmas concluíram a trilhas e a interação contínua dos estudantes junto aos pontos de observação do parque”¹⁴; Estudante da turma: “agradeço aos professores e estagiários e pela oportunidade de conhecer o parque, permitir um momento de união da turma por ser a primeira aula de campo da turma no ensino médio, devido às restrições impostas pela pandemia.”¹⁵; Professor Parceiro da Eletiva de Horta Escolar: “demonstrou em prática, junto aos estudantes, ações de manejo e conservação da fauna e flora para com a ocupação do espaço”; Professor Supervisor: “para os estagiários foi possível identificar um crescimento de segurança quanto a exposição das falas e autonomia diante das adversidades e ativismo inerentes ao cotidiano da escola” para com a turma do ensino médio, além da atividade escrita, por meio de relatório da aula de campo foi possível ver o desenvolvimento das competências; Matheus: “em relação ao

¹⁴Pontos de observação/ atrativos do parque são banco de germoplasma, um auditório, museu do meio ambiente, xiloteca, meliponário (uma coleção de colmeias de abelhas sem ferrão de vários tipos), orquidário, biblioteca, horto de plantas medicinais. O parque possui 6 km de trilhas sendo o feito de perseverança da turma destaque na rede social do parque site: <https://www.instagram.com/diariodobotanico/> e link do registro: https://www.instagram.com/p/CekGbWnOfGq/?high_id=NDk5N2NIZjQ= .

¹⁵ Estudante do 3º ano do ensino médio que ingressou na escola campo no 1º ano do ensino médio no ano letivo de 2020 em que ainda no 1º bimestre letivo foi suspenso as aulas presenciais e adotado o ensino remoto devido a pandemia de covid-19. Sendo assim, não tiveram oportunidade de nenhuma aula externa presencial da escola.

estágio como formação docente, a aula ocorrida propiciou tanto uma experiência no planejamento de uma aula de campo, pois a partir dela o planejamento de outras aulas externas serão mais fáceis, já que sabemos os processos a serem percorridos para a efetivação da mesma, quanto a possibilidade de observar como os estudantes interagiram com o ambiente ao seu redor, ao mesmo tempo que eram afetados por ele, e assim aprender mais sobre os educandos.”.

6. Considerações finais

A partir do que foi exposto ao longo do texto, algumas considerações podem ser feitas. De acordo com a educadora Sofia Lerche (2015):

A educação, tal como a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, é um direito social assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal (CF), promulgada em 1988 (Art. 6º). O direito à educação se viabiliza através da escola, aqui tomada em sentido amplo, significando o lugar onde crianças, jovens e adultos reúnem-se em torno do cotidiano desafio de ensinar e aprender. O termo escola, pois, abrange desde organizações que abrigam as primeiras práticas de educação infantil, àquelas que recebem pessoas interessadas em saberes mais elaborados, a exemplo das instituições de nível superior. (VIEIRA, 2015, p.23-24)

Sendo assim, a escola se apresenta como uma instituição fundamental para a educação dos sujeitos constituintes da sociedade. É a partir dela que as condições materiais de possibilidade de educação serão construídas para que os indivíduos possam ser formados em sua totalidade.

Dessa maneira, a aula de campo se mostra importante, não apenas para o desenvolvimento intelectual do estudante, mas também para a sua formação como sujeito. O contato com a natureza e o mundo exterior a instituição escolar mostra aos educandos que há muito mais a ser contemplado do que eles comumente veem no seu dia a dia. O mundo é um ambiente complexo e heterogêneo, aprender com as suas particularidades abre precedentes para se entender a totalidade das coisas.

A aula apresentada ao longo do texto ocorreu em um parque botânico, logo os estudantes tiveram bastante contato com plantas e animais. Porém, se a aula tivesse ocorrido em outro ambiente, como um museu, por exemplo, os alunos teriam sido expostos a outro tipo de experiência, sua experiência teria sido num campo mais histórico, e o aprendizado histórico é importante para se compreender não só o passado, mas também o presente, e, assim, outros aspectos de suas habilidades seriam estimulados.

Dito isso, a aula de campo no Parque Botânico do Ceará oportunizou uma experiência enriquecedora tanto para os educandos quanto para os educadores. As vivências que a aula no parque possibilitou vão, certamente, influenciar na maneira como os sujeitos que estavam presentes no dia observarão a realidade ao seu redor daqui em diante.

REFERÊNCIAS

ABREU, Leiza Jane Lopes Lima. **AULA DE CAMPO EM UMA ESCOLA SITUADA EM MARANGUAPE-CE: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**. 2019. Dissertação. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Centro de Ciências - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39240/5/2018_DIS_LJLLABREU.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

ABREU, Leiza Jane Lopes Lima. **Produto Educacional: Planejando aulas de campo? Tenha aqui um guia facilitador**. 2019. Dissertação. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Centro de Ciências - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39240/4/2018_PE_LJLLABREU.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: geografia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CATABRIGA, Heraclides Eugenio *et al.* Aula de Campo: Uma Estratégia de Ensino na Formação do Indivíduo Cidadão. In: **OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE - PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS VOLUME II**. Maringá, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_cien_uem_heraclideseugeniocatabriga.pdf Acesso em: 20/04/ 2022.

CEARÁ. **PROGRAMA PARQUE-ESCOLA – APRENDENDO COM A NATUREZA**. Fortaleza: Secretaria do Meio Ambiente/ Secretaria de Educação do Ceará, [s. d]. Disponível em <https://www.sema.ce.gov.br/parque-escola> Acesso em: 20 dez. 2022.

CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves. A AULA DE CAMPO EM GEOGRAFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA. **Revista Geografia**. Londrina, v. 20 n. 2, 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/7416>. Acesso em 20/04/2022.

KLINK, A. **MAR SEM FIM: 360º AO REDOR DA ANTÁRTICA**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LEITE DOS SANTOS, A. F.; DOS SANTOS BURITI, M. M. IMPORTÂNCIA DA AULA DE CAMPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA. **Revista**

GeoUECE. Fortaleza, v. 9, n. 16, p. 181–194, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/3205> . Acesso em: 20 dez. 2022.

MELANI, Ricardo. **DIÁLOGO: PRIMEIROS ESTUDOS EM FILOSOFIA** (Volume único). 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **HISTÓRIA DA FILOSOFIA: FILOSOFIA PAGÃ ANTIGA**, v.1. São Paulo: Paulus. 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2º ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

O PENSAMENTO DE ADA KROEF COMO POTÊNCIA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Cristiane Maria Marinho¹
Antônio Alex Pereira de Sousa²

Resumo: Este artigo apresenta a potência do pensamento da filósofa e professora Ada Kroef para o ensino de Filosofia e a Educação. Para tanto, abordaremos os livros *Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas Inspirada pela Filosofia da Diferença* (2018) e *Escola como polo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas* (2017). Nessas obras, a autora questiona teorias e práticas conservadoras do ensino e da educação de forma geral, propondo a criação de novas práticas e posicionamentos teóricos. A estrutura desse artigo se desenvolve em dois tópicos. O primeiro, A Escola na Filosofia, pensa essa instituição a partir das noções de *currículo-nômade* e *currículo-programa*. O segundo, A Filosofia na Escola, pondera sobre o fazer dos professores de Filosofia nas diversas funções que podem ocupar na escola e em políticas públicas educacionais e também sobre a prática docente de Ada Kroef como professora no curso de Filosofia da UFC nas disciplinas de estágio supervisionado, onde cria estratégias pedagógicas diferenciadas na experiência do Sábado Filosófico.

Palavras-chave: Ada Kroef. Ensino de Filosofia. *Currículo-Nômade*. Polos Culturais. Estágio Supervisionado em Filosofia.

ADA KROEF'S THINKING AS A POWER FOR PHILOSOPHY TEACHING

Abstract: This article presents the power of the thought of philosopher and teacher Ada Kroef for the teaching of Philosophy and Education. To this end, we will address the books *Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas* (2018) and *Escola como polo cultural: contos mutantes em fronteiras fixas* (2017). In these works, the author questions conservative theories and practices of teaching and education in general, proposing the creation of new practices and theoretical positions. The structure of this article is developed in two topics. The first one, The School in Philosophy, considers this institution based on the notions of nomadic-curriculum and program-curriculum. The second, Philosophy at School, ponders on the work of Philosophy teachers in the various functions they may perform at school and in public educational policies, and also on the teaching practice of Ada Kroef as a professor at the Philosophy course of the UFC in the supervised training courses, where she creates differentiated pedagogical strategies in the experience of the Philosophical Saturday.

Keywords: Ada Kroef. Philosophy Teaching. Curriculum-Nomad. Cultural Poles. Supervised Internship in Philosophy.

104

¹ Doutora em Educação (UFC) e em Filosofia (UFG), pós-doutora em Filosofia da Educação (UNICAMP), Professora Emérita da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente de Filosofia no PPGSS/UECE (Mestrado Acadêmico em Serviço Social MASS) e autora dos livros *Pensamento pós-moderno e educação na crise estrutural do Capital* (EdUECE, 2015); *Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença* (Loyola, 2014); *Processos de subjetivação, governamentalidade neoliberal e resistência: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler* (Intermeios, 2022).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4958-0299>

² Doutorando e mestre em Filosofia pela UFC. Licenciado em Filosofia pela UECE. Professor de Filosofia na rede estadual de educação básica do Ceará (SEDUC/CE).
E-mail: alexsousa.filosofia@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0200-5879>

1. Introdução

A gaúcha cearense, ou a cearense gaúcha, Ada Kroef, nos deu o privilégio de vir fortalecer o pensamento da diferença na educação aqui em terras cearenses, juntando-se a outros nomes que também desenvolveram estratégias e pesquisas filosófico educacionais, tais como Daniel Lins e Sylvio Gadelha. Tarefa difícil para esses professores e filósofos, pois à época, eram predominantes e, de certa forma, ainda são, as vertentes marxistas e essencialistas no campo educacional, seja no âmbito da prática, seja no âmbito da teoria. E isto também acontecia, fortemente, no âmbito do ensino da Filosofia.

Sylvio Gadelha, no prefácio da coletânea *Michel Foucault: ressonâncias contemporâneas* (2017), fala sobre a importância desse atravessamento do pensamento da Diferença em terras cearenses. Em rápido histórico, resgata três grupos de estudo que marcaram esse giro prático-epistêmico na cena filosófica conservadora do Ceará: Simpósio Nietzsche-Deleuze; Apoená; e, Grupo de Estudos Foucaultianos (GEF). O pioneiro Simpósio Nietzsche-Deleuze, surgido em 1999, animado por Daniel Lins, trouxe

[...] práticas de pensamentos singulares, em primeiro lugar, por apostarem todas as fichas numa radical transversalidade das práticas e dos saberes e numa perspectiva de problematização de viés imanentista; em segundo lugar, por promoverem um feliz, audacioso e inusitado encontro da filosofia com o não filosófico, ou seja, da filosofia com o cinema, a música, a sexualidade, a literatura, dentre outros (o que decerto muito agradaria tanto a Deleuze quanto a Foucault), aposta que, por sua vez, oportunizou uma convivência alegre e profícua entre, de um lado, estudantes de filosofia, psicologia, comunicação, sociologia, antropologia, história etc. e, de outro lado, estudantes, profissionais e professores dedicados ao campo artístico (cinema, literatura, música, dança, artes visuais, dentre outros) (GADELHA, 2017, p. 20).

É também nessa mesma esteira que Gadelha (2017) situa o coletivo Apoená, disparador dos Encontros Nietzsche-Schopenhauer, e o coletivo do Grupo de Estudos Foucaultianos (GEF), bando que agenciou os Colóquios de Estudos Foucaultianos. Os três coletivos tinham muito em comum.

Essa “brevíssima e rizomática genealogia”, nos diz Gadelha, fala dessas “experiências singulares, micropolíticas, revoluções moleculares que guardam entre si, em maior ou menor medida, afinidades eletivas, cumplicidades, fazendo eco umas às outras” (GADELHA, 2017, p. 21). Aí estão presentes, em linguagem deleuzo-guatarriana: usinas de produção e experimentação; invenções disruptoras; resistências e linhas de fuga; campo multifacetado, heteróclito e intensivo; processos de subjetivação não serializado, espaço de experimentação, diferenciação e referência, para, conforme Gadelha, “seja para urdirmos novas

formas de ativismo político, seja para urdirmos novas maneiras de vivermos juntos, de estarmos em relação – um comum, uma comunidade que vem” (2017, p. 21).

É nesse quadro que Ada Kroef se insere com seus dois livros, *Currículo-nômade, sobrevoo de bruxas e piratas* (2018) e *Escola como polo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas* (2017), seguindo uma militância não convencional e problematizando, a partir de um devir minoritário, os conceitos da rígida estrutura educacional, bem como das práticas de ensino na sala de aula. No corte realizado por Ada com sua produção, o ensino de Filosofia é reterritorializado e pensado como espaço liso que possibilita um pensar que escapa àquilo que normativa ou imobiliza a Diferença.

O presente trabalho, buscando problematizar o ensino de Filosofia com o pensamento de Ada Kroef, tem como primeiro corte a apresentação do pensamento da filósofa em seu livro sobre o *currículo-nômade* (2018). No segundo corte, pensando os efeitos do fazer pedagógico da gaúcha cearense na prática docente dos professores de Filosofia do Ceará, pontua como sua experiência de gestora das políticas públicas educacionais em Porto Alegre (RS), presente em seu livro sobre os Polos Culturais (2017), e como professora universitária na UFC são valiosas para pensarmos o ensino de Filosofia como potência para a vida dos estudantes da educação básica.

2. A escola na Filosofia

2.1. Pensando a escola a partir da Filosofia

O livro *Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas* foi publicado em 2018 pela EdUECE, com breve e bela apresentação de Rosa Dias (UERJ), e tem por eixo central pensar Educação e Currículo a partir da experiência na educação infantil com os personagens conceituais bruxa Bruxela e o pirata Roberto, bonecos de pano criados pelos estudantes da Escola Municipal Infantil Humaitá, localizada na periferia de Porto Alegre, no ano 2000.

A experiência acontecia com a circulação dos bonecos pelas casas das crianças, bem como nas ruas, nos parques, nos jardins e nas praças, onde conviviam com suas respectivas famílias, suas atividades e seus problemas cotidianos. A partir dessa convivência, eram gerados novos conceitos e formas de convívio que repercutiam na educação nas salas de aula dos alunos e alunas. Rosa Dias caracteriza e esclarece o resultado dessa convivência da seguinte forma:

A bússola, o astrolábio, o compasso, as cartas náuticas, as ervas e o caldeirão vão, por meio do cabo de vassoura da bruxa e pelas travessias a bordo do navio pirata, traçando

o conceito de currículo nômade, bem diferente do currículo-programa criado no espaço da escola e produzido pelos órgãos oficiais da educação (DIAS, 2018, p. 13).

Dessa forma, a experiência presente no livro de Ada Kroef é uma trama de bruxa, pirata, currículo e algumas noções dos filósofos Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault que, transformando aqueles bonecos de pano em personagens conceituais, cria “uma composição marcada por uma cartografia” (KROEF, 2018, p. 17) para pensar currículo e educação e seus aspectos nômades.

A **cartografia**, presente na seção I do livro, diversamente da transcendente Ciência de Estado, é imanente e se compõe a partir do acontecimento:

A cartografia investe no abandono das fronteiras disciplinares, visando a transversalização entre diferentes perspectivas. Com ela, faz uso de outros aportes teóricos que se afastam das dicotomizações [...]. assim, a cartografia aproxima-se de uma perspectiva genealógica, quando pretende ativar os saberes locais e quando compõe uma anti-ciência (KROEF, 2018, p. 19).

A autora, com seu mapa cartográfico genealógico da bruxa Bruxela e do Pirata Roberto, não busca oferecer uma explicação científica e nem uma origem metafísica dos universos bruxólico e de pirataria, mas pensar a partir de uma “ciência-nômade, com suas noções dinâmicas, como as do devir” (KROEF, 2018, p. 21), uma ciência inexata, porém rigorosa, como dito por Deleuze e Guattari em *Mil platôs*³, que busca as singularidades, o processo de cartografar as relações de força e nunca o resultado final.

Cartografar uma ferramenta da esquizoanálise⁴ é fazer mapas de realidades que estão em movimento, analisar os devires, construir um mapa que nunca é terminado, pois persegue os fluxos. As linhas do devir que compõem a cartografia “não têm começo e nem fim, nem saída nem chegada, nem origem e nem destino. Não é ponto que faz a linha, é a linha que arrasta o ponto desterritorializado. A linha do devir constitui-se como uma via de escapar dos dualismos do ser e não-ser, por estar no entre, passar entre, *intermezzo*, não parando de devir...” (KROEF, 2018, p. 23). Ou seja, as linhas constituem as coisas e os acontecimentos em seus movimentos infinitos de produção de devires e singularidades.

³ Na perspectiva da Esquizoanálise, a cartografia é apresentada no volume 1 do livro *Mil platôs*.

⁴ “Como ressalta Machado (1990), o trabalho de Deleuze e Guattari nasce de um sistema de colagem, ou melhor dizendo de *bricolagem* de várias teorias filosóficas. Os estoicos, Leibniz, Spinoza e Nietzsche têm lugar proeminente. No entanto, também entram em articulação com a literatura, a pintura, a música ou mesmo o cinema. Ao invés de mero sincretismo, o objetivo principal é extrair de cada módulo o potencial de diferença, motor propulsor da filosofia de Deleuze e Guattari” (DINIS, 2008, p. 356).

Relativamente à **educação**, tratada na seção II do livro de Ada Kroef, nos interessa de perto as questões que estão próximas ao Ensino de Filosofia, razão pela qual destacaremos somente algumas passagens pertinentes à nossa pesquisa presente neste artigo. Procederemos, do mesmo modo, quando abordamos os conteúdos da seção III do livro da gaúcha filósofa, que versa sobre **currículo**. Assim, nos interessa as noções da Filosofia da diferença que nos possibilita pensar um ensino de Filosofia que seja mais livre das fronteiras predeterminadas pelos currículos estabelecidos pelo Estado que, geralmente, dão prioridade às exegeses dos textos canônicos e reprimem a criatividade, o exercício do corpo e a filosofia autoral.

Para Ada Kroef, seguindo Deleuze, Guattari, Foucault e Nietzsche, o pensamento é criação, não vontade de verdade, sendo a função da Filosofia criar conceitos. Isso é característico dos planos de imanência, fundo de instauração dos conceitos que está sempre aberto à nova criação de conceitos. Segundo a filósofa, a partir da ideia de educação, podemos assim compreender um plano de imanência: a “educação pode ser considerada um plano de imanência quando é apresentada como um movimento do pensamento, envolvendo o pensamento e o não pensado” (KROEF, 2018, p. 83). Contudo, a educação acaba por estriar aquele plano de imanência, fazendo o fluxo ser interrompido em decorrência da imobilidade que nos atravessa e constitui. O processo de estriar o espaço liso leva a constituição de uma máquina⁵ abstrata que, diversamente das máquinas de guerra, está mais distante do Estado, mas ambas têm a potência de mobilizar transformações e fazer pensar.

Ou seja, a educação passa a operar máquinas concretas ao se institucionalizar, passando a fazer parte da política e normalizando as pessoas para um convívio meramente cidadão e ordeiro, preso à democracia liberal: “Esses investimentos indicam a pedagogização em diferentes esferas como uma estratégia política [...]” (KROEF, 2018, p. 88). Essa pedagogização se expressa disciplinando, hierarquizando, transformando a educação em um organismo, no qual cada órgão tem uma função; e também subjetivando conforme critérios e práticas educacionais que sirvam ao mercado. Trata-se de territorializações coniventes com os movimentos capitalísticos. Essa realidade ocorre desde a infância:

Nas sociedades industriais desenvolvidas, a organização de faixas etárias parece ter desaparecido: é como se fosse desde a fase *infans* que começasse o processo de iniciação. Uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo,

⁵ “[...] a máquina de guerra não tem por si mesma a guerra por objeto, mas passa a tê-la, necessariamente, quando se deixar apropriar pelo aparelho de Estado. É nesse ponto muito preciso que a linha de fuga, e a linha vital abstrata que esta efetua, se transformam em linha de morte e de destruição. A ‘máquina’ de guerra (daí seu nome) está, pois, muito mais próxima da máquina abstrata do que, desta, está o aparelho de Estado, aparelho que a faz perder sua potência de metamorfose” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 230).

que não está mais circunscrita a um período preciso, não mais se efetua segundo um cerimonial particular. A iniciação se dá em tempo integral, mobilizando as famílias e os educadores, perpassando não só as pessoas, mas os meios audiovisuais que modelam as crianças e os códigos (KROEF, 2018, pp. 97-98).

Entretanto, as territorializações coniventes com a realidade capitalista da educação não se mostram indestrutíveis e nem definitivas. Há, portanto, segundo Ada Kroef, um movimento de desterritorialização da construção do conhecimento entre diferentes saberes, produzindo linhas de fuga que “geram desvios do currículo num movimento do currículo-nômade” (2018, p. 105). Ou seja, essas desterritorializações provocam criações inusitadas no plano-educação, contestando o controle, o conhecimento e a ciência oficiais, provocando o “nomadismo do currículo” e resultando na desarticulação dos “órgãos-nismos” pela experimentação. Lembrando Foucault, para quem onde há poder há resistência, Kroef nos alerta que certos

[...] contextos educativos que canalizam as ações e as práticas em *princípios pedagógicos* de reestruturação curricular, geram possibilidades de rasgos e linhas de fuga nos arranjos maquínicos. A máquina-educação tanto pode consistir em uma totalização reificante das multiplicidades, como pode abrir a possibilidade de desterritorializar as estratificações, fazendo jorrar as linhas de fuga que a atravessam por todas as partes. Os arranjos maquínicos que fazem estratos povoando as máquinas abstratas de consistência, podem constituir os pontos de singularização (KROEF, 2018, pp. 103-104).

Esse nomadismo que desordena os organismos também desestabiliza as normas conformadoras da subjetivação: “Os devires pirata e bruxa afetam inúmeros arranjos que experimentam novos modos de existência, escapando do controle, do conhecimento, do planejamento, do programa curricular” (KROEF, 2018, p. 106). Dessa forma, o nomadismo faz emergir intensidades vividas, potencializando “as singularidades [que] não se enquadram nas hierarquias disciplinares, nas classificações etárias (infância/adulto), na separação entre fantasia/realidade, nas prescrições de condutas, nos direitos e deveres, na pedagogização das atividades” (KROEF, 2018, p. 106).

Contudo, conforme Kroef (2018), o nomadismo curricular encontra as barreiras de uma educação feita sob a égide de um currículo-programa que, dentre tantas coisas, busca assegurar e ordenar a cidadania no exercício dos direitos e deveres na produção de uma subjetividade submissa e normalizada. Assim, em primeiro lugar, o currículo se torna um programa direcionado a obter determinados resultados de desempenho e eficiência, obtidos a partir do disciplinamento dos indivíduos. E, em segundo lugar, o currículo-programa, ao distribuir os saberes, delimita os campos de conhecimento em forma de matérias curriculares,

segregando, diferenciando e hierarquizando os saberes e conhecimentos (Cf. KROEF, 2018, p. 112). Tudo isso acontece porque o programa se caracteriza como

um tipo de organização, orientada pelos e para fluxos capitalísticos, que visa uma maior produtividade. Um planejamento, um projeto a ser realizado com fins bem orientados e etapas de implementação preestabelecidas. Programa entendido, justamente, como válvula, represa, comporta, vaso comunicante dos fluxos que compõe um currículo. Uma organização, hierarquização, serialização e estratificação de saberes em um determinado tipo de currículo. Currículo que corre em uma determinada direção para extrair um trabalho útil: o trabalho pedagógico, a pedagogização dos conceitos (KROEF, 2018, p. 112).

Ou seja, por meio da máquina burocrática, o currículo-programa enrijece o conhecimento, visando a eficácia produtivista; por sua vez, o currículo-nômade pode se transformar em uma máquina de guerra ao possibilitar rupturas, linhas de fuga e singularidades: “Os movimentos curriculares são produto-produtores de máquinas burocráticas de Estado, instauradoras de espaços estriados, e de máquinas de guerra, produtoras de espaços lisos” (KROEF, 2018, p. 114). Nessa perspectiva,

uma das tarefas fundamentais do Estado, através de seus currículos oficiais, é [...] estriar o espaço liso, vencer o nomadismo, controlar as migrações. Sempre que possível, o Estado investe em processos de captura sobre os fluxos. Para tanto, são necessários trajetos fixos, com direções bem determinadas, que limitem a velocidade, regulem as circulações e que mesurem, nos seus detalhes, os movimentos [...] (KROEF, 2018, p. 115).

110

Dessa forma, afirma a autora, os devires do currículo-nômade são capturados pelo plano-educação operado pelo Estado, que os reinsere em projetos de modelos prescritivos e de valores universais, transformando os acontecimentos em ações pedagógicas que visam somente a normatização dos indivíduos. Diversamente, o currículo-nômade é sempre provisório, segue o movimento diferenciado do pensamento e é inseparável dos acontecimentos: “Nesta concepção, entende-se o nomadismo curricular como um vetor de fuga, de desterritorialização. *O nômade com sua máquina de guerra opõe-se ao déspota com sua máquina administrativa*” (KROEF, 2018, p. 116).

Por fim e de forma concisa, a partir de Kroef, podemos afirmar que: o currículo-nômade desterritorializa a educação capturada pela máquina de Estado com seus currículos oficiais e se faz máquina de guerra; o currículo nômade potencializa as transversalidades dos saberes, sem hierarquia e sem fronteiras entre eles; valoriza os processos singulares em sua criatividade, desordenando as organizações institucionais com suas ações pedagógicas

produtivistas; há forte distinção entre as invenções dos processos criativos produzidos no *currículo-nômade* (criatividade que abandona as representações e se distancia da lógica capitalística) e no *currículo-programa* (criatividade técnico-pedagógica que valoriza objeto/autor conforme o mercado); o *currículo-nômade* é rizomático, há rizoma na imagem do pensamento (não há uma unidade principal e nem uma hierarquia); o *currículo-programa* é arborescente, há uma árvore na estrutura do pensamento (há um centro, uma hierarquia e uma vigilância contra as ramificações).

Contudo, nos assevera Kroef, apesar dessa caracterização distintiva feita acima, é fundamental que se compreenda que os devires do currículo não são opostos, excludentes ou carregados de oposições binárias, pois há estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas. E isso porque “um *currículo-nômade* pode vir a ser *programa*, quando esbarra em reterritorializações, quando uma linha de borda, de declive, móvel e mutante, transforma-se em linha de segmentaridade, dura, binária, de estratificação” (KROEF, 2018, p. 122). Todavia, por sua vez, o *currículo-nômade* tem a capacidade de “desfazer os territórios instituídos e regulados pela educação”, a partir de “pontos relativamente livres, pontos de criação, de mutação, de resistência. O *currículo-nômade* pode traçar linhas de fuga através destes pontos, tanto quanto pode desenhar linhas que se reterritorializam em *currículo-programa*” (KROEF, 2018, p. 122).

Diversamente do que é comumente ensinado, a Filosofia não é um monte de conceitos residentes nos livros, visitados apenas durante o período de estudos. Essa é a forma como ela é ensinada e como deve ser estudada. Inversamente, a Filosofia se entranha nas vidas das pessoas, nas instituições, nos colégios, nas almas. É auxiliar na criação de poderes e na destruição deles. A Filosofia não é, nem pode ser, em vão. Porém, é necessário cuidado, pois a sua não validade não é, nem pode ser, sinônimo de instrumentalização. Caso contrário, ela perde seu caráter de Filosofia (MARINHO, 2012).

No campo da educação e do Ensino de Filosofia, orientado tradicionalmente pela identidade, a Filosofia da Diferença, principalmente a deleuziana, pode servir de grande inspiração no questionamento do sujeito moderno, da verdade pretendida pelos currículos, dos valores disfarçados nos programas escolares e do poder subsumido na disciplina escolar. Sendo assim, não se conhece para libertar a humanidade e promover o progresso contínuo do mundo e da civilização, ou para descobrir a verdade e sair da caverna, mas conhecer é criar, inventar, produzir (MARINHO, 2012).

Dessa forma, o currículo para um ensino de Filosofia atravessado pela Filosofia da diferença é perspectivista, sem um sujeito centralizador e centralizado, sem a crença em uma

verdade única a ser alcançada e ensinada por um professor-profeta. Diversamente da estrutura do currículo-programa, seria um currículo aberto, sem imposição de valores e de poderes, sem a imposição da disciplina, visando à singularidade dos sujeitos e não sua subjetivação massificadora (MARINHO, 2012).

3. A Filosofia na escola

3.1. Pensando a escola com a Filosofia - pensando escola e Filosofia.

Os professores de Filosofia, em decorrência de sua habilidade de argumentação, disposição para pensar os problemas e, conseqüentemente, resolvê-los, destacam-se nas escolas e acabam, muitas vezes, assumindo cargos de gestão educacional. Nesse contexto, entendemos que as produções de Ada Kroef, especialmente a obra *Escola como polo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas* (2017), mostra-se como uma potência para pensarmos o trabalho filosófico para além da sala de aula, a exemplo do trabalho de gestão escolar. A filósofa nos possibilita, através de sua obra, uma reflexão sobre a gestão de políticas públicas educacionais que tem na Filosofia um aporte teórico e prático que proporciona a construção de ações com significativa capacidade de mudança social. Desse modo, analisaremos os escritos e feitos de Ada Kroef, especialmente aqueles presentes livro sobre os polos culturais (2017), tomando-os como ferramentas para que os professores de Filosofia, a partir do pensamento filosófico, pensem a relação entre Filosofia e gestão educacional no plano da micropolítica ou da macropolítica.

No seu livro de 2017, resultado de pesquisa de mestrado, Ada Kroef apresenta como foi produzido e quais os pressupostos que atravessaram o que, na cidade de Porto Alegre, no contexto do que chama de “Administração Popular”⁶, foi chamado de *Polos Culturais*⁷. Na parte do livro intitulada “fragmentos de uma composição”, a cearense gaúcha apresenta nos mostra que algumas políticas culturais da capital do Rio Grande do Sul, especialmente os Polos Culturais, foram realizadas a partir da ação conjunta das secretarias da educação e da cultura do município.

⁶ Com três gestões, segundo Ada Kroef (2017, p. 14), a Administração Popular tem sua primeira gestão de 1989 a 1992; a segunda gestão de 1993 a 1996; e a terceira gestão de 1997 a 2000. Ela se caracterizava, especificamente, pela participação popular nas decisões políticas do município. Modelo internacional de gestão pública, a Administração popular foi premiada pelas Organizações da Nações Unidas (ONU).

⁷ A filósofa também problematiza a questão em outros trabalhos, como o *Escola-empresa: traços do empresário-sombra* (KROEF; GALLICCHIO, 2005) e *Interceptando Currículos: produzindo novas subjetividades* (2001).

Apresentando os Polos Culturais como políticas realizadas conjuntamente entre as pastas responsáveis pela cultura e pela educação da capital gaúcha, Ada Kroef afirma que o *modus operandi* das políticas culturais de Porto Alegre, que davam sentido às ações realizadas pelas duas secretarias, estavam centradas naquilo que se costumou chamar de estudos culturais, especialmente aqueles presente nas análises de Stuart Hall. Afirmando que elas operam normatizando forma de ser que impedem a passagem dos fluxos das multiplicidades, a filósofa delas diverge se aportando em outro modo de pensar que entende a cultura, especialmente a noção de cultura popular, diversa daquela dos estudos culturais, alinhando-se ao que na atualidade se costumou chamar de Filosofias da Diferença, especialmente a produção de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Partindo da análise e crítica de Ada Kroef ao modo de ser entender a noção de cultura, especialmente a forma como entende os pensadores dos estudos culturais, podemos perceber como a adoção de uma perspectiva teórica pode, para aqueles que assumem determinado papel de gestão, reproduzir formas de pensar que não consigam romper com construções dicotômicas que impeçam as diversas formas de ser serem efetivamente vivenciada.

Nesse sentido, segundo a filósofa, partir da ideia de *negação* para se compreender as múltiplas formas de ser (as diferenças), como faz Stuart Hall, não proporciona um entendimento efetivo do movimento das coisas. Compreender a cultura a partir de uma referência, como faz Hall com uma visão dicotômica da realidade e com o uso da ideia de negação, não se mostra suficiente para explicar a mobilidade produzida pelo *desejo* que, segundo Ada, a partir de sua leitura da Filosofia da Diferença, é o elemento fundamental nos diversos processos que estão imersos os sujeitos e as coisas. Sobre a noção de diferença e sua compreensão segundo os estudos culturais e as Filosofias da Diferença, afirma a filósofa, posicionando-se em favor desta última (KROEF, 2017, p. 41):

Uma das marcas epistemológicas que separa Deleuze, Guattari e Foucault de Hall diz respeito à diferença. Para Hall, a diferença está relacionada a um binômio, constituindo-se em uma negatividade, já que estabelece uma oposição à igualdade ou à similitude. Tanto Deleuze e Guattari quanto Foucault afirmam a diferença como uma positividade, uma vez que não compõe nenhum par e consiste em intensidades que produzem singularidades possíveis de serem traçadas por uma cartografia e por uma genealogia. Desta forma, a diferença torna-se uma fenda, uma abertura, uma zona de ruptura teórica que adquire direções e orientações variadas, as quais se desdobram em inúmeros conceitos para apreender questões contemporâneas.

Analisando sua prática e questionando o modo de entender a cultura a partir dos estudos culturais, Ada Kroef relata criticamente a política ao qual assumiu a função de gestora e que, no nosso entender, possibilitou de forma prática que fronteiras fixas se tornassem mutantes. De início, impressiona o quão revolucionário foi a política dos Polos Culturais, pois davam possibilidade de professores considerados sem utilidades serem novamente vistos como ativos no espaço escolar. No cargo *programadores(as) culturais*, indicado pela direção da escola, eles “organização [...] oficinas nas diversas linguagens artísticas (dança, teatro, música, literatura, vídeo etc.) nas escolas da RME” (KROEF, 2017, p. 14). Mesmo que o trabalho desses professores estivesse permeado por práticas e teorias que pudessem despotencializa-las, como diz a filósofa afirmando através da noção de desterritorialização⁸, faz-se importante frisar como ela proporcionou um novo olhar sobre os docentes considerados inaptos à sala de aula.

A criação dos Polos Culturais e as mudanças que eles causaram no espaço escolar fizeram com que estruturas historicamente construídas, que bloqueavam práticas potencializadoras do pensamento, emergissem e dessem novos contornos à escola, fato observado na diretriz que tornava o(a) *coordenador(a) cultural*, deslocamento da concepção que norteava a noção de *programadores(as) culturais*, em membro do núcleo gestor da escola. Segundo a Filósofa, o resultado foi que a mudança trouxe “alteração das fronteiras da escola, além das fronteiras arquitetônicas, [que] causavam transformações nos domínios microfísicos” (KROEF, 2017, p. 25).

Há, na experiência do pensamento vivenciada por Ada Kroef e por ela apresentada na obra *Escola como polo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas* (2017), uma atividade que nos proporciona refletir, de forma outra, a prática educacional.

O devir-polo cultural, desenhado no mapa da cidade de Porto Alegre, conectado com o mundo, produzido e produzindo uma multiplicidade de fluxos e cortes, talvez possa configurar-se como uma possibilidade de resistência, de ruptura, às reterritorializações produzidas pela lógica capitalística, que visa um controle cada vez mais sutil e refinado. A resistência manifesta-se quando o polo cultural cria uma interceptação das modulações geradas pelo controle contínuo. Os riscos da linha de fuga, seus perigos e suas ambiguidades, estão sempre presentes, mas a chance de escapar deles é sempre possível. É a cada caso que se dirá se a linha é consistente, se as multiplicidades transformam-se efetivamente em devires de passagem.

⁸ “Este acesso pode desembocar num movimento de reterritorialização quando estas formas de expressão são orientadas para resultados que vinculam noções de representação/representatividade, participação, trabalho, identidade(s), cultura(s), bens e história(s). No enfoque teórico utilizado para análise do polo catalisador, as identidades e as culturas caracterizam-se como territórios da subjetividade capitalística. Estes territórios articulam-se à Educação Popular compromissada com o engajamento político e com a finalidade de resgatar as identidades para tornar os “cidadãos críticos e conscientes”. Esta Educação, justamente, vem reforçar os territórios da lógica capitalística que segregam e imobilizam” (KROEF, 2017. P. 82-83).

Os novos devires podem interceptar os fluxos na medida em que ativam materiais expressivos, escapando à comunicação, produzindo novas consistências e composições singulares. (KROEF, 2017, p. 86-87)

A partir da análise da filósofa, podemos concluir que pensar a sala de aula e a escola, em diálogo com a Filosofia, pode nos levar a produção de algo único e diferenciado para as instituições educacionais, como se deu com Ada quando assumiu a coordenação da *Assessoria de Programação – Projetos Culturais (ASSPRO)*, “responsável pela programação orçamentária e por todo o planejamento da Supervisão de Educação” (KROEF, 2017, p. 17). Ela esteve presente na criação dos coordenadores(as) culturais, modificando os seus pressupostos teóricos, da noção de escola e das oficinas desenvolvidas nos Polos Culturais. A experiência de Ada Kroef se mostra, assim, como um exemplo real de trabalho em gestão de políticas públicas educacionais diretamente relacionado com o pensamento filosófico.

Após as considerações presentes no presente tópico, podemos comparar o modo como Ada Kroef pensa os Polos Culturais com o que, a pouco, falamos sobre o *currículo-nômade* segundo ela. Afirmando que o Polo Cultural deve ser visto como um catalisador, que para pode ser pensado como *currículo-nômade*, a autora nos afirma (2017, p. 74):

Na perspectiva de *polo catalisador*, a escola produz-se não como ponto de partida da ação cultural, mas como um atravessamento de movimentos com variadas proveniências; como polo energético, catalisador de saberes, na medida em que modifica as velocidades e a direção dos fluxos, como uma espécie de zona de intensidades sem centro, vislumbrando as trocas de saberes e possibilitando novas configurações que não necessariamente escola.

Partindo da exposição sobre a experiência de Ada Kroef e da relação dessa prática com o que chama de *currículo-nômade*, podemos pensar, de forma mais ampla, como Ada Kroef tensiona a prática e a teoria, a partir da reflexão sobre o trabalho da filósofa como docente das disciplinas de estágio supervisionado do curso de Filosofia da UFC, acreditando que seu modo de ensinar proporciona, aos estudantes de licenciatura, um aprendizado revolucionário e potente. Assim, consideramos que sua forma de pensar e agir se faz singular para pensarmos um ensino de Filosofia para além dos contornos fixos estabelecidos, alterando as fronteiras e traçando contornos mutantes, especialmente os das instituições educacionais.

3.2. O estágio supervisionado em Filosofia: a experiência do sábado filosófico.

Desde 2012, Ada Kroef é professora no curso de Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Entre as disciplinas por ela ministrada estão as de “Estágio” supervisionado,

na quais Ada pratica muitos dos saberes e experiências adquiridas na sua jornada acadêmica e profissional, como a realizada na Secretaria de Educação de Porto Alegre e na sua pesquisa de doutorado.

Dos diversos desafios e objetivos do estágio supervisionado, proporcionar que os estudantes coloquem em “prática” os saberes adquiridos nas disciplinas “teóricas” que cursaram na graduação, visando superar a tradicional cisão que há entre elas (PIMENTA, 2019, p. 19), figura-se como um dos mais importantes. Pesquisadores como Selma Garrido Pimenta e Lorieri, entre outros que pesquisam a referida questão, colocam os estágios como esse momento de experimentação em que o estudante da graduação vivencia a realidade profissional com a qual, possivelmente, irá trabalhar. Nesse sentido, nos diz Lorieri:

Pretende-se, com um estágio supervisionado [...] observar a realidade de aulas de Filosofia [...], participar de atividades a elas relacionadas e exercitar a atividade de docência em aulas de Filosofia com o acompanhamento e avaliação de profissionais da escola. Pretende-se, com tais atividades de estágio, acrescentar elementos de formação do futuro professor de Filosofia [...] (2002, p. 201)

No que diz respeito à formação de professores em geral, a legislação também busca normatizar e dar diretrizes quanto às atividades específicas que devam ser realizadas nas licenciaturas, como o estágio supervisionado. Tomando as últimas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*, de 2019, percebe-se como a preocupação da relação teoria e prática se faz presente quando o tema é o estágio supervisionado e a superação da dicotomia teoria-prática que permeia os cursos de licenciatura (BRASIL, 2019)¹⁰:

IX - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores

⁹ O texto de Marcos Antônio Lorieri que nos auxilia na presente reflexão se dedica a pensar a Filosofia no ensino fundamental. Contudo, as teses do seu livro, intitulado *Filosofia: fundamentos e métodos* (2002) podem, perfeitamente, ser deslocadas para pensarmos a formação de professores no ensino médio.

¹⁰ A última diretriz, lançada em 2019, foi intitulada *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Ela legitima, no plano da formação de professores e da constituição dos cursos de licenciatura, o modo como o neoliberalismo como racionalidade vem governando a educação brasileira. Lançamos mão da referida normativa por considerar algo presente nas outras diretrizes nacionais, bem como no pensamento de pedagogos conceituados, como Selma Garrido e Lorieri, que é a relação teoria e prática. Desse modo, citar a lei não significa concordar com a rede de saber-poder que a atravessa e governa. Para conhecer nossa crítica ao modo neoliberal de pensar a educação, sugerimos a leitura do texto *A educação brasileira e a constituição do sujeito neoliberal* (FERNANDES, MARINHO, SOUSA, DAMASCENO, 2021). Ada Kroef, em parceria com Gisele Gallicchio, também analisam a questão no seu texto *Escola-empresa: traços do empresário-sombra* (2005).

experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); (Art. 7)

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório; (Art. 7)

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa. (Art. 15)

Entendendo a teoria¹¹ e a prática como experiências imanentes e indissociáveis, Ada Kroef realiza um trabalho singular para que a relação teoria-prática seja vivenciada de forma única pelos futuros professores de Filosofia que estão em formação na UFC. Para a apresentação de um recorte do modo como a filósofa trabalha o estágio supervisionado, analisaremos as atividades desenvolvida por ela e por seus alunos em escolas públicas de Fortaleza, especialmente na Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Modelo de Fortaleza, na ação chamada Sábado Filosófico.

Desde 2014, Ada Kroef (UFC) e a escola Polivalente desenvolvem o Sábado Filosófico, atividade que emergiu de demanda advinda de estudantes do estágio supervisionado da UFC que, por razões diversas, como, por exemplo, o trabalho diurno, não conseguiam realizar seu estágio na escola durante o semestre, não tendo a possibilidade de ministrar aulas e refletir sobre ela, uma das ações do estágio supervisionado. A professora Ada e a Escola Polivalente fecharam uma parceria na qual a escola traria os seus alunos para uma atividade extra no sábado, e a UFC organizaria oficinas e minicursos cujo tema girasse em torno da Filosofia e que fossem adequados ao nível dos estudantes do ensino médio (SOUSA, 2022).

A parceria vem dando certo e, em 2022, teve a sua nona edição. Junto aos estudantes, Ada define o tema geral e cada grupo organiza aulas em torno dele, mas respeitando o assunto escolhido pelos professores em formação. Todos os alunos da UFC organizam os

¹¹ Pela análise dos dois livros de Ada Kroef (2017; 2018), acreditamos que a filósofa, como os autores do presente texto, compreende teoria no sentido que Tomás Tadeu da Silva no livro *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, quando ele questiona a noção de teoria. “Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma outra forma, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que - cronologicamente – a precede. (SILVA, 2007, p. 11). Diferente dessa concepção, a teoria precisa ser pensada em diálogo com noções e construções feitas pelas Filosofias da diferença, como a ideia de discurso. Sobre a noção de Filosofia da diferença que possibilita um entendimento amplo sobre a questão aqui pontuada, sugerimos a leitura do livro *Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença* (MARINHO, 2014).

planos de aula que serão ministrados na escola, enviados com antecedência pela professora supervisora. Ao se analisar os referidos planos, observa-se o efeito que a prática docente de Ada Kroef tem sobre a prática dos acadêmicos. Com o estímulo ao uso de recursos pedagógicos diversificados, quase sempre ligados a algum tipo de arte, as aulas ministradas são extremamente potentes e marcantes para os estudantes do ensino médio, algo que se observa no pós-sábado filosófico, quando perguntam algo como: só tem um sábado filosófico no ano? E comentam que deveriam ter mais edições no ano.

Ainda em torno do estímulo do uso da arte pelos estudantes na prática docente, Lucas Dilacerda, pesquisador que foi orientando na graduação de Ada Kroef, comenta como a *artistagem*, conceito criado por Sandra Corazza, estava presente na docência da professora da UFC. Segundo ele,

Na Universidade Federal do Ceará, a *artistagem* é um novo modo de avaliação que vem sendo experimentado em algumas disciplinas ministradas pela Prof.^a Dr.^a Ada Kroef, docente das disciplinas obrigatórias de "Capacitação para o ensino de filosofia" e "Estágio" do curso de Licenciatura em Filosofia [...] que me possibilitou a oportunidade de conhecer outros modos de avaliação e didática que fugissem do modelo tradicional de ensino de filosofia, sendo assim, comecei a inserir a *artistagem* em minhas aulas de filosofia para o ensino médio [...] *Artistagem* é um conceito criado por Sandra Corazza para se referir, ao mesmo tempo, a uma estética, uma ética e uma política a se inventar; trata-se de fazer arte sem ser artista, uma prática que procura "o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito" (CORAZZA, 2002, p. 15), ou seja, a *artistagem* é uma experimentação artística e filosófica que pode ser realizada por qualquer pessoa (alunos, artistas, filósofos, etc.) e que busca o não-pensado do pensamento. [...] Os resultados das aplicações da *artistagem* em experiências de avaliações e didáticas [...] vem se tornando bastante satisfatórias, uma vez que agrega ao estudante uma nova possibilidade de obter o conhecimento do conceito, não apenas pelo exercício mental do pensamento, mas também pelo exercício corporal, que do ponto de vista de Deleuze e Guattari, também é pensamento. Dessa maneira, a *artistagem* vem se tornando uma questão para o ensino de filosofia, enquanto uma possibilidade de ensino e aprendizagem que conecte a filosofia com a arte com vistas ao acesso ao pensamento e ao conhecimento (LACERDA; NOGUEIRA, 2022).

As palavras de Lucas Dilacerda nos permitem compreender os efeitos positivos que tem a docência de Ada Kroef na formação dos professores de Filosofia da educação básica. Neste bloco de afetos criado pela nossa gaúcha cearense, ela trabalha temas, conceitos e métodos diversos, como a *artistagem*, de importância fundamental para a prática educacional. Ela, a arte, é protagonista na docência de Ada Kroef e está presente nas diversas pesquisas e atividades por ela desenvolvidas, como o seu livro sobre os Polos Culturais e o seu livro sobre

o currículo nômade, no qual os bonecos Bruxela e Roberto são personagens conceituais¹² presentes na experiência do pensamento vivenciada por crianças da educação infantil. Para compreender o pensamento de Ada Kroef, seja na pesquisa, na docência ou na vida, é preciso falar de arte, assim como seu diálogo com filósofos da diferença, especialmente Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Retomando à experiência do Sábado Filosófico, todos esses elementos pontuados estão nele presente, os atravessam, e Ada tem um papel central nessa construção. A Filosofia, presente no Sábado Filosófico, tem arte, tem ciência, tem conceitos e, e, e também tem corpo. Ele está presente e faz parte do “show”. Não pode faltar dança, não pode faltar música e não pode faltar comida, e a filósofa gaúcha sabe como todos esses elementos, somados aos recursos pedagógicos e aos conteúdos, potencializam a experiência do pensamento filosófico. Tudo isso faz a prática e a teoria entrecruzarem-se, de forma singular, proporcionando que o objetivo do estágio supervisionado em Filosofia seja alcançado de forma sempre nova e potente. Como magia, a professora-bruxa¹³ força o pensamento a trilhar caminhos diversos daqueles que a Filosofia, geralmente, nos leva a caminhar.

4. Conclusão

Podemos observar e afirmar a potência do pensamento filosófico de Ada Kroef, pautado na Filosofia da Diferença, tanto nos seus livros *Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas* (2018) e *Escola como polo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas* (2017) quanto nas atividades de ensino em sala de aula, como visto nos Sábados Filosóficos.

São expressões vivenciadas que primam pela confluência da teoria e da prática, bem como acontecem e se pautam ao arremesso das posições convencionais dos estudos e práticas filosóficas, principalmente no que diz respeito ao Ensino de Filosofia. Nos livros, a escolha pelos caminhos nômades, os quais envolvem categorias que habitam as desterritorializações em voos de bruxa e travessias de pirata, questionando a existência da forma decretada de ser dos currículos oficiais, obedientes ao Estado e promotores de seus interesses. No ensino de

¹² “Os personagens conceituais são devires, não histórias. Eles não somente designam o conjunto de condições, por mais recentes que sejam, dos quais desviam, derivam para outros devires, mas produzem algo novo: novo currículo, novas formas de afetar e de serem afetados, novas formas de percepção” (KROEF, 2018, p. 52). Com isso, Ada entende, em diálogo com Deleuze e Guattari, que os personagens conceituais nos fazem pensar: “Na enunciação filosófica, não se faz algo dizendo, mas faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual” (Ibid., p. 51).

¹³ Termo usado por Marilena Nogueira, orientanda de Ada Kroef, em trabalho apresentado no II Encontro Cearense de Professores de Filosofia (2022).

Filosofia, a peleja de mostrar aos alunos a necessidade de contornar as fronteiras fixadas pelos burocratas da educação.

Os questionamentos ao *currículo-programa* levam ao *currículo-nômade*, indo na contramão do oficialmente estabelecido, valorizando na Filosofia e na educação a imaginação, a potência dos acontecimentos, a liberdade de pensar e de criar formas de subjetivações que não sejam de normalização moral e treinamento de mão de obra para o mercado.

Essa mesma desobediência teórica de Ada Kroef se faz presente no modo de pensar a gestão pública, como expresso no caso da Escola como Pólo Cultural, e nas ações como docente universitário com os futuros professores de Filosofia da educação básica, vista nos Sábados Filosóficos. A filósofo gaúcha, com suas experiências e pensamentos, vê a escola como “uma máquina de guerra produtora de práticas que escapam do resultado” (2017, p. 84), aquilo que imobiliza, impossibilita o fluxo, os cortes e despontecializa o criar.

Como Deleuze e Guattari alertam, são necessários cuidados para não nos contentarmos em simplesmente agitarmos velhos conceitos estereotipados que se assemelham a esqueletos que intimidam a criação de novos conceitos. Afinal, se fazemos Filosofia (ou pretendemos) temos que fazer o que os filósofos faziam, criar conceitos, e não simplesmente um ato de raspagem dos seus ossos. Contrariamente, temos raspado os ossos dos velhos conceitos, desde a vinda dos jesuítas que trouxeram na bagagem Aristóteles e Tomás de Aquino para cobrirem a nudez dos índios e acobertarem a desfaçatez da sede de poder do colonizador (MARINHO, 2012).

Da mesma forma, a inspiração deleuziana nos leva a pensar que a Educação e o Ensino da Filosofia têm sido permanentemente remetidos às figuras do professor-profeta e professor-militante. Assim, nossa tradição de professores de Filosofia tem seguido os rastros do professor-militante e do professor-profeta e, mais grave ainda, em nossa função de formadores de professores de Filosofia temos repassado essa tradição, nos reproduzindo em série. Fica, então, a possibilidade do espelho nos mostrar que podemos procurar e ver e criar novos outros caminhos e ... e... e...

5. Referências

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5; tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997

DIAS, Rosa. Prefácio. In. **Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

DINIS, Nilson Fernandes. A esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. In. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul/dez. 2008. p. 355 a 361

FERNANDES, Dorgival. MARINHO, Cristiane; SOUSA, Alex; COSTA, Roberta. A educação brasileira e a constituição do sujeito neoliberal. In. **Educação, linguagens e práticas sociais**. Pau dos Ferros, RN: AINPGP, 2021.

KROEF, Ada. Interceptando Currículos: produzindo novas subjetividades. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 93 – 114, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41317> Acesso em: 15 dez. 2022.

KROEF, Ada; GALLICCHIO, Gisele. Escola-empresa: traços do empresário-sombra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 116 – 127, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dPLvB7dghcFzgNCJqXGqBLP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 dez. 2022.

KROEF, Ada. **Escola como polo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

KROEF, Ada. **Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADELHA, Sylvio. Prefácio. In. SOUSA, Alex; MARINHO, Cristiane; FERNANDES, Dorgival; VERAS, Elias; DAMASCENO, Roberta (org.). **Michel Foucault: ressonâncias contemporâneas**. Curitiba, CRV, 2017.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MARINHO, Cristiane. **Filosofia e Educação no Brasil: da identidade a diferença**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARINHO, Cristiane, **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil**. Relatório final (pós-doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Indicador/Index?c=875412>

PIMENTA, Selma Garrida. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In. CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de. **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

RAGO, Margareth. **Michel Foucault**: ressonâncias contemporâneas. Alex Sousa, Cristiane Marinho, Dorgival Fernandes, Elias Veras, Roberta Damasceno (org). Curitiba, CRV, 2017.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LACERDA, Lucas Oliveira de Nogueira; SOUSA, Bruna Nogueira Ferreira de. A Arte e o Corpo no ensino de Filosofia. In. ENCONTRO CEARENSE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA, v. 1, n. 1, 2018, Fortaleza. **Anais do Encontro Cearense de Professores de Filosofia**, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_xpJpQnrndmHwKw1hFA_SYB2XRqSL4gP/view Acesso em: 15 dez. 2022.

SOUSA, Antônio Alex Pereira de. Sábado Filosófico: um relato da parceria entre a escola de ensino médio e a Universidade. In. ENCONTRO CEARENSE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA, v. 2, n. 1, 2019, Fortaleza. **Anais do Encontro Cearense de Professores de Filosofia**, Fortaleza, 2022. <https://drive.google.com/file/d/1dCAJJQYiua4V4FLvNqsVWV5R2hn-X-IV/view> Acesso em: 15 dez. 2022.

NOGUEIRA, Maria Marilene Banhos; KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. O Grupo de Estudos em Filosofia da Diferença: resistência no ensino de Filosofia. In. ENCONTRO CEARENSE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA, v. 3, n. 1, 2022, Fortaleza. **Anais do Encontro Cearense de Professores de Filosofia**, Fortaleza, 2022.

O MITO DA CAVERNA DE PLATÃO E A INDÚSTRIA DA BELEZA: DIAGNÓSTICO DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

Antônia Carla Victor de Paiva¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar uma intervenção realizada nas turmas do primeiro ano do ensino médio de uma escola localizada na cidade de Ipu-Ceará no ano de 2018, na disciplina de filosofia, com o tema "Mito da caverna de Platão". Assim, foram feitas leituras em sala de aula de alguns trechos do livro *A República* de Platão que aborda o tema, juntamente com o livro didático *Filosofando: Introdução à filosofia* das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins com o intuito de referenciar as cavernas contemporâneas. Deste modo, foi utilizado o método de ensino cuja intenção era a de apresentar livros e recursos audiovisuais para fins educacionais. Com a compreensão do mito da caverna de Platão, portanto, conseguimos vinculá-lo a um assunto da realidade dos alunos: a indústria da beleza que padroniza uma determinada forma de comportamento nos indivíduos, causando-lhes sérios problemas físicos e psicológicos. Para sustentar essa ideia, trabalhou-se com dois vídeos das cantoras Beyoncé (*Pretty Hurts*) e Colbie Caillat (*Try*) na tentativa de despertar a reflexão da necessidade de autovalorização e aceitação física, em um distanciamento das cavernas patriarcais. Enfim, esse artigo manifesta uma enorme contribuição para os jovens do ensino médio, especialmente, na sua autoaceitação e formação identitária na medida em que compreendem os padrões como formas de aprisionamentos. Assim, conclui-se que estas discussões são relevantes por despertarem temas caros e reais aos jovens, tanto que promovem adoecimentos psicológicos. O propósito é o de expandir a discussão de tal forma que eles mesmos possam dialogar sobre o assunto.

Palavras-chave: Autoaceitação. Beleza. Caverna. Platão. Reconhecimento de si.

THE MYTH OF PLATO'S CAVE AND THE BEAUTY INDUSTRY: INTERVENTION DIAGNOSIS IN CLASSROOM

123

Abstract: This article aims to address an intervention carried out in the first-year classes of high school in a school located in the city of Ipu, Ceará, in 2018, in the discipline of philosophy with the theme "Myth of Plato's Cave". Thus, readings of some excerpts from the book *The Republic of Plato* that address the theme were made in the classroom, together with the textbook *Filosofando: Introduction to philosophy*, by the authors Maria Lúcia de Arruda Aranha and Maria Helena Pires Martins in order to make references to the contemporary caves. In this way, the teaching method used aimed to present books and audiovisual resources for educational purposes. With the understanding of Plato's myth of the Cave, therefore, we were able to link it to a subject of the students' reality: the beauty industry that standardizes a certain form of behavior in individuals, causing serious physical and psychological problems. To support this idea, two video clips by the singers Beyoncé (*Pretty Hurts*) and Colbie Caillat (*Try*) were used in an attempt to present the need for self-worth and physical accommodation, in a process of distancing from patriarchal caves. Finally, this article makes an enormous contribution to high school students, especially in their self-acceptance and identity formation, insofar as they understand beauty standards as forms of imprisonment. Thus, it is concluded that these discussions are relevant to point out issues that are current and real to young people, so much so that they cause psychological illnesses. The purpose is to expand in such a way that they themselves can dialogue on the subject.

Keywords: Self –acceptance. Beauty. Cave. Plato. Recognition.

1. Introdução

Trabalhar, na aula de Filosofia do ensino médio, assuntos complexos que foram abordados por pensadores em períodos distantes, como aqueles da antiguidade greco-romana,

¹ Graduada e mestra em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora de Filosofia na rede de educação básica do estado do Ceará.

E-mail: carlavictor2009@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9697-8019>

parece ser mais difícil, na medida em que exige uma capacidade de análise interpretativa mais refinada dos estudantes. No entanto, os livros, especialmente os filosóficos, revelam pontos interpretativos que reforçam a realidade presente. Por isso, mesmo que os alunos, de uma forma geral, venham de uma vivência limitada de leituras e condições sociais mais carentes, podemos incentivá-los à intercalação do conhecimento de livros ao factual. É assim que, no ensino médio, buscamos essa correlação entre teoria e prática.

É bem nesse sentido que este artigo tem relevância por discutir o texto *O Mito da caverna* de Platão, a partir da interpretação da realidade presente. Para isso, buscamos discutir o mundo das sombras em que os homens precisam sair para se ascenderem a um mundo do esclarecimento. Situação que pode ser associada também às cavernas que agrilhoem o homem hodiernamente.

Isso porque muitos jovens são aprisionados pela ideia de padrão como norma social, sob o entendimento falacioso de imperfeição ou pela mudança do corpo como forma de aceitação social. Por esse viés, Platão com *O mito da caverna* tem muito a dizer sobre as sombras que cercam as pessoas, haja vista o agrilhoamento da indústria da beleza.

Por esse caminho, o problema aqui proposto gira em torno de demonstrar, especificamente, como a indústria da beleza aprisiona homens e mulheres em cavernas escuras de destruição da própria identidade. Com essa noção, o foco de nossa pesquisa se encontra nos padrões de beleza que afetam o desenvolvimento saudável das pessoas na medida em que há uma imposição de comportamento e de normalização social, denunciando, como consequência, a quebra da identidade e da causa de algumas doenças psicológicas.

De modo geral, nosso objetivo, neste trabalho, é o de apontar como os padrões de beleza, capturados pela mesma indústria, decorrem em um mundo das sombras, bem como o filósofo Platão menciona no livro *O mito da caverna*. Nesse processo, o método utilizado consiste na abordagem do ensino, com as leituras tanto do livro didático quanto do livro *VII d'A República* de Platão. Assim se perfaz uma pesquisa básica com fundo bibliográfico. Do mesmo modo, usamos recursos audiovisuais para uma melhor compreensão dos temas abordados.

Esta pesquisa é qualitativa na medida em que estuda propósitos subjetivos, avaliando-se os comportamentos dos seres humanos diante de uma norma específica da beleza. Nesse ínterim, os procedimentos consistem na leitura e no torná-la prática, ou seja, o texto é apresentado e comparado à realidade por meio de exemplos do cotidiano dos estudantes.

Em suma, o presente artigo se dividirá em dois momentos. Ambos diagnosticam o conteúdo de

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 123 - 132
--------------------------	--------	------------------	------	--------------

algumas das aulas desenvolvidas em uma escola estadual da cidade de Ipu - CE-, com o propósito ativo inicial de afetar os jovens em temáticas importantes, que podem modificar a maneira como entendem a vida. O primeiro dos tópicos constitui-se de informações relevantes para compreender *o Mito da Caverna* e as suas possíveis relações com a indústria da beleza na realidade contemporânea. O outro momento revela os impactos desta discussão a partir da leitura e interpretação de músicas referentes tanto ao ambiente tóxico dos padrões de beleza quanto à ideia de aceitação de si mesmo.

2. O mito da caverna de Platão: abordagem expositiva

A partir do estudo da teoria do conhecimento de Platão, filósofo grego considerado um dos expoentes de toda a tradição filosófica, discutimos, dentro da sala, a abordagem da alegoria ou *Mito da Caverna* do livro *A República* de Platão com uma perspectiva relacional a diversos temas contemporâneos. Seguindo-se, porém, a linha do livro didático, fizemos uma associação com os processos de adoecimento da alma pelo desenvolvimento dos padrões de beleza que enclausuram os jovens numa espécie de caverna contemporânea.

Em torno desta escolha didática, optamos por trabalhar o *Mito da Caverna* de Platão, destacando-se para análise os modos de ser das sociedades contemporâneas. A isso, no *Livro VII* do livro *A República* temos que, em decorrência da criação de uma cidade ideal, Platão utiliza *O Mito da caverna* para expressar a sua intenção de apontar apenas o filósofo como único capaz de governar a cidade e buscar a verdade. Do mesmo modo, é importante o esclarecimento aos alunos de como os livros platônicos são organizados. Nesse caso, por meio de diálogos, tendo Sócrates como o principal personagem.

Sendo assim, a história se inicia com a apresentação de Sócrates a seus ouvintes, da imaginação de uma caverna na qual viviam algumas pessoas, sem a luz do sol e vendo apenas as sombras que vinham do mundo exterior. Aqueles que moravam no fundo da caverna não imaginavam que existia todo um mundo para além do que viam. As sombras eram a realidade à qual estavam acostumados. Nesse momento, o ápice da história acontece: um dos habitantes consegue, de alguma forma, sair da caverna.

A primeira sensação foi a de dor pelo choque com a claridade do sol. A esta realidade Sócrates diz no diálogo platônico que "precisava de se habituar" (PLATÃO, 1949, p. 317). A interpretação desse momento pode ser exposta na dificuldade que se tem para se habituar ao real conhecimento. Neste processo de se acostumar com a luz do sol, o pequeno viajante é "capaz de contemplar o que há no céu" (PLATÃO, 1949, p. 317) e perceber a beleza

e a verdade do mundo à sua volta. Assim acontece também conosco, enquanto detentores de conhecimento, somos capazes de contemplar as belezas de nosso ser.

No mito de Platão, ao se recordar de sua antiga morada, o homem tenta voltar à caverna para informar os outros sobre a realidade verdadeira. Mas muitos não acreditam nele, julgando-o como um louco. Afinal, a verdade estabelecida por eles era as sombras da caverna, e, sair da ignorância para o real conhecimento é um processo doloroso e dificultoso. Assim, esse relato indica que muitas vezes a realidade não é verdadeira. Ela é mais parecida com um mundo de sombras que acorrenta o ser humano em uma norma aparente.

Para auxiliar a compreensão dos estudantes do ensino médio quanto à alegoria de Platão, utilizamos o livro didático *Filosofando: Introdução à filosofia*, das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, e, então, relacionamos *O mito da caverna* à nossa contemporaneidade. A aula consistiu na demonstração da teoria do conhecimento de Platão que divide o mundo em sensível e inteligível. O primeiro deles representa as aparências, as sombras. E, o segundo, por sua vez, evidencia um grau superior de conhecimento: a verdade pelo mundo das ideias.

Neste momento, foi relevante apresentarmos como Platão entende a dualidade corpo e alma. Para ele, “o puro espírito já teria contemplado o mundo das ideias, mas tudo esquece quando se degrada ao se tornar prisioneiro do corpo, considerado ‘o túmulo da alma’” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 112). Assim, a alma vai se recordando do real conhecimento através dos sentidos do corpo, uma teoria da reminiscência.

No entanto, embora essa recordação aconteça, o corpo ainda se conecta a uma prisão na medida em que ele pode ser mais cuidado que a própria alma. Por essa percepção, podemos entender a abordagem expositiva do livro ao relacionar o mito de Platão àquelas cavernas que nos algemam atualmente. Nesse caso, pelos processos de adoecimento da alma, tais como, a questão dos padrões de beleza. A ideia consiste na padronização da beleza em um corpo magro e um padrão de esbelto, o que ocasiona o adoecimento de muitos dos jovens que sonham com este padrão de corpo perfeito.

, podemos perceber os casos de anorexia e bulimia, bem como aos processos cirúrgicos estéticos para se chegar a tal perfeição como exemplos de interligação ao modelo padronizado. Além disso, o advento da tecnologia ajudou no desenvolvimento das doenças psicológicas, bem como Aranha e Martins nos dizem "Lipo, softwares de edição de imagens, botox, silicone, chapinha... um arsenal diversificado de procedimentos cria modelos midiáticos ideais que disseminam padrões de beleza, desejos e hábitos nada saudáveis" (ARANHA e MARTINS, 2016, p. 110).

Isso se revela na busca de uma perfeição da magreza e em procedimentos estéticos exacerbados que mudam completamente a face e o corpo. Ademais, o uso de *photoshops* nas capas de revistas e de redes sociais enganam muitos dos adolescentes. Enfim, muitos são os exemplos destas cavernas contemporâneas que aprisionam as pessoas em padrões inexistentes. É assim que, dentro da sala, os alunos passam a ter acesso à história *O mito da caverna* de Platão e suas associações com a contemporaneidade. Muito embora saibamos o quanto Platão tem algumas percepções bem errôneas, inclusive, sobre o papel da mulher na sociedade², interessamo-nos por seu mito na medida em que este demonstra o mundo das sombras, encaixando-se, nesse caso, nos ideais disseminados pela indústria da beleza.

3. Processo de reflexão acerca das atuais cavernas contemporâneas e da indústria da beleza

Em torno da tentativa de mostrar como os padrões parecem tão eficazes em seus processos, optamos por apresentar alguns vídeos de músicas internacionais com traduções para nortear a resposta à nossa pergunta: como a indústria da beleza promove esse mundo das sombras? É assim que repassamos o videoclipe da Beyoncé com a música *Pretty Hurts* e Colbie Caillat com o título *Try*. Eles foram suportes para refletirmos sobre a questão da beleza como aprisionamento.

Vejam os que diz a primeira música, traduzida como *A beleza dói*³. A música problematiza o mundo da miss universo. Com vistas a este evento, as mulheres vão sendo condicionadas a tornar o próprio corpo magro e perfeito para os padrões ali determinados, seja por meio de cirurgias e/ou por maquiagens que escondam as "imperfeições". Todo um esforço para ganhar a tão sonhada coroa de miss universo. E isto vem de uma forma de dominação preservada desde muito tempo. Tanto que, em alguns casos, somos ensinados à percepção de que "O que você veste é tudo o que importa"⁴, em detrimento dos seus pensamentos e estudos. Para isso, não só as mulheres, mas também os homens são doutrinados pela mesma lógica.

² No Livro V de *A República* de Platão, Sócrates faz a seguinte fala: "Logo, não há na administração da cidade nenhuma ocupação, meu amigo, própria da mulher, enquanto mulher, nem do homem, enquanto homem, mas as qualidades naturais estão distribuídas de modo semelhante em ambos os seres, e a mulher participa de todas as atividades, de acordo com a natureza, e o homem também, conquanto em todas elas a mulher seja mais débil do que o homem" (PLATÃO, 1949, p. 220, grifo nosso). Nesse sentido, o olhar negativo de Platão em relação à mulher se evidencia nesse trecho, pois mesmo que a mulher seja capaz de fazer todas as atividades de um homem, ela é débil, isto é, não tem força física suficiente.

³ Título da música: *Pretty Hurts*. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=4geR5pN9OAw>> Acesso em: 20. Jan. 2022.

⁴ Tradução do inglês: "What you wear is all that matters". Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/beyonce/pretty-hurts-traducao.html>. Acesso em: 20. Jan. 2022.

Muitos deles estão se submetendo a cirurgias de modificações do corpo a fim de encontrarem a perfeição do corpo.

É neste viés que a música *Try* da Beyoncé demonstra uma frase bem profunda: “é a alma que precisa de cirurgia”⁵, remetendo-nos à ideia de que, na verdade, não é o corpo que necessita de alguma modificação. É a nossa alma que precisa de atenção redobrada. A metáfora da cirurgia na alma requer uma interpretação simbólica sobre o quanto estamos adoecidos pelas cavernas representadas pelos padrões de beleza.

E esta padronização acontece também pela TV, pela mídia que tenta ditar o modelo padrão adequado, o mais magro ou o mais próximo de uma "mulher-violão". Um mundo de ideias permeadas pelas sombras. Essa pressão psicológica de uma sociedade exigente de perfeição produz o questionamento dos seguintes versos da música *Pretty hurts*: “Quando você está completamente sozinha/ E está deitada na sua cama/ O reflexo te encara/ Você está feliz consigo mesma?”⁶. É nesse momento que buscamos refletir sobre quem nós somos de verdade, ou quando as máscaras caem e as ilusões da padronização se expõem. Entendemos que o peso social da norma regulamentar de corpo perfeito nos leva a cairmos em uma prisão que nos faz infeliz.

Em outras palavras, a indústria doentia da beleza visa consertar o corpo do indivíduo para uma aceitação social. Um exemplo específico disso é o que acontece nos concursos de beleza que exigem cirurgias estéticas para que o(a) candidato(a) se encaixe num padrão determinado pelo certame. Na realidade, a atenção que devemos ter consiste na alma ou no psicológico que deveria ser melhor cuidado, pois é nele que as noções de identidade e de caráter são formuladas.

O segundo videoclipe, cuja tradução é *Tentar*⁷, faz referência às tentativas de agradar aos padrões de beleza, tendo a maquiagem como uma das suas expressões. Na verdade, essa música traz muitos ensinamentos quando menciona que, na tentativa de agradarmos os outros, temos comportamentos modais como o uso da maquiagem, fazer as unhas, prender os cabelos impecavelmente e fazer corridas matinais para nos encaixarmos no produto de beleza que nos vendem. A quem estamos querendo agradar: a nós ou aos outros? Será, realmente, que

⁵ Tradução do inglês: “It's the soul that needs the surgery”. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/beyonce/pretty-hurts-traducao.html>. Acesso em: 20. Jan. 2022.

⁶ Tradução do inglês: “When you're alone all by yourself/ And you're lying in your bed/ Reflection stares right into you/ Are you happy with yourself?”. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/beyonce/pretty-hurts-traducao.html>. Acesso em: 20. Jan. 2022.

⁷ Nome da música: *Try*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Pp11eIS96k>. Acesso em: 20. Jan. 2022.

os outros gostam de nós?

É, pois, na busca desenfreada de ser aceito em sociedade que nos propomos a fazer mudanças drásticas sobre nós, que mudam nossa identidade. A reflexão essencial da música Try é: “Você não precisa mudar nada”⁸. Afinal de contas, por que deveríamos nos importar tanto com o que querem que sejamos?

Na letra e nas imagens da música, as mulheres vão retirando as maquiagens, perucas e cabelos e mostram-se do jeito que são. Revelando-se, dessa forma, a aceitação de si mesmas, constituindo suas formas de ser, garantindo suas próprias identidades. A metáfora da maquiagem que esconde os “defeitos” diagnostica um processo de normalização da indústria da beleza que, ao invés de torná-la bonita, mascara seu verdadeiro eu.

Então, a ideia é tentar se amar do jeito que se é, no que diz a frase de Natalya Ericka⁹: “Os padrões de beleza que lutem para se encaixar em mim”¹⁰. De certa forma, a frase dita demonstra uma tentativa de sairmos das sombras que adoecem as pessoas

Na medida em que compreendemos que a indústria da beleza, bem como os padrões, só funciona se tiverem quem segui-los. Em outras palavras, quando ignoramos as coerções e imposições, especialmente pela indústria da beleza, estamos quebrando com o seguimento dos padrões. Nesse caso, ao invés de nos adaptarmos aos padrões estabelecidos ocorre justamente o contrário. Por isso, é necessário que nenhum padrão nos moldes de acordo com ele, isto é, os padrões devem se encaixar em quem somos, nas formas como somos.

Partindo para as percepções filosóficas acerca da aceitação de si mesmo, chegamos ao cuidado de si¹¹. Conceito ampliado pelas pesquisas de Foucault em suas análises genealógicas. Elas remontam a ideia de cuidar de si mesmo, numa espécie de aceitação interligada ao conhecimento. Segundo Foucault (2010, p. 43) “a dupla temática do cuidado de si e do conhecimento de si [significam] a obrigação para todo indivíduo de se preocupar consigo mesmo, imediatamente ligada, como sua condição, ao conhecimento de si. Ninguém pode cuidar de si sem se conhecer”. O que nos faz questionar se seria possível nos conhecer realmente sem a interferência de comportamentos externos tais como os padrões que se preocupam apenas

⁸ Tradução do inglês: “You don't have to change a single thing”. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/colbie-caillat/try-traducao.html>. Acesso em: 20. Jan. 2022.

⁹ Digital Influencer nas redes sociais que conseguiu expandir o termo dos padrões de beleza.

¹⁰ CARVALHO, 2019.

¹¹ A intenção de mencionarmos o conceito de cuidado de si é apenas para referenciar suas análises ao processo de aceitação de si mesmo. Deste modo, é necessário esclarecermos que esse processo investigativo de Foucault se pauta nas obras de Platão. Ainda assim, há especificidades entre as práticas de cuidado de si e conhecimento de si que não estão sendo abordadas nesse momento.

com a modulação igualitária da norma. É nesse sentido que o cuidado aqui especificado sugere aos processos da alma e do psicológico humano que, necessariamente, precisam de conhecimento de si.

Deste modo, associando-se o entendimento de Foucault às músicas expostas: *Try* da Colbie Caillat e *Pretty hurts* da Beyoncé, temos que o conhecimento de que não devemos mudar nada em nós, numa espécie de aceitação de si mesmo, significa ter o cuidado de tornar a vida livre de imposições de modelação do corpo. Desse modo, ao cuidarmos de nós mesmos, estamos tendo conhecimento maior sobre nós mesmos, da alma e do corpo em relevância. Além disso, esse processo de transformação do corpo requer um aval da indústria que promove a perspectiva de imperfeição para vender produtos. Com esse objetivo e outras situações que envolvem cirurgias estéticas, como os implantes de silicone e lipoaspiração.

Nesse sentido, Wolf (2018, p. 8) nos diz sobre modificar o conhecimento desta situação: “é o direito de que a mulher escolha a aparência que deseja ter e o que ela deseja ser, em vez de obedecer ao que impõem as forças do mercado e a indústria multibilionária da propaganda”. Na verdade, Wolf identifica uma definição de beleza da seguinte forma:

Uma definição da beleza que tenha amor pelas mulheres supera desespere com a brincadeira, o narcisismo com o amor a si mesma, o despedaçamento com a inteireza, a ausência com a presença, a inércia com a animação. Ela admite que as pessoas sejam radiantes: que essa luz seja emitida pelo rosto e pelo corpo, em vez de ser uma luz dirigida para o corpo, ocultando o eu. Essa luz é sexy, variada e surpreendente. Seremos capazes de vê-la em outras mulheres sem medo e afinal poderemos vê-la em nós mesmas (WOLF, 2018, p. 273).

É assim que, ao nos olharmos no espelho, observamos o que faremos com nosso corpo, acima de tudo, na aceitação de nós mesmos. Mudarmos quando necessário for, especificamente quando a mudança interferir na nossa saúde ou quando quisermos agradar a nós mesmos. Jamais como regra, que tenha que ser seguida.

Assim, a reflexão de contextos reais ilumina o entendimento de que o mundo das sombras ao qual Platão estava mencionando, enquanto uma prisão irreal, serve-nos além de relacional na saída do homem ao mundo inteligível pelo comprometimento da aceitação de si mesmo. Descartamos os padrões de beleza como pontos fundamentais de comportamento. Com isso, conectamo-nos enquanto indivíduos únicos e diferentes e, por que não, belos.

Esse panorama permite aos alunos perceber noções de liberdade e não de opressão pela identificação dos processos de padronização. Pode nos conduzir como pessoas, com certa leveza sobre nós mesmos e nossas escolhas, embora estejamos diante de uma sociedade que

exija nossos encaixes aos padrões de beleza.

Além disso, esta reflexão traz contextos específicos em torno do que os discentes vivenciam. E deste modo se mostra possível repensarmos a sociedade como um todo, especialmente sobre o que a indústria da beleza nos permite ver. Muitas vezes, na tentativa de nos encaixarmos em determinado grupo social, tentamos seguir os padrões para nos tornarmos iguais e sermos aceitos. No entanto, cada vez mais, faz-se necessário valorizarmos nossas diferenças a aceitá-las como parte de nossa personalidade e caráter. É assim que estas reflexões vão, aos pouquinhos, mudando as percepções e (in) certezas de nossos alunos.

4. Considerações finais

Desta maneira, ao retomarmos aspectos de um mito antigo e trazê-lo em contextos hodiernos, estamos atualizando temas importantes e necessários para discussão em sala, nesse caso, os padrões de beleza e as formas específicas de captura da indústria capitalista. Deste ponto, a utilização das mídias visuais espelha a necessidade de trabalharmos questões como a aceitação de si mesmo e a quebra de normas que aprisionam os jovens cada vez mais.

A isso também, tal qual a filosofia proporciona, muitos questionamentos e reflexões podem surgir a respeito das próprias certezas como na ideia de felicidade baseada em padrões sociais. É assim que buscamos esclarecer aos discentes que é possível sairmos de nossas cavernas por meio de alternativas, sendo a primeira entender que os padrões que devem se encaixar em nós, por isso, uma outra perspectiva é mudar o olhar sobre o nosso corpo, vendo-o como diferente e, portanto, sinônimo de beleza. A reflexão aqui consiste na aceitação de si mesmo e na constituição de sua própria identidade.

Em outras palavras, em torno da discussão e reflexão a respeito dos padrões de beleza e outros temas que envolvem a realidade dos alunos, podemos incentivar pensamentos mais críticos, especialmente quando comparamos a teorias formuladas há séculos anteriores com o momento presente. Inclusive, existe a possibilidade de modificação dos rumos das ações do indivíduo, quando passam a tirar esse peso crescente de ser padrão e conseguem ser mais autônomos.

Outro contexto está no ensinamento de que, em uma sociedade, existe a promoção da indústria da beleza interligada ao capitalismo e ao patriarcalismo como formas de moldar os padrões sociais, visando o lucro econômico. Assim, enquanto o indivíduo se torna fonte de produção de consumo e utilidade, ao invés de promover sua identidade específica e diferente dos padrões sociais, não consegue ser feliz. É nesse aspecto que procuramos desenvolver esse

assunto tão necessário de forma que os próprios discentes possam repassar esses ensinamentos para outros jovens, na medida em que consigam retirar as sombras que cobrem os seus olhos.

5. Referências

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2016.

BEYONCÉ. Beyoncé - Pretty Hurts (legendado). YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4geR5pN9OAw>. Acesso em: 20. Jan. 2022.

BEYONCÉ. Pretty Hurts (tradução). Vagalume, 2021. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/beyonce/pretty-hurts-traducao.html>. Acesso em: 20. Jan. 2022.

CAILLAT, Colbie. Try (tradução). Vagalume. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/colbie-caillat/try-traducao.html>. Acesso em: 20. Jan. 2022.

CARVALHO, R. **Padrões de beleza**: deixe que eles se encaixem em você (sem culpa). LeiaMaisBa, 2019. Disponível em: <https://leiamaisba.com.br/2019/10/22/padroes-de-beleza-deixe-que-eles-se-encaixem-em-voce-sem-culpa>. Acesso em: 20. Jan. 2022.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

LEGENDA, Muita. Colbie Caillat - Try: Tradução e legendas (legendado em Português). YouTube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Ppl1elS96k>. Acesso em: 20. Jan. 2022.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

WOLF, N. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

O DESVELAMENTO DE MULHERES NA CIÊNCIA E NA FILOSOFIA COMO APORTE À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA, EMANCIPAÇÃO E EMPONDERAMENTO FEMININO

Santiago Pontes Freire Figueiredo¹
André Luiz Rocha²

Resumo: Ao longo da história, as mulheres foram colocadas à margem dos direitos sociais. Apesar disto, foram responsáveis por inúmeras contribuições nos saberes de modo geral. Como afirma Costa e Silva (2000, p. 8): “Não obstante o impacto visível de algumas modificações concretas, a maioria das pessoas, incluindo aí homens e mulheres, mesmo entre setores mais instruídos, continuam a pensar de acordo com esquemas patriarcais antigos”. A partir desta reflexão surge um questionamento: Por que, no ensino médio, se estudam pouquíssimas mulheres filósofas e cientistas? O presente projeto objetiva fomentar a discussão acerca das contribuições de mulheres no âmbito da Filosofia e Ciência, construindo e fortalecendo a autonomia, a emancipação e o empoderamento feminino das alunas do ensino médio. O projeto foi executado na EEEP Guilherme Teles Gouveia em 2022. Estudantes e o professor de filosofia pesquisaram sobre mulheres que contribuíram para a humanidade. A partir das discussões e pesquisas foram elaborados questionários e um evento denominado “Simpósio: mulheres na Ciência e na Filosofia”, que levou alunos e alunas ao conhecimento sobre filósofas e cientistas de todas as épocas. Os resultados foram constatados através dos relatos do público e das participantes, no qual foram avaliados os impactos da ação para a comunidade escolar.

Palavras-Chave: Mulheres; Filosofia; Ciência; Empoderamento Feminino.

THE UNVEILING OF WOMEN IN SCIENCE AND PHILOSOPHY AS A CONTRIBUTION TO THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY, EMANCIPATION AND FEMININE EMPOWERMENT

133

Abstract: Throughout history, women have been placed on the sidelines of social rights. Despite this, they were responsible for numerous contributions to knowledge in general. As stated by Costa e Silva (2000, p. 8): “Despite the visible impact of some concrete changes, most people, including men and women, even among more educated sectors, continue to think according to old patriarchal schemes”. From this reflection, a question arises: Why, in high school, are very few women philosophers and scientists studied? The present project aims to promote the discussion about the contributions of women in the field of Philosophy and Science, building and strengthening the autonomy, emancipation and female empowerment of high school students. The project was carried out at EEEP Guilherme Teles Gouveia in 2022. Students and the philosophy professor researched about women who contributed to humanity. Based on the discussions and research, questionnaires and an event called “Symposium: Women in Science and Philosophy” were developed, which took students and students to the knowledge of philosophers and scientists of all times. The results were verified through the reports of the public and the participants, in which the impacts of the action for the school community were evaluated.

Keywords: Women; Philosophy; Science; Female Empowerment.

1. Introdução

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Professor de Filosofia na EEEP Guilherme Teles Gouveia em Granja/CE, desde 2013.

E-mail: profsantiago2013@gmail.com

ORCID: Santiago Pontes Freire Figueiredo (0000-0001-7187-888X) (orcid.org)

² Graduado em Matemática e Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, professor de Física na EEEP Guilherme Teles Gouveia, em Granja/CE, desde 2015.

E-mail: andreluisrocha2015@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-6373-8457>

O presente trabalho tem por objetivo fomentar a discussão acerca das contribuições de mulheres no âmbito da Filosofia e da Ciência, demonstrando a capacidade crítica e argumentativa delas, adaptando-se aos novos parâmetros de projetos e interdisciplinaridade da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com o intuito de construir e fortalecer a autonomia, a emancipação e o empoderamento feminino das alunas do ensino médio, estimulando a pesquisa de mulheres filósofas no âmbito do ensino médio, ocasionando o desvelamento delas, compreendendo homens e mulheres como sendo dotados de igual capacidade racional de produzir conhecimentos válidos para toda a humanidade e utilizando a Filosofia como instrumento de construção do pensamento crítico frente aos fatos e problemas sociais, principalmente, no que tange à desvalorização da mulher.

No primeiro capítulo, reflete-se sobre a trajetória das mulheres ao longo da história, de como o machismo estrutural impossibilitou a valorização e o reconhecimento dos feitos femininos dentro do ambiente da produção do conhecimento. Apontam-se caminhos bibliográficos que foram trilhados ao longo do desenvolvimento do projeto, para embasar a pesquisa, fomentando a apreensão dos conceitos por parte dos integrantes dele, estimulando a leitura, pesquisa e, por meio destas, criticidade e autonomia oriunda desta formação.

No segundo capítulo, descreve-se detalhadamente a metodologia utilizada, desde a elaboração das ações do projeto, passando pela execução e análise dos resultados. Percebe-se que a instituição escolar pode ser uma potencializadora de ações afirmativas em diversos campos, neste caso, na valorização dos feitos das mulheres nos diversos tempos históricos. Com a aplicação dos questionários, foi possível visualizar os impactos na vida e concepção dos estudantes inseridos dentro das nuances estabelecidas.

Este trabalho não tem a pretensão de ser uma cartilha ou manual pronto e acabado, mas sim de apontar vias possíveis para a realização de práticas que possam propor a valorização dos feitos de mulheres dentro do ambiente escolar explorando a interdisciplinaridade. Sugestões a aprimoramentos são sempre válidos para que o aperfeiçoamento gradativo possa acontecer, pensando que os estudantes são capazes de serem os protagonistas de sua existência, anulando ou pelo menos minimizando as diversas formas de preconceito presentes no cotidiano.

2. O velamento de feitos das mulheres na história do pensamento

O DESVELAMENTO DE MULHERES NA CIÊNCIA E NA FILOSOFIA...

Santiago Pontes Freire Figueiredo / André Luiz Rocha

Ao longo da história, percebe-se que as mulheres foram colocadas às margens de muitos direitos sociais. Apesar disto, foram responsáveis por inúmeras contribuições nos saberes de modo geral. Para os autores Costa e Silva (2000, p. 8), “Não obstante o impacto visível de algumas modificações concretas, a maioria das pessoas, incluindo aí homens e mulheres, mesmo entre setores mais instruídos, continuam a pensar de acordo com esquemas patriarcais antigos”. Na Filosofia e na Ciência, universos predominantemente masculinizados, não haveria mulheres de destaque que, através de suas pesquisas e práticas, teriam fomentado algo de relevância? A resposta é que sim, no entanto, surge um questionamento: Por que as mulheres filósofas e cientistas são colocadas à margem nos cursos de Filosofia e Ciências da natureza em nível médio? Por que os livros didáticos trazem tão poucas ou nenhuma figura de mulheres na Ciência e Filosofia? Que maneira poderia encontrar para desmarginalizar as pensadoras? A autora destaca que;

A escola não pode ser neutra com relação a essas questões, precisa comprometer-se com as transformações sociais, abrir espaços para a discussão de novos valores para melhoria da condição humana. É preciso coragem para transformar, não é fácil diluir relações de poder, mormente quando se tem esse poder nas mãos há tantos séculos. Existem sérios obstáculos que impedem a desconstrução do conceito de masculinidade como aliado ao sucesso, à competitividade, à conquista do poder. Para ultrapassar esses obstáculos, um ponto de partida seria avaliar vários aspectos da estrutura educacional e admitir que atualmente a escola não tem preparo nem qualidades necessárias para desenvolver o lado bom das potencialidades humanas. Em seguida capacitar a instituição para a grande aventura da libertação de homens e mulheres, a começar por estimular os meninos a estabelecerem trocas emocionais verdadeiras, olharem para dentro de si mesmos a fim de conectar-se com a sua sensibilidade, entendendo que é possível ser homem sem anular nenhuma parte de si. O ser humano é um todo e os valores positivos e as qualidades afetivas devem ser incluídas e não excluídas. (COSTA E SILVA, 2000, p. 21).

Se a educação, sozinha, não consegue mudar o mundo e revolucionar a humanidade, tampouco sem ela se pode pensar na construção de seres humanos melhores. Despertar a criticidade, autonomia e emancipação dos estudantes é uma das principais tarefas da formação educacional dos jovens, segundo Theodor Adorno, (1995, p. 16) que destaca que: “O pensar filosófico só começa quando não se contenta com conhecimentos que se deixam abstrair e dos quais nada mais se retira além daquilo que se colocou neles”. Vislumbra-se, portanto, que retirar o pensamento da situação de velamento frente a temas marginalizados ou considerados polêmicos caracteriza-se como uma ação fundamental para que a escola seja vista como um verdadeiro espaço de reflexão.

135

O DESVELAMENTO DE MULHERES NA CIÊNCIA E NA FILOSOFIA...

Santiago Pontes Freire Figueiredo / André Luiz Rocha

No que tange ao assunto do machismo e apagamento das mulheres das grandes descobertas e produção do conhecimento, percebe-se a falta de intenção em tornar público as informações acerca destas especificidades, tornando a desigualdade de gênero algo real que necessita ser enfrentada por meio do desenvolvimento de um pensar mais engajado com as dinâmicas que perpassam o empoderamento feminino. COSTA (2000, p. 12) destaca que: “Pensar as questões de gênero no interior da escola, a partir do contato com a Filosofia ou de modo filosófico com outras áreas do conhecimento pode abrir caminho para o reconhecimento e compreensão da diversidade de existências”. É salutar observar que estas desigualdades devem ser enfrentadas não apenas nas ciências humanas, mas em todas as áreas do conhecimento, visto que este é um fenômeno que perpassa por todas elas. Sobre isto a autora coloca que:

O exercício público do gênero, dos direitos ao gênero, é um movimento de cunho social que depende mais da ligação entre os indivíduos do que necessariamente das noções individualistas, pois quando os corpos se reúnem em assembleia, eles “dizem” que não são descartáveis. Se comprometer com um projeto de educação que se recusa a seguir a lógica de minimizar existências é estar disposta a enfrentar dificuldades, pois, a ele se apresentam obstáculos curriculares, materiais, organizacionais e cenários políticos instáveis, tal tarefa precisa ser pautada pela resistência. Desenvolver uma prática de ensino de Filosofia capaz de provocar reflexão sobre as construções discursivas, proporcionando o contato com a tradição filosófica a fim de pensar tais questões para além dessas construções normalizadoras, é também uma forma de se opor às forças, aos regimes disciplinadores e reguladores que expropriam os sujeitos os colocando em condições precárias (COSTA, 2000, p. 190-191).

136

A nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), prevê que os componentes curriculares possam trabalhar de maneira interdisciplinar os objetos do conhecimento, proporcionando uma visão holística dos temas abordados. Com isso, pensou-se em unir conhecimentos filosóficos e científicos em torno do projeto “O desvelamento de mulheres na ciência e na filosofia como aporte à construção da autonomia, emancipação e empoderamento feminino”, para a construção de um ambiente em que as mulheres possam ser reconhecidas enquanto seres dotados do direito de serem reconhecidas em suas múltiplas manifestações.

No desenvolvimento da pesquisa, observou-se autores e autoras que se debruçaram sobre os temas de interesse do projeto, auxiliando na compreensão e apreensão de conceitos fundamentais para o entendimento e desenrolar da metodologia. A prática e a teoria devem caminhar juntas na construção de saberes efetivos na vida das pessoas, como descreve a nova BNCC.

Para compreender o papel decisivo da educação na construção de uma formação para a autonomia e emancipação dos estudantes, voltou-se o olhar para o filósofo e pensador alemão Theodor Adorno, em sua obra *Educação e Emancipação* (2011). Nesta obra Adorno traça uma crítica aos modelos educacionais pautados em uma formação educacional que reproduz os modelos do capitalismo tardio, ofertando aos estudantes uma semicultura, ou seja, uma parcela de um todo distante quando o que se objetiva é a mera apreensão de conhecimentos instrumentalizados, seja para a realização de uma prova ou para execução de uma técnica. O filósofo defende a ideia de uma educação para a autonomia e emancipação, que levem os indivíduos a uma reflexão acerca de si e do mundo, desenvolvendo o que chama de pensamento crítico, tal como podemos vislumbrar em *Palavras e Sinais: modelos críticos* (1995), onde descreve que o pensar ativo se inicia do descontentamento com o estado atual das coisas.

Simone de Beauvoir, pensadora francesa do século XX, um dos ícones do movimento existencialista, possibilitou a compreensão das estruturas sociais que determinam historicamente e culturalmente o papel de homens e mulheres no seio da sociedade. Beauvoir coloca que as funções por nós assumidas são apenas construções criadas a partir de uma intenção que reside na exaltação do macho. Em sua obra *O segundo sexo* (2009), Simone coloca que: “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (2009, p.361). Sendo assim, o que culturalmente se distingue como pertencente ao gênero masculino ou feminino, por ser construído, pode mudar, ser reconstruído, reformado ou destruído. A mulher pode ser o que ela quiser, agindo de acordo com a sua vontade.

Ao tentar compreender as formas que o machismo assume na sociedade brasileira, Nilze Costa e Silva retrata em *Sem medo da delicadeza* (2000), as diferentes formas que o paternalismo se impõe no cotidiano, seja na linguagem, nas relações, na violência etc. Aponta também caminhos para que estes parâmetros possam se modificar, sendo necessário precisar que o preconceito e as formas de discriminação se iniciam nas pequenas ações e gestos e vão evoluindo até o ponto da naturalização, o que precisa ser evitado, desmistificado e desconstruído.

3. Simpósio mulheres na Ciência e na Filosofia: relato de experiência

O presente projeto teve início na EEEP Guilherme Teles Gouveia no ano de 2020, ainda na fase de planejamento. Por conta das paralisações das aulas presenciais ocasionadas pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), ele foi replanejado e executado em 2022. Ao longo das aulas de Física e Filosofia, questionamentos acerca da presença das mulheres nestas áreas do

O DESVELAMENTO DE MULHERES NA CIÊNCIA E NA FILOSOFIA...

Santiago Pontes Freire Figueiredo / André Luiz Rocha

conhecimento começaram a se tornar cada vez mais frequentes. No entanto, os professores titulares dos referidos componentes curriculares demonstravam pouco embasamento teórico para apresentar com profundidade as respostas para os anseios, principalmente, das estudantes. Percebeu-se, então, a real necessidade de buscar alternativas para desvelar as mulheres na Ciência e na Filosofia, numa descoberta mútua entre docentes e discentes.

Selecionou-se doze alunas, sendo quatro alunas de cada turma de segunda série das três que a escola possui, utilizando o critério do maior interesse demonstrado pelo assunto ao longo das aulas. As alunas e os professores de Física e Filosofia se reuniram na biblioteca nos horários de almoço para pesquisar sobre mulheres que teriam contribuído para a história. Percebeu-se a quantidade de bibliografia que já existe sobre a temática, sendo que na internet existem também inúmeros sites que contêm estas informações. Porém, o que se percebeu é que, no que tange ao ensino médio, muito pouco ou nada é falado sobre a história, memória, descobertas e importância que estas personalidades femininas possuem para a humanidade. Nas avaliações externas, por exemplo, quase não são lembradas, isto quando não são retratadas apenas como auxiliares ou como “a esposa ou irmã” de alguém. Professores e professoras do ensino médio, longe de serem cem por cento culpados, acabam por reproduzir aquilo que recebem nos cursos de graduação: quase ou nenhuma formação sobre mulheres em suas respectivas áreas, com raríssimas exceções. Por esta ótica, verificamos que o machismo estrutural tem silenciado literalmente e simbolicamente os discursos femininos e toda a sua potência e amplitude.

A partir destas constatações, pensou-se em estratégias e soluções para levar ao conhecimento do maior número possível de pessoas não somente a contação de histórias sobre mulheres, mas de levar os atores da comunidade escolar a reflexões que os possibilitem repensar valores, posturas e concepções, fomentando o respeito mútuo e empoderamento feminino por meio do sentimento de representatividade.

Com as discussões e pesquisas foram elaborados questionários e um evento denominado “Simpósio: mulheres na Ciência e na Filosofia”, que levou alunos e alunas ao conhecimento sobre filósofas e cientistas de todas as épocas. Chegou-se ao consenso de doze mulheres que seriam apresentadas aos demais, juntamente com os seus feitos, pesquisas e descobertas: Simone de Beauvoir, Hipátia de Alexandria, Angela Davis, Hannah Arendt, Adilbênia Machado, Conceição Evaristo, Marie Curie, Mileva Maric, Lia Medeiros, Augusta Ada, Katherine Johnson e Mayana Zats. A ideia da apresentação consistiu em caracterizar as alunas de

acordo com as pensadoras, produzir um pequeno banner com a biografia das mesmas, colocar uma mesinha à frente para apresentar algum produto (objeto, livro, revista, experiência científica) e convidar o público para visitar os espaços de apresentação, numa espécie de exposição viva, realizada em primeira pessoa.

Após a realização do evento na escola com alunos e alunas de todas as séries, levou-se o projeto para outras escolas da região onde a metodologia foi aplicada e os resultados puderam ser constatados através dos relatos verbais, tanto dos estudantes como dos professores e professoras, no qual foram avaliados os benefícios da ação, bem como seu impacto para a comunidade escolar, desenvolvimento pedagógico e potencial emancipador, antes e depois da realização dele. Este intercâmbio entre instituições é importante para que se possam explorar outros ambientes com contextos diferentes para que a aplicabilidade do simpósio possa ser medida e justificada através da tabulação dos dados.

3.1. Análise e discussão dos resultados

Para verificação dos efeitos e impactos da ação, foi aplicado um questionário antes e depois da realização do Simpósio: Mulheres na Ciência e na Filosofia na escola, para observar os conhecimentos prévios sobre a temática e analisar as impressões dos indivíduos depois do contato com a metodologia aplicada pelas participantes e apresentadoras. Foi realizado um recorte amostral, onde foram colhidas as respostas de vinte e cinco estudantes que se denominam homens e vinte e cinco que se denominam mulheres, totalizando cinquenta entrevistados na primeira realização do evento. Quando apresentado a uma escola de ensino médio do município de Martinópolis-CE, realizou-se a mesma aplicação com vinte estudantes, sendo dez meninos e dez meninas, de uma turma de quarenta pessoas. Foi traçada uma média das porcentagens para obter os resultados a seguir.

A primeira pergunta realizada antes do simpósio foi: *Você conhece alguma das doze pensadoras que serão apresentadas?* As respostas obtidas foram que: 30% (trinta por cento) disseram que sim, conhecem pelo menos uma pensadora da lista exposta e 70% (setenta por cento) afirmaram que não, não conhecem ou ouviram falar de pelo menos uma das doze pensadoras. Este dado demonstra o machismo estrutural presente no cotidiano escolar. Não se fala, discute ou se reflete sobre mulheres nos ambientes acadêmicos, quando se faz, se faz muito pouco, de maneira quase imperceptível. Se a nível superior, professores e professoras não têm contato em sua

O DESVELAMENTO DE MULHERES NA CIÊNCIA E NA FILOSOFIA...

Santiago Pontes Freire Figueiredo / André Luiz Rocha

formação com autoras dentro de suas áreas, tampouco conseguirão, sem um esforço autodidata, repassar aquilo que não sabem para os estudantes. Iniciativas como a do projeto em questão se mostram cada vez mais necessárias para minimizar essas lacunas.

A segunda pergunta realizada antes do simpósio foi: *Você considera que existe um apagamento dos feitos / descobertas e teorias de mulheres de todas as épocas?* 80% consideraram que sim e 20% consideraram que não. Este dado demonstra que é perceptível, mesmo antes de participar do simpósio, que existe a consciência do velamento dos feitos de mulheres. Apesar de ser um dado alarmante que revela uma realidade cruel, pode se apresentar como um importante ponto de partida para a construção de uma cultura de revolução, de valorização constante do feminino, não apenas por sua condição existencial, mas pela qualidade do que é produzido.

A terceira pergunta do questionário, realizada após a execução do simpósio, foi: *Você percebeu que o simpósio se apresenta como um método eficiente para levar o conhecimento acerca das mulheres filósofas e cientistas para outras pessoas?* 92% responderam que sim e 8% responderam que não. Este dado demonstra todo o impacto positivo que o projeto obteve em seu público que reconheceu no método do simpósio, apresentado em primeira pessoa, uma importante iniciativa interdisciplinar que leva conhecimento e empoderamento para os jovens e, em especial, para as jovens que cursam o ensino médio. Relatos escritos das participantes foram registrados no caderno de campo, onde podemos constatar também os efeitos da ação naquelas que foram as representantes das pensadoras em suas falas, roupas e ideias.

Em relação à experiência com a elaboração e execução do projeto, a aluna Érica Vitória Freire Mota, do segundo ano do curso técnico em agroindústria, relatou que sua vivência com ele foi, de maneira geral agregadora em muitos aspectos, pois, de início, só o fato de estar vivendo, interpretando e carregando o nome de uma importante figura da Filosofia, no caso, Simone de Beauvoir, já abriu caminhos para o entendimento de novos conceitos da área, bem como suas análises e teorias, sobretudo do existencialismo, o que expandiu o seu conhecimento teórico e visão de mundo sobre diversas coisas. Além disso, afirmou que sentiu com forte impacto um dos principais objetivos do projeto: o empoderamento. Na realização do projeto, relatou que apresentaram não apenas as teorias e práticas das filósofas e cientistas, mas contaram também suas histórias e as dificuldades nelas enfrentadas. A sensação de empoderamento se deu, segundo ela, ao sentir que ali estava desconstruindo séculos de desvalorização feminina e, enfim, ajudando a construir o reconhecimento que aquelas mulheres merecem.

140

A aluna Ana Jamilly da Silva Gonçalves, também do segundo ano do curso de agroindústria, afirmou que foi muito gratificante a experiência que teve na participação do projeto., encarando o desafio de mergulhar fundo no propósito dele e na vida de mulheres que foram muito influentes na história, mas que não receberam o bom reconhecimento que mereciam. Em relação ao simpósio, destacou que foi muito honroso participar da oficina porque não foi somente relatar o que uma mulher específica passou, mas sim sentir um pouco daquilo também. Afirmou que o projeto a ajudou muito a moldar novos interesses em sua vida e a abrir a mente para assuntos como os que foram tratados, o apagamento dos feitos das mulheres na sociedade, e que isso vem desde muito tempo até então, mas ainda há tempo de mudar.

Estes relatos demonstram a incrível capacidade que o projeto *O desvelamento de mulheres na Ciência e na Filosofia como aporte à construção da autonomia, emancipação e empoderamento feminino* teve de impactar na vida das participantes que apresentaram o mesmo, observando que influenciou cognitivamente e de forma atitudinal adolescentes que estão em importante processo de formação de sua personalidade. A semente da construção da autonomia, emancipação e empoderamento pode ser observada nos relatos e questionários aplicados.

4. Considerações finais

O desenvolvimento do projeto proporcionou uma mudança de postura das participantes em relação à exposição de feitos de mulheres filósofas e cientistas. Pode-se ver nos relatos a incrível capacidade de transformação gerada naquelas que realizaram as apresentações. Ser impactante foi uma das melhores marcas desta ação, acreditando ter perpassado por uma experiência pedagógica que ficará marcada para sempre na mente das meninas que, caracterizadas e em primeira pessoa, representaram muito bem o pensamento de cada uma das pensadoras, possibilitando uma ampliação das perspectivas de presente e futuro em diversos âmbitos, não somente do escolar.

O simpósio propiciou uma abordagem dinâmica, favorecendo um clima de confiança, interação e crescimento mútuo, principalmente, entre as estudantes, mas não somente elas. Os estudantes do sexo masculino foram também altamente afetados pela ação, tal como exposto anteriormente, demonstrando que a educação para o respeito às diferenças deve perpassar por todos os atores da comunidade escolar, independente de qualquer aspecto individual ou coletivo. Foi percebido um maior interesse destes e destas em conhecer as descobertas e produções das

O DESVELAMENTO DE MULHERES NA CIÊNCIA E NA FILOSOFIA...

Santiago Pontes Freire Figueiredo / André Luiz Rocha

pensadoras, possibilitando um aumento da autoconfiança entre eles facilitando a identificação e superação do velamento das mulheres ao longo da história.

O incentivo à pesquisa filosófica feminina proporcionou às participantes uma educação para as mudanças, representatividade e autonomia possível, trabalhando a reflexão das jovens para a formação de cidadãos conscientes de seus potenciais. Neste sentido, acredita-se ter alcançado os objetivos traçados, sabendo-se, porém, que existem inúmeras possibilidades que ainda podem ser exploradas, pois não se pode dar brechas para que os preconceitos de diversas ordens, principalmente no que se refere às mulheres, possam ressurgir no seio de nossa sociedade. É preciso resistir sempre e a escola precisa ser este espaço de construção, desconstrução e reconstrução.

5. Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: modelos críticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009..

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br). Acesso em: 07 nov. 2022.

COSTA E SILVA, Nilze. **Sem medo da delicadeza: uma reflexão sobre a violência masculina**. Edições Nave, Fortaleza - CE, 2000.

COSTA, Dayane Evellin de Sousa. **Núcleo de estudos filosóficos sobre gênero: uma experiência na educação básica**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: 2020_dis_descosta.pdf (ufc.br). Acesso em: 07 de nov. de 2022.

A FILOSOFIA E SEU ENSINO PELA ENCRUZILHADA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS E DESCOBERTAS

Paulo Willame Araújo de Lima¹

Gregório Barbosa de Souza²

Resumo: O Transpassando é um coletivo de combate à transfobia e demais preconceitos que atua na Universidade Estadual do Ceará – UECE como um programa de extensão horizontal e autogerido. Sua forma e seu conteúdo é diferenciado, pois o Programa existe enquanto uma ação direta de combate às opressões e violências realizadas contra vários grupos sociais marginalizados. Este texto que se apresenta como relato de experiência tem por objetivo apresentar o Transpassando em sua história de surgimento, seu caráter político, estético, teórico e prático de subversão e de confronto com a lógica colonial. Para tanto, a exposição seguirá um percurso de registro narrativo de fatos e impressões vivenciados no contexto de criação e ampliação do Transpassando enquanto Programa de Extensão e Projeto Pré-Vestibular, onde a disciplina de Filosofia é ofertada junto com as demais. Mas, vale destacar que o Ensino de Filosofia no Transpassando, pela sua metodologia transdisciplinar/encruzilhada de atuação, atravessa os outros projetos que compõem o Programa de Extensão junto com o Pré-Vestibular: o projeto Surdez e Gênero, o projeto Gestão Administrativa e Produção Cultural e o Projeto Cinetrans.

Palavras-Chave: Coletivo Transpassando. Formação de Professores. Transformação Social.

PHILOSOPHY AND ITS TEACHING AT THE CROSSROADS: A REPORT OF EXPERIENCES AND DISCOVERIES

143

Abstract: Transpassando is a collective to combat transphobia and other prejudices that operates at the State University of Ceará - UECE as a horizontal and self-managed extension program. Its form and content are different, as the Program exists as a direct action to combat oppression and violence carried out against various marginalized social groups. This text presents itself as an experience report and aims to present Transpassando in its inspired history, its political, aesthetic, theoretical and practical character of subversion and confrontation with colonial logic. To this end, the exhibition will follow a narrative record of facts and impressions experienced in the context of the creation and extension of Transpassando as an Extension Program and Pre-College Project, where the discipline of Philosophy is offered along with the others. However, it is worth noting that the Teaching of Philosophy at Transpassando, due to its transdisciplinary methodology/crossroads of action, crosses the other projects that make up the Extension Program together with the Pre-Vestibular: the Deafness and Gender project, the Administrative Management and Production Cultural and Cinetrans Project.

Keywords: Transpassando Collective. Teacher training. Social Transformation.

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

¹ Doutorando em Filosofia pela UNIFESP, Professor voluntário no Programa Transpassando UECE, Produtor Cultural no Coletivo Kintal de Afetos e Professor Efetivo na Escola Dione Pessoa, em Pacajus-CE.

Email: paulow.fin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5527-539X>

² Licenciatura em Artes Visuais em andamento, no Instituto Federal do Ceará - IFCE. Colaborador voluntário do Programa de Extensão Transpassando UECE. Arte-educador no Centro Cultural Casa Barão de Camucim.

Email: gregoriobsouza@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7467-3278>

Este trabalho tem por objetivo apresentar o Coletivo Transpassando e suas ações através do Programa de Extensão Transpassando UECE, bem como refletir sobre a importância do ensino de Filosofia no contexto da educação não-formal e informal, além do contexto formal da sala de aula do ensino regular. Contudo, para que algumas coisas façam sentido no nicho discursivo do *modus operandi* da academia, precisamos dizer algumas palavras a respeito da impossibilidade de separar analiticamente as lutas sociais as quais este trabalho faz referência. Ou seja, precisamos estar atentos à necessidade de olhar para as pautas identitárias e sociais como pautas indissociáveis. Em outras palavras, para início de conversa, é preciso, como cantou Elza Soares, saudar Exu nas escolas, pois como revela Carla Akotirene, Exu é “divindade africana da comunicação, senhor da encruzilhada e, portanto, da interseccionalidade” (2020, p. 20). Para Akotirene, a interseccionalidade é uma encruzilhada entre/com o que ela chama de “avenidas identitárias”.

A interseccionalidade não é narrativa teórica de excluídos. Os letramentos ancestrais evitam pensarmos em termos como “problema negro”, “problema da mulher” e “questão das travestis”. Aprendamos com a pensadora Grada Kilomba que as diferenças são sempre relacionais, todas e todos são diferentes uns em relação aos outros. Raciocínio exato sobre a interseccionalidade, desinteressada nas diferenças identitárias, mas [interessada] nas desigualdades impostas pela matriz de opressão. (AKOTIRENE, 2020, p.50).

144

De primeira, fica aqui registrado que o Transpassando é uma ação direta - portanto concreta, material, subversiva e propositiva - de ressignificar narrativas e experiências coletivas, sabendo que, por mais que as diferenças existem e que as opressões se dão de diversos modos variando de acordo com os sujeitos e suas respectivas identidades políticas, sabe-se que a matriz de opressão é a mesma: eurocêntrica, cishéteropatriarcal, capitalista, branca e capacitista.

De modo complementar, registra-se aqui o total interesse de evidenciar essas conexões não só a partir do conteúdo da narrativa trazida, mas também através da forma como as memórias, reflexões e críticas serão tecidas. Deste modo, faz-se necessário mencionar a opção gráfica e política que fizemos para registrar os marcadores de gênero nas palavras de caráter coletivo presentes neste texto. Aqui, sempre que uma palavra que já não tenha seu marcador de gênero feita de forma neutra (como, por exemplo, a palavra estudante – que por si só já é utilizada tanto para masculino como para feminino), nas ocasiões em que for preciso se referir a palavras que remetem coletividade a partir do gênero masculino, fizemos a opção

consciente e provocadora de violentar a linguagem colonial (em sua forma e seu conteúdo): trocaremos o marcador de gênero masculino-universal pelo Y. E certamente esta iniciativa não é um mero capricho: há alguns desdobramentos político-pedagógicos ligados a este feito. Aqui, evidenciamos três: 1) um caráter de gênero; 2) um caráter de acessibilidade; 3) um caráter étnico e anticolonial.

Enquanto questão de gênero, nossa decisão de lidar com palavras e expressões coletivas expressas de outra forma que não seja a normativa gramatical do masculino se dá muito menos por uma reinvenção da norma culta e muito mais por uma releitura da comunicação e da linguagem social, de modo a evidenciar o quanto a lógica universalizante está arraigada de uma perspectiva machista e patriarcal. Nas palavras de Simone de Beauvoir,

A relação dos dois sexos não é a das duas eletricidades, de dois polos. O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos, tendo-se assimilado o sentido singular do vocábulo *vir* o sentido geral do vocábulo *homo*. A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade. (BEAUVOIR, 2016, p. 11-12).

Virilidade e Humanidade não são sinônimos diretos, mas funcionam como expressões complementares: na lógica patriarcal todo humano precisa ser viril, logo todo humano precisa ser homem. Nesta lógica grotesca da sociedade machista, quem é humano e não é homem só terá a alcunha de ser humano se aceitar antes que para ser humano é preciso se aceitar homem (enquanto categoria universal, sinônimo de humanidade). Quando deslocamos o universal de sua norma gramatical masculina não queremos com isso fundar uma nova gramática. Queremos apenas causar um estranhamento a respeito do padrão positivo-neutro e, com isso, denunciar o quanto nossa linguagem está impregnada de processos violentos contra os gêneros dissidentes da norma masculina.

Enquanto questão de acessibilidade, que está diretamente associada à questão de gênero, de forma interseccional, quando as práticas de questionamento político do marcador de gênero das palavras e expressões começou a surgir, no início dos anos 2000, por exemplo, o que se notava – de início – era o movimento pelo uso dos dois termos: o masculino e o feminino. Em movimento paralelo, na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, as apostilas vinham apresentando uma sinalização acompanhada de uma palavra marcada pelo @, na desinência de gênero. Isto porque a LIBRAS é uma língua muito prática e de matriz visual, não oral. Portanto, o gênero só faz sentido ser revelado na palavra ou na frase se o assunto requerer especificamente

a identificação de uma pessoa com determinadas características. Se a abordagem é geral, existem sinais generalistas que darão conta da narrativa sem precisar fazer menção ao gênero. Na prática, as apostilas impressas apresentavam (e algumas ainda apresentam) da seguinte forma: a palavra “Alun@” e a palavra “Professor@” tinha o caractere “@” para indicar que o sinal era válido para qualquer gênero.

Quando esta discussão ganha força no movimento pela diversidade sexual e de gênero, algumas pessoas começaram a adotar o “X” como caractere para o gênero. Mas tanto o “@” quanto o “X” não resolviam por completo a crítica social da invisibilidade de um grupo social. A mudança evidenciava as questões de gênero para os videntes/enxergantes. Contudo, aquelas pessoas cegas ou com deficiência visual, usuárias de programas leitores de tela eram prejudicadas por esta forma de escrita. Foi pensando nisso que o movimento começou a adotar majoritariamente as letras “E” ou “U” como marcadores do gênero neutro. Neste sentido, por exemplo, fala-se de “alunes” e professorus”. Nesse sentido, Pri Bertucci - criador do Instituto [SSEX BBOX] e cocriador do “Manifesto ILE radicalmente inclusiva” juntamente com a psicóloga Andréa Zanella - fala de certas limitações do que seu manifesto chama de “nossa língua”:

Nossa língua não previu a mudança de paradigma que está acontecendo no nosso tempo.

Nossa língua não é flexível o suficiente pra designar alguém que não se sente nem homem, nem mulher.

Ou melhor, pra designar alguém que se sente ora um, ora outra.

Ou melhor, pra designar quem não se conforma com as normas de gênero.

Ou melhor, pra falar de quem vive seu gênero de uma forma que é fora da caixa.³

No manifesto é nítido o esforço para encontrar uma forma de comunicação que garantisse o bem-estar e o acolhimento das várias identidades dissidentes da normatividade de gênero. E há também uma preocupação com a acessibilidade relacionada à aplicativos de leitores de tela e pessoas com dislexia, por exemplo - para os quais o uso de “@” ou “X” se torna uma forma de exclusão pela linguagem, já que a comunicação fica danificada. Mas aqui cabe uma reflexão pertinente: será que nos é saudável - no que diz respeito às lutas identitárias - aceitar tranquilamente este reconhecimento da gramática portuguesa-lusófona como “nossa língua”? Quando os europeus invadiram este território que hoje chamamos de latino-americano

³ Manifesto completo disponível em <https://diversitybbox.com/manifesto-ile-para-uma-comunicacao-radicalmente-inclusiva/> (Acesso em 05/02/2023).

- mas que a grande Lélia Gonzalez sabiamente rebatiza de território ladino-amefricano - naquela época tínhamos centenas de povos diversos e cada um tinha uma língua ou marcadores próprios de seu território e de seu povo em suas formas de comunicação. Com o processo de colonização forçada, muitas dessas línguas e culturas foram exterminadas e muitas outras se misturaram com as línguas e culturas da diáspora causada pela escravização do povo preto africano: negros da terra - como nos lembra o historiador Kaka Werá Jacupé - e negros da diáspora juntos formaram parte significativa disto que hoje chamamos Brasil, não só no que diz respeito à cultura popular, mas também no que diz respeito à comunicabilidade. É por isso que Lélia Gonzalez afirma tão assertiva que no Brasil não se fala Português (tal qual em Portugal), mas sim “Pretuguês”. E, desta forma, caminhamos para o terceiro ponto de reflexão sobre a concepção da escrita de “neutralização” da linguagem que adotaremos.

Como terceiro desdobramento, as questões étnico-raciais têm promovido cada vez mais uma interseccionalidade real com as questões de gênero e também com as questões de acessibilidade, inclusive. O processo de tratamento das pautas sociais de forma analítica e isolada são certamente insuficientes para promover uma discussão séria e uma prática eficaz, comprometidas com a justiça social, bem como com as conquistas e as retomadas de direito à vida, à identidade e à comunidade. Neste sentido, faz-se necessário retomar a crítica social que o artista multilinguagem, artista e dramaturgo João Nyn alerta em seu livro sobre o primeiro caso registrado de LGBTfobia no Brasil, livro bilíngue escrito em Tupy Guarany Moderno e em Potyguês – subversão que o autor faz do Português enquanto língua colonial. Nesta subversão, ele troca a letra “i” pela letra “y”, que em Tupy Guarany é tida como uma vogal sagrada. O artista revela nos que toda criação é um ato espiritual e coletivo e que é necessário recriar os processos de retomada em várias frentes:

A mayor Pauta dos Movymentos Yndýgenas do mundo é a Demarcação de Terras. Uma pendêncy que nos prende ao ano de 1500, por ysso não exyste período Pós-Colonyal. É possývel demarcar terrytóryos fýsycos sem Demarcar Ymagynáryos? A mente é um terrytóryo. O Ymagynáryo é terra. (NYN, 2020, p. 10)

Aqui, nossa “neutralização” dos gêneros das palavras se darão decididamente e pedagogicamente pelo uso do “Y”, uma vogal sagrada. Não para sacralizar e essencializar ainda mais as questões de gênero. Pelo contrário: nosso alvo é o profano presente no sagrado: queremos profanar a sacralização do *modus operandi* da comunicação colonial, queremos –

com o conteúdo e com a forma deste texto – alertar para o perigo que há em seguir repartindo, segregando e “purificando” as pautas de identidades políticas. Portanto, é notável que este movimento, sob nenhuma perspectiva, se trata de uma “neutralização” da linguagem. Ele é, antes de tudo, um posicionamento político de negação radical aos padrões opressivos e violentos, inclusive no campo da violência simbólica da linguagem e da cultura que a sustenta. Nas palavras de Frantz Fanon, trata-se de uma “violência revolucionária” contra a linguagem e a cultura opressora.

Esta reinvenção da comunicação age, portanto, como uma contra-violência de retomada de nossos imaginários, de nossos desejos e de nossas expressões no mundo. Não queremos aqui propor uma nova norma-culta da gramática lusófona. Aqui, inspirando-se em Ailton Krenak, trata-se apenas - o que não é pouco - de partilhar uma torção da linguagem como se partilha um sonho para adiar o fim do mundo. Sendo assim, nosso exercício de variar entre a narrativa impessoal e a narrativa em primeira pessoa, bem como nosso exercício de alterar a forma de posicionar a língua em busca de torná-la mais acessível e diversa se faz sonho na medida em que sonho pode ser entendido como uma “instituição que prepara as pessoas para se relacionarem com o cotidiano” ou mesmo como “lugar de veiculação de afetos” (KRENAK, 2020, p. 37).

Feito estas considerações, sigamos para o que nos interessa dizer sobre a presença e a função do ensino de Filosofia no Programa Transpassando. Para tanto, vale fazermos um resgate da história de surgimento do Programa e dos alcances políticos e pedagógicos dele.

a) O surgimento do Programa

O “Programa de Formação de Travestis e Pessoas Transgêneras: Cursos Preparatórios para o ENEM e Formação Profissional - TRANSPASSANDO” é um programa de extensão idealizado pela Profa. Dra. Ilana Viana do Amaral, docente do curso de graduação e pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Ele é gerido e construído diariamente pelo Coletivo Transpassando – coletivo horizontal e auto-gerido de combate à transfobia e demais preconceitos.

A escrita e submissão deste programa apresentado à Pró-reitoria de Extensão PROEX/UECE em janeiro de 2016 é, na verdade, fruto de um histórico de luta e resistência em solidariedade e defesa dos movimentos pela diversidade sexual e de gênero, bem como contra a transfobia e demais preconceitos, opressões e violências. Desta forma, ainda em 2015, em

meio a um momento político muito tenso e igualmente desafiador no interior do Centro de Humanidades - CH, a saber: a ocupação da sala da Direção em protesto ao autoritarismo e unilateralidade exacerbados do então diretor do Centro; o coletivo Transpassando começa a surgir como fruto político da ocupação crítico-pedagógica realizada no seio do CH. O Coletivo Transpassando, junto com a profa. Ilana, estudantes da graduação em Filosofia da UECE e pessoas trans e travestis da sociedade civil fora do aparato institucional da academia, criam juntos as bases do que viria a se tornar, no ano seguinte, o Programa de Extensão Transpassando UECE: um instrumento institucional e político de combate em muitas frentes: políticas, sociais, morais, profissionais, simbólicas, artísticas e culturais.

Segundo o projeto submetido pela Profa. Ilana à PROEX/UECE, este programa traz como objetivo “a constituição de um espaço de formação para travestis e pessoas transgêneras centrado em dois focos distintos porém articulados” (AMARAL, 2016): 1. Formação para o ENEM, cuja realização permitirá o acesso à conclusão do Ensino Médio e à concorrência para ingresso nas Universidades e 2. Formação Profissional em áreas de interesse dos estudantes, formação da qual o programa deve ser instrumento de facilitação, seja através da capacitação diretamente feita no programa, via formadores e profissionais voluntários, seja via convênios e parcerias.

O programa constitui-se assim, antes de tudo e concomitantemente, como uma luta real e efetiva contra a transfobia e, por consequência, contra toda e qualquer instância de preconceito e discriminação. Atuando não só no âmbito universitário, *locus* onde reside a execução diária principal do projeto apresentado à PROEX/UECE, mas - seja em menor ou maior grau - em toda sociedade permeada e habitada pelo programa. Nesse sentido, vale ressaltar que só no ano de 2016 - primeiro ano completo de exercício do programa (pois o mesmo tinha começado suas aulas no final de 2015) - o Transpassando se fez presente em eventos acadêmicos da UECE, eventos nacionais de Filosofia, eventos de outras instituições alheias à UECE e muitas rodas de conversas dentro e fora da Universidade Estadual do Ceará levantando debates e discussões de gênero, sexualidade, raça, classe e direitos humanos - como foi o caso das participações do Transpassando nas escolas de Ensino Médio, durante as ocupações secundaristas ocorridas em 2016. A este respeito notamos, inclusive, que a juventude sabe sim o que quer, mas se tem alguém que ainda não sabe o que quer, sabe pelo menos o que não quer. E isto já é muito.

Contudo, ainda sobre as ocupações secundaristas, era nítida a capacidade crítica da

juventude à respeito de suas formações enquanto profissionais e enquanto cidadãos. mas nada se pode dizer de modo certo sobre as ocupações de 2016 e a reforma do Ministério da Educação - MEC para o Novo Ensino Médio, por imposição da lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Neste “Novo Ensino Médio” a lógica neoliberal do empreendedorismo entra como um dos pilares da formação institucional apoiada pelo Estado. E pelo que se notou nas manifestações de todo o país, por parte dos estudantes, o empreendedorismo e a imersão passiva na lógica neoliberal não era uma meta coletiva entre os manifestantes das ocupações estudantis.

No ano de 2016 o foco do Programa foi, mais precisamente, o Projeto Pré-vestibular, pois foi uma decisão dos próprios participantes que focássemos nas aulas para os concursos de aquisição do diploma do Ensino Médio e de ingresso nas universidades. Entretanto, no período pós-Enem e no ano de 2017 começaram os cursos de idiomas e profissionalizantes. O programa, sob forma de auxílio e incentivo, também emite Carteira Estudantil para os estudantes com o devido nome social.

No decorrer dos anos, o Coletivo Transpassando foi realizando várias ações diferenciadas e reconhecendo tais ações como potentes propostas que poderiam ser melhor sistematizadas dentro do Programa de Extensão. Então, assim começou a incorporação de novos projetos ao Programa, de modo que atualmente, dentro do Programa de Extensão, existem quatro projetos de formação continuada: 1) Projeto Pré-Vestibular; 2) Projeto Surdez e Gênero; 3) Projeto Gestão Administrativa e Produção Cultural; e 4) Projeto Cinetrans. Cada um desses projetos foram surgindo de forma muito orgânica, pela necessidade que o coletivo sentia de ampliar o campo de atuação e de formação para seus integrantes, bem como para as pessoas recém-chegadas através principalmente do Pré-Vestibular, ponto focal das ações do Programa, ainda hoje. Deste modo, a metodologia de atuação do Programa tornou-se – também de modo orgânico – uma metodologia transdisciplinar entre as disciplinas que dialogam entre si e buscam construir processos formativos conjuntos, mas também entre os projetos: há uma interação e uma colaboração íntima entre os quatro projetos para a sobrevivência e expansão de todos eles.

150

b) Uma imersão no Programa - Relato de um educador

Eu - Paulo W. Lima - estou no Transpassando desde sua origem, em 2015. Fiz parte da ocupação do Centro de Humanidades da UECE enquanto estudante graduando, que eu era na época. Estudante este que já vinha de um movimento secundarista no Ensino Médio (nos idos de 2009-2011) em defesa de uma educação de qualidade em várias frentes. Meu interesse

e envolvimento com o programa se deu ainda em 2015, quando ele ainda era uma proposta criada pelo Coletivo que precisava ser escrita e realizada. Ou seja: integro o Transpassando primeiro como integrante do Coletivo para só então atuar depois como Professor voluntário do Programa.

Sou oriundo de Comunidade Eclesial de Base – CEB na periferia e atuante nos movimentos pastorais da igreja católica a ponto de já ter coordenado um grupo de base da Pastoral da Juventude. Ou seja, o envolvimento com a luta pela garantia dos direitos e respeito às ditas minorias sociais e excluídas na margem da sociedade já faz parte da minha trajetória e identidade. Desta forma, me senti muito instigado com a proposta da Profa. Ilana e demais colegas e dispus-me a colaborar com o que eu pudesse. Vi o projeto começar e compus as primeiras reuniões e aulas antes mesmo de sua formalização na PROEX.

Minha participação no programa começou, mais imediatamente, no envolvimento com questões mais administrativas do mesmo para preparar documentações como formulários e declarações. Até que a Profa. Ilana - que dava aula de Filosofia para a turma - precisou se ausentar algumas vezes e sua aula começou a ser dada pela também colaboradora do projeto, Profa. Palloma Soares. Vale ressaltar que nesta época a turma contava com duas aulas de 50 minutos cada para a disciplina de Filosofia.

Algumas vezes, depois de ter me oferecido, fui convidado a dar aula para a turma enquanto a Profa. Ilana se ausentava por questões profissionais. Disto resultou uma interação muito forte com a turma e aulas bem-sucedidas. Neste momento, entretanto, já não eram mais duas aulas de Filosofia por semana: apenas uma. O resultado desta interação foi ys estudantes do Projeto pedirem para eu assumir definitivamente as aulas da disciplina de Filosofia (o que foi uma grande honra e desafio para mim). E assim o fiz: aceitei o convite e comecei a lecionar para elys. Pouco tempo depois, eu já matriculado na disciplina de Estágio Supervisionado II, vi a oportunidade de juntar o útil ao agradável: dar aula para o Transpassando enquanto estágio obrigatório da disciplina em questão. Fiz o estágio sob a supervisão institucional da Profa. Ilana e, logo após formado – no ano de 2018 – passei a receber estagiáriys da Licenciatura em Filosofia, isto enquanto supervisor ligado ao Fórum de Supervisores de Estágio em Filosofia da UECE.

Além da função de professor voluntário e supervisor de estágio, através da parceria do Coletivo Transpassando com o Coletivo Kintal de Afetos (coletivo formalizado como fruto

das demandas operacionais do Transpassando), tenho atuado também – constantemente – como Produtor Cultural em vários projetos realizados ou apoiados pelo Coletivo Transpassando.

c) Uma imersão no Programa - Relato de um educando

A experiência de um corpo trans negro, economicamente prejudicado e agora PCD (Pessoa com Deficiência) no contexto social se constrói sob um solo arenoso sem concretude e fixidez, são muitas as inseguranças e as perspectivas frustradas de um futuro incerto que nos atravessa muitas vezes como possibilidades únicas e verdades absolutas. Sistemáticamente nós pessoas trans de tanto nos colocarem à margem social, acabamos por acreditar nessas (in) verdades que é fruto de uma trama social excludente e desafiadora. Partindo desse pressuposto uma vez que ouvimos relatos de violências contra corpos dissidentes marginalizados a partir de seus marcadores sociais, estamos fadados a acreditar que a subalternidade é o que nos resta.

No final de 2016 eu estava inserido dentro de uma associação de transmaculinos e homens trans organizada de maneira hierárquica e piramidal na cidade de Fortaleza-Ceará enquanto mola propulsora para benefícios pessoais do então presidente cujo o nome irei preservar por motivos éticos, fui convidado junto com os demais integrantes da associação a comparecer em uma reunião de alinhamento pedagógico do programa de extensão Transpassando, nas dependências do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará – CH/UECE.

Naquela época a militância e o ativismo era o estilingue que me impulsionava a viver, eu queria estar inserido em todos os movimentos possíveis, então compareci à reunião para fins de conhecer o projeto; confesso que não tinha o intuito de permanecer mas as questões sociais que me atormentavam e as preocupações com o futuro me propeliram a fazer a minha inscrição no pré-vestibular. Iniciei minha trajetória no Transpassando em 2017, enquanto aluno, naquele mesmo ano consegui passar no curso de Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, porém por descuido e falta de recursos financeiro não pude, naquele período, me inserir na academia de maneira efetiva.

No ano seguinte tentei novamente o ENEM para Psicologia; era o curso que eu queria na época, nunca consegui passar. Depois de mais uma tentativa frustrada me afastei do coletivo e fui estudar cinema na escola municipal de arte Vila das Artes em 2019, ano que eu refleti sobre as minhas escolhas e fiz uma reflexão profunda sobre a minha trajetória escolar

nos anos finais do ensino médio e o contexto social e familiar que eu estava inserido. Tive um *insight* e entendi que as minhas percepções profissionais que eu almejava estava me levando a frustração, pois estava negando a possibilidade de fazer o que de fato eu gostava e vivenciei a vida toda que era a arte.

Nessa relação de vai-e-vem entre qual caminho seguir compreendi e percebi que eu estava focando nas opções erradas, talvez até mesmo por conta de uma pressão familiar em “ser alguém” quando na verdade eu já era alguém completamente perdido nas expectativas alheias. Retorno ao coletivo que se encaminha para pensar em outras possibilidades de projetos incluindo alguns que ainda não saíram do campo das ideias como o clube da leitura e o mapeamento de pessoas trans. Com esse retorno surge a necessidade de reflexão sobre como ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Os demais integrantes sentiram a necessidade de explorar o mundo das artes e da produção cultural, foi então que surgiu o de forma sistematizada o projeto Gestão Administrativa e Produção Cultural e o Cinetrans - dois dos muitos projetos que acontecem a partir do programa de extensão. Sigo engajado e cada vez mais próximo desses dois projetos em específico por ser algo que dialoga diretamente com a minha área de estudo atual.

Final de 2020 através do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM passei para Turismo no Instituto federal de Educação Ciências e Tecnologias do Ceará-IFCE no campus Baturité. Iniciei o curso e no começo de 2021 passei para Artes Visuais na mesma instituição. Tendo em vista a minha dedicação às artes, sobretudo no âmbito das linguagens que abrangem as artes visuais, optei por trancar o curso de Turismo e iniciar a licenciatura em Artes Visuais no campus Fortaleza onde atualmente estou cursando o 5º período.

Juntamente com esse ingresso no ensino superior, mais precisamente no curso de Artes, surgiram outras demandas, novamente no caminho de formação profissional. Nunca me imaginei na docência, entretanto como sobreviver apenas de arte e de pesquisa no Brasil? Sobretudo na região Nordeste? É como estar inserido no gueto do gueto - a nível mundial. Não quero dizer com isso que não tenhamos grandes artistas e um cenário artístico presente, mas tenho consciência que a arte não é valorizada quando posta à frente de outras ciências e áreas de conhecimento que são lidas como urgentes e de grande relevância social, pois “se a arte não é tratada como forma de conhecimento, mas como “um grito da alma” não estamos fazendo nem educação cognitiva nem educação emocional (BARBOSA, 2008 p. 41).

d) A disciplina de Filosofia - Relato de um educador

Esta não foi a minha primeira experiência com a sala de aula. Já fui, durante dois anos, bolsista de iniciação à docência - PIBID, e atuei em duas escolas públicas diferentes em turmas de Ensino Médio; meu Estágio Supervisionado I e II da Licenciatura em Filosofia pela UECE também foi com Ensino Médio de escola pública. Contudo, ainda não havia tido uma experiência tão rica e desafiadora em sala de aula como lecionar Filosofia no Transpassando, pois diante a autonomia de ensino que o Projeto me permitiu, minha responsabilidade para com a disciplina equiparou-se com a responsabilidade de um professor efetivo para com sua turma. Neste sentido, nunca encontrei impedimentos institucionais para minha atuação no Transpassando. Sempre estive muito à vontade para propor planejamento e execução da disciplina como eu achasse mais coerente, tendo em vista o caráter de pré-vestibular que a disciplina tinha.

Das ricas experiências tidas em sala, algumas são tão marcantes que merecem serem relatadas algumas delas são:

1- Gosto de, em meus primeiros contatos com a turma sentir seu nível de interação, fazer uma apresentação básica saindo-me do lugar de verdade tradicionalmente ocupado pelo professor e assim alcançar uma relação mais próxima entre professor e estudante. Entretanto, imergir num conhecimento mais sensível e compartilhado das experiências de vida dos alunos trans, tal como sugere a proposta didática freiriana, requereu de mim uma dedicação e abertura maior que as turmas de nível médio com as quais eu já havia atuado, a ponto de eu dedicar uma aula toda para ouvir os relatos de vida e os anseios das alunas trans matriculadas (pois ainda não havia homens trans participando do projeto, em 2017). Nesta aula, logo quando comecei a lecionar definitivamente na disciplina, percebi que a inovação e a transformação promovida por este projeto não se restringiam unilateralmente às pessoas participantes das aulas, mas como uma via de mão dupla, os professores seriam (e foram, são e serão sempre) afetados por este contato humano, pois enquanto docentes somos alocados em uma realidade social nem sempre tão à vista e na pele como quando ingressamos no Coletivo e/ou no Programa.

Aquilo que em dado momento mostrava-se pelo moralismo e preconceito social como uma excrescência da civilização agora aparecia como um mundo novo cheio de possibilidades e de muita luta, resistência e desgaste na tentativa de garantir a autonomia na criação e manutenção de uma identidade (ontológica, estética e política). Este dia foi de extrema importância na minha formação, pois me fez perceber que as aulas naquele contexto social não

podiam, agora mais do que nas outras experiências, fugir às relações intrínsecas entre conhecimento teórico e vida prática. Foi a partir deste alerta - por meio dos relatos de experiências das alunas - que eu comecei a repensar meu comportamento, minha linguagem e minha interação para com o conteúdo a ser trabalhado bem como para com a turma;

2- Um outro momento oportuno de se lembrar foi o dia em que, sob visita rotineira de alguns estudantes de uma disciplina antropológica da UFC, começamos uma conversa no corredor sobre identidade de gênero e mercado de trabalho e, naquele dia, durante todo o horário da aula ficamos no corredor da universidade conversando sobre as questões levantadas e respaldando-as em conhecimentos teóricos com Marx, Sartre e Simone de Beauvoir, por exemplo. Esta aula ao ar livre, em formato espacial desconstruído ampliou a concepção de “aula” para além de um ensino e um conhecimento compartilhado em um determinado espaço sob uma determinada estrutura formal.

Vale lembrar também que na aula imediatamente anterior a esta, enquanto eu trabalhava como tema o *Eros* platônico, entramos em uma discussão em sala de aula sobre as diferenças conceituais de identidade de gênero e orientação sexual, momento este em que aprendi demais sobre o tema com as alunas, pois não tinha conhecimento nem embasamento teórico destas questões de gênero tão profundamente quanto elas. Isto se deu por conta da pergunta feita por elas sobre a “homossexualidade” na Grécia Antiga, a respeito da Paideia grega; Ou seja, a pergunta, no processo formativo transdisciplinar do Transpassando é um elemento metodológico que abre caminho para a comunicação e a troca. Na perspectiva transdisciplinar do Transpassando atrevo-me a dizer que a pergunta é a instauração de uma encruzilhada, é a evocação da força transformadora e educadora de “Exú nas escolas”, como profetiza a grande musa Elza Soares. De outro modo, essa perspectiva que chamamos aqui de transdisciplinar, o pesquisador e filósofo Deivison Faustino (2022, p. 42) chama de “uma perspectiva política, estética e teórica da encruzilhada, que viabiliza o desvelamento das ‘determinações reflexivas’ que compõem e conformam o ‘complexo colonial’”. Faustino fala da *perspectiva de encruzilhada* para referir-se ao pensamento, aos escritos e às práticas de Frantz Fanon, que trata-se de uma posição poética e ao mesmo tempo rigorosa.

Encruzas éticas, políticas e estéticas submetem a teoria à realidade concreta, assim como a concebem como possível de ser alterada por uma práxis revolucionária teoricamente orientada para a reestruturação total do mundo como conhecemos (Faustino 2021c) – tarefa que aproxima intimamente a obra, a vida e a postura de Fanon. (FAUSTINO, 2022, p. 43)

É a perspectiva da encruza – diremos nós – que faz com que uma travesti chegue ao Transpassando através de divulgações na internet, que ela comece a interação com o coletivo através do Projeto Pré-Vestibular, que ela se integre aos outros projetos e ações, que se forme enquanto agente política nos espaços de cobrança e de proposição educacional, que passe em Licenciatura em Matemática no IFCE, que comece a faculdade, que lute pelos seus direitos enquanto pessoa trans dentro da educação de nível superior, que se torne uma atleta de destaque e uma liderança estudantil importante na instituição em que ingressou e que volte como professora voluntária do Projeto Pré-Vestibular. É o que aconteceu com a integrante do Coletivo, Luana Ângelo, que hoje em dia costuma dizer orgulhosa que foi o Transpassando que lhe ensinou a olhar criticamente para a realidade e propor outras rotas rumo à outras realidades sociais.

3- Em um momento posterior, em uma aula sobre o método aristotélico e sua teoria, me vi dando uma aula de “filosofia analítica” usando como “objeto gerador” a música “Xibom Bombom” do grupo As Meninas, canção esta lembrada pelas próprias alunas; 3-Uma experiência muito rica também foi a de tornar a teoria da mercadoria e da mais-valia de Marx a partir de uma bolsa de marca, bem como o de falar sobre o empirismo humeano a partir de um “mega hair tic tac” e o de falar da epistemologia kantiana e do fenômeno a partir de um celular sobre a mesa. Estas práticas pedagógicas foram muito bem nomeadas pela Profa. Viviane Pereira (na época, responsável pelas disciplinas de Estágio em Filosofia, pela UECE) como o “esforço do conceito” em se fazer inteligido. À isto eu diria um esforço hercúleo e, por isso mesmo, extremamente prazeroso e satisfatório.

Estas experiências e memórias aqui se associam diretamente ao processo de aprendizagem filosófica que o filósofo e educador Walter Kohan chamou de “errância”, pois não se trata de um erro, mas sim de uma ação política que tem no desvio de rota feito por uma pessoa andarilha nos processos formativos. O que está em jogo no risco da “errância” é a possibilidade potente e criativa de invenção do novo, de novos mundos possíveis:

Assim, a errância constitui-se também num princípio político da educação: o mundo pode ser de outra maneira. O mundo e as vidas que o compõem podem ser de outra maneira, e nossa vida não pode ser indiferente, consolidar ou legitimar um estado de coisas como o que vivemos, em que algumas vidas carecem do mais vital para serem o que são ou simplesmente são discriminadas pela sua cor, gênero, idade, classe; sempre é possível fazer alguma coisa; não sabemos como deve ser o mundo, não sabemos como deve ser vivida a vida e também não queremos saber, porque a própria

tarefa educativa é uma construção coletiva, em aberto... Mas sabemos que educar diz respeito a colocar em questão, problematizar, sacudir, resistir a esse mundo que é menos mundo para muitos e transformar as formas de vida que habitamos, embora não saibamos o destino final desse movimento. (KOHAN, 2019, p. 155)

Nesta proposta peculiar de cursinho pré-vestibular vi acontecer e vivi acontecimentos que transcendem à função formativa (o que, por si, já não é pouco) de um professor: fui afetado diretamente pelas circunstâncias e levado a sair do campo profissional para lançar-me no âmbito das relações humanas e fraternas, agora não só enquanto professor (e estudante, haja vista que a relação entre ambos é sempre permeada de trocas), mas principalmente como homem, ser humano, sujeito, indivíduo social, ou – para falar diante um histórico teológico – irmãos em Cristo. Foi assim que vi e vivi a aula de campo ocorrida em detrimento da minha ida e do convite feito ao Programa de ter uma Mesa Redonda no Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia - ENEFIL 2016, em Paraíba. Nesta viagem, onde passamos mais de uma semana na companhia integral uns dos outros, vivenciamos juntos não só toda a carga teórica que o evento tinha a nos proporcionar, mas também experiências de vida e estreitamento de laços que tornaram o Projeto ainda mais consolidado e unido pelo projeto comum de combate à transfobia e demais preconceitos através de ações diretas no campo formativo.

O Transpassando dilatou sua existência de tal modo que hoje ocupa – enquanto coletivo e programa de extensão – espaços sequer imaginados no começo de sua trajetória, em 2015. Com pouco mais de sete anos de existência, já vimos sair deste Programa Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC diretamente ligados à prática profissional voluntária, como é o caso do Israel Mendes (com TCC defendido na área de Letras – Português), outro exemplo é o TCC da Isabel Costa (graduada em Letras – LIBRAS).

Outros espaços significativos de pesquisa e reconhecimento foram surgindo, como a aprovação em editais da SECULT-CE, tais como os processos de arte-pesquisa que resultaram nos produtos artísticos “Sus-t-ância” (espetáculo cênico experimental registrado em audiovisual, com acessibilidade integrada em LIBRAS, audiodescrição e legenda) e “Um conto: histórias em resíduos” (documentário curta-metragem com acessibilidade integrada em audiodescrição e legenda). Hoje em dia o Transpassando compõe o Conselho Municipal de Políticas Públicas LGBT+ de Fortaleza, e ocupa a cadeira referente à instituição acadêmica com produção de pesquisas relevantes sobre a população LGBT+. Representando o Coletivo neste Conselho estão Lukresya Nascimento e Lauana Amora, duas travestis pretas, periféricas,

ligadas às religiões de matrizes africanas, não-graduadas e ativistas no campo da educação social e formação humana.

O Transpassando também está presente na Comissão de Diversidade Sexual e de Gênero da Organização dos Advogados do Brasil, no Ceará - DIVERSIDADE OAB-CE, onde Shábilla Moura ocupa a função de primeira consultora pessoa Trans/Travesti da dita comissão da OAB-CE. Temos também o Gregório Souza, que está ocupando o equipamento cultural público Casa Barão de Camocim (Prefeitura de Fortaleza), abrindo portas, sendo Exu para outras pessoas Trans se verem possíveis de ocupar espaços consagrados da Arte e da Cultura local. O mesmo se dá com Ana Paula Braga, também do coletivo que agora ocupa o Museu da Imagem e Som do Ceará - MIS-CE como educadora. Outras pessoas integrantes do coletivo também já foram educadorys no Museu da Cultura Cearense - MCC, no Centro Cultural Bom Jardim - CCBJ, no Centro Cultural Canindezinho - CCC e em vários outros espaços. Tais ocupações, além e concomitante à necessidade de fazê-lo como estratégia de sobrevivência pessoal, é também uma demarcação política, uma ação direta de reinvenção das narrativas sobre as várias minorias sociais, bem como uma ação direta de retomada do imaginário popular sobre quem são as pessoas LGBTQ+, quais são os espaços que elas ocupam e quais são as linguagens que elas se utilizam para se comunicarem. Poderíamos aqui ampliar um pouco mais a discussão e falar sobre a existência do Bajubá/Pajubá como comunicação de resistência e de re-existência, bem como fizemos na dissertação “A violência desde o prefácio de Jean-Paul Sartre para Os condenados da terra, de Frantz Fanon”, mas não o faremos aqui.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creemos que experiências como estas vividas no Transpassando podem acontecer em outros Programas e Projetos também. E pensamos que cabe à instituição saber acolher todas essas vivências, bem como em museus, projetos de extensão, casas de apoio, associações, dentre outros lugares, pois o curso de Filosofia, esta disciplina que se põe a questionar o mundo e sua construção a partir do caráter intelectual do homem e de sua experiência com a natureza e com os outros homens, tem toda capacidade para, com seu potencial questionador, promover transformações sociais, linguísticas, culturais e políticas. O Transpassando é uma prova viva desta filosofia que parte de si e abandona a si mesma para se encontrar numa prática humana que vai além do questionamento: ela atinge o campo da proposição, da criação e da reinvenção – de si, das relações e do mundo. É uma filosofia capaz de sonhar coletivamente.

É impossível passar pela temática do Ensino de Filosofia – que trabalha categorias como Ética/Moral, Política, Justiça, Existência – e não considerar a tragédia recorrente do Brasil ocupando o topo da lista de países que mais consome conteúdo adulto com pessoas trans e travestis e também – paradoxalmente – o país com o maior número de mortes por LGBTfobia, pela décima quarta vez seguida. (segundo a ONG Transgender Europe – TGEU e o Dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transsexuais – ANTRA, publicado em janeiro de 2023). Se esse tema não consegue ser trabalhado enquanto forma e enquanto conteúdo em aulas de Filosofia, onde mais haverá abertura para tal? A Filosofia, enquanto disciplina da reflexão crítica e criativa, precisa abrir caminho – não porque ela seja melhor ou mais eficiente que as outras disciplinas (posto seu tradicionalismo e conservadorismo que as universidades insistem em manter intactos, isto anda longe de ser uma verdade universal). Mas sim pelo simples e elementar fato de que se ela não o fizer, sua existência enquanto função social será inútil ou – na melhor das hipóteses – será insuficiente enquanto conhecimento que possibilite a compreensão da realidade para sua transformação.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENEVIDES, Bruna G (Org). **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. Brasília: Distrito Drag; ANTRA, 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FAUSTINO, Deivison. **Frantz Fanon e as encruzilhadas: Teoria, política e subjetividade**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JACUPÉ, Kaka Werá. **A terra de mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KHOAN, Walter. **Paulo Freire, mais que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, Paulo Willame Araújo de. **A violência desde o prefácio de Jean-Paul Sartre para Os condenados da terra de Frantz**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, João Paulo Querino da; NYN, João. **Tybyra**: uma tragédia indígena brasileira (**Tyryrá**: ymã mba'e wai nhandewa regwa pindó reta-re). São Paulo: Selo do burro, 2020.

COLETIVO TRANSPASSANDO: OS DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA VOLUNTÁRIA DOCENTE A PARTIR DO ENSINO PRESENCIAL E REMOTO

Viviane Silveira Machado¹

Resumo: O presente trabalho objetiva demonstrar a experiência como professora voluntária da disciplina de Filosofia no programa de Extensão da Universidade estadual do Ceará- UECE (Projeto Pré-Vestibular do Programa de Formação para Travestis e Pessoas Transgêneras – Transpassando). Assim, será feita uma análise sistemática acerca dos desafios referentes à prática de atividades no ensino presencial e remoto. Isso porque, desde 2020, vivenciamos uma Pandemia causada pela COVID-19, que ceifou mais de 600 mil vidas. Dos vários objetivos do trabalho voluntário, a citar a importância imprescindível de estar consciente do lugar do outro, faz-se urgente proporcionar caminhos eficientes que tragam equidade para as pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Faz-se também urgente planejar projetos que corroborem para incentivar os estudantes a estarem envolvidos em atividades dentro das escolas desde os primeiros semestres dos cursos de licenciatura. Ora, é de imensurável importância o desenvolvimento e aprendizagem da prática docente. Para tanto, a observação e prática da vivência dentro da sala de aula é imprescindível. Conclui-se que, além da pesquisa filosófica, histórica e literária, é imprescindível planejar trabalhos que incentivem os graduandos aos Seminários de pesquisa de campo e da importância de estar em sala de aula (presencial ou remota) pensando caminhos para uma formação com maior qualidade. Isso trará um novo olhar para a importância do aprender ensinando e da arte do saber educar com alegria e amor. Portanto, além do incentivo à vivência de novas modalidades de ensino-aprendizagem através da prática do ensino presencial e remoto nas escolas pautadas em uma educação criativa-crítica, ética, potente e plural, faz-se necessário pensar políticas públicas que tenham como alvo central o compromisso com aqueles que estão em vulnerabilidade social. É preciso também combater todas as formas de preconceito, a citar a transfobia.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Ensino. Equidade. Coletivo Transpassando.

161

COLECTIVO TRANSPASSANDO: THE CHALLENGES OF A VOLUNTEER TEACHING EXPERIENCE BASED ON PRESENTIAL AND REMOTE TEACHING

Abstract: The present work aims to demonstrate the experience as a volunteer professor of the discipline of Philosophy in the Extension program of the State University of Ceará - UECE (Project Pre-Vestibular of the Training Program for Transvestites and Transgender People - Transpassando). This, a systematic analysis will be made about the challenges related to the practice of activities in face-to-face and remote teaching. That's because since 2020 we've experienced a pandemic caused by COVID-19 that claimed more than 600 thousand lives. Of the various objectives of volunteer work, mentioning the essential importance of being aware of the place of the other, it is urgent to provide efficient ways that bring equity to people who are in a situation of social vulnerability. It is also urgent to plan projects that corroborate to encourage students to be involved in activities within schools from the first semesters of degree courses. Now, the development and learning of teaching practice is of immeasurable importance. Therefore, the observation and practice of living within the classroom is essential. It is concluded that in addition to philosophical, historical and literary research, the planning of works that encourage undergraduates to field research seminars about the importance of being in the classroom (face-to-face or remote), thinking about paths to higher quality training. This will bring a new look at the importance of learning by teaching and the art of knowing how to educate with joy and love. Therefore, in addition to encouraging the experience of new teaching-learning modalities through the practice of face-to-face and remote teaching in schools based on a creative-critical, ethical, powerful and plural education, it is necessary to think about public policies that have as

¹ Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista CAPES. Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi professora voluntária da disciplina de Filosofia do Projeto Pré-Vestibular do Programa de Formação para Travestis e Pessoas Transgêneras – Transpassando entre os anos de 2019 e 2021.

E-mail: vivianemachado10@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7640-7112>.

a central target the commitment with those who are in social vulnerability. It is also necessary to combat all forms of prejudice, including transphobia.

Keywords: Learning. Teaching. Equity. Coletivo Transpassando.

1. Introdução

A Instituição onde foi exercida a prática de ensino-aprendizagem chama-se o Programa de Extensão da Universidade Estadual do Ceará- UECE (Projeto Pré-Vestibular do Programa de Formação para Travestis e Pessoas Transgêneras – Transpassando²), mediado pela coordenadora geral do Programa professora Dr^a Ilana Amaral³. Sendo assim, apresentaremos, sucintamente, as primeiras linhas de como surgiu o Projeto e, em seguida, a experiência docente como professora voluntária na disciplina de Filosofia entre os anos de 2019 e 2021. Por fim, demonstraremos a importância do Ensino de Filosofia nas escolas e projetos sociais. Ora, o Coletivo Transpassando é um programa de “combate à transfobia e demais preconceitos através da formação humana, educacional e profissional horizontal e autogerido” cuja atividade existe desde 2015, que tem como objetivo o “combate real” à transfobia e demais preconceitos à comunidade LGBTQIA+. Ou seja, a qual luta por uma sociedade que respeite o outro como pessoa e que combate todas as formas de preconceitos através de trabalhos e ações culturais, éticas, políticas e pedagógicas.

No ano de 2016 é pensado, planejado e desenvolvido pela Prof^a Dr^a Ilana em parceria com o Curso de Filosofia um programa que toma novos rumos e sonhos, ou seja, a criação de um Cursinho Pré-Vestibular, com aproximadamente 70 alunos inscritos, visando a preparação e construção de caminhos, os quais promovam acessibilidade de pessoas

² “O Coletivo Transpassando, através do seu Programa de Extensão na UECE, realiza 4 projetos: 1) Pré-vestibular Transpassando UECE (cursinho popular gratuito). 2) Surdez e Gênero (formações continuadas para promover acessibilidade, saúde e educação de comunidades surdas e comunidades LGBTQIA+). 3) Gestão Administrativa e Produção Cultural (formações continuadas sobre o mundo do trabalho e o contexto de produção artística e cultural). 4) Cinetrans (cine clube itinerante voltado para discussões sobre gênero, raça e classe). O Coletivo Transpassando possui uma página oficial em: <https://www.instagram.com/transpassando/>. Localizado em : <http://cultura.sobral.ce.gov.br>. Em: 05-01-23. Gmail do Coletivo Transpassando: prog.transpassandouece@gmail.com. O Coletivo também possui um Email institucional: transpassando@uece.br.

³ Doutora em Filosofia pela PUC-SP. É professora efetiva da Universidade Estadual do Ceará, onde leciona nos cursos de graduação e mestrado. Seus interesses centrais de pesquisa têm foco nos problemas estéticos, na filosofia social e política e na relação entre filosofia e psicanálise, tratando a relação entre subjetividade e linguagem na experiência social moderna com base na crítica da economia política e na teoria crítica do espetáculo. Desenvolve suas investigações em torno dessa relação com base na articulação dos conceitos de subjetividade, experiência e linguagem. Desenvolve, ainda, investigações interdisciplinares envolvendo os campos da psicanálise, das relações de gênero, cultura e política. Coordena o PET-Humanas da UECE com o projeto: Cultura contemporânea em uma perspectiva inter (ou) trans disciplinar. Localizado em: <https://www.escavador.com/sobre/557468/ilana-viana-do-amaral>. 12-set-2021.

Transgêneras às universidades. Portanto, serão apresentadas informações de grande relevância, que foram analisadas a partir da observação e realização de atividades teóricas e práticas presenciais. Ora, através da plataforma de ensino e aprendizagem virtual (Google Meet) para pensarmos cada vez mais nos melhores caminhos ao aperfeiçoamento da formação docente e discente.

Através da coordenação e supervisão da Prof^a Dr^a Ilana Amaral, juntamente com uma equipe de estudantes de Graduação, que atuam como professores (as) voluntários, (as) além de professores (as) já formados (as), a citar o professor Paulo Willame Araújo de Lima⁴, é desenvolvido um nobre projeto de “combate à transfobia e demais violências e preconceitos através da formação educacional e profissional⁵”. À vista disso, realiza-se a ideia de um programa “horizontal e autogerido”. Ora, o projeto nasce das várias demandas da comunidade LGBTQIA+, a saber”: (i) a falta de oportunidades no mercado de trabalho devido aos preconceitos, (ii) a vulnerabilidade social nos quais muitos se encontram, (iii) a falta de apoio familiar, dentre outras questões, as quais demandam um planejamento de trabalhos exclusivamente voltado para a comunidade acima citada, cujos objetivos (além dos que foram já citados são o de proporcionar à comunidade travesti e de pessoas Transgêneras oportunidades de acesso às Universidades, além do acolhimento psicológico e social, acesso à cultura, arte, cinema e informação. Uma das metas é também capacitar jovens e adultos da comunidade LGBTQIA+ para o mercado de trabalho

O Projeto de Extensão Transpassando ou Coletivo Transpassando⁶, “através de ações diretas de formação, enfrentamento criativo e construção de processos de convivências e de experiências horizontais e autogeridas⁷”, trabalha com políticas sociais, as quais visam proporcionar mais dignidade, respeito e apoio que os conduzam à sua verdadeira autonomia. Para os estudantes, que se matriculam no Cursinho Pré-Vestibular, é oferecido Carteira de Estudante, além de outras formas que lhes possibilitem o incentivo aos estudos, bem como a construção de caminhos que promovam o respeito mútuo entre os participantes e integrantes do projeto. As aulas antes da pandemia eram realizadas no Centro de humanidades - CH da

⁴ “Doutorando em Filosofia pela UNIFESP; Mestre em Filosofia pela UFC; Professor de Filosofia pela UECE; Professor e colaborador no Programa Transpassando UECE; Embaixador da Juventude pela Caixa Seguradora e UNODC; Ex-educador no Museu da Cultura Cearense; Técnico em Finanças; Arte-educador; Produtor Cultural; Integrante do grupo juvenil JUSCMOM; Integrante do coletivo Kintal de Afetos”. Localizado em: <http://cultura.sobral.ce.gov.br>. Em: 05-jan-23.

⁵ Localizado em: <http://cultura.sobral.ce.gov.br>. Em: 05-jan-23.

⁶ O Coletivo transpassando possui um canal no YouTube com várias reportagens acerca da importância do combate à transfobia: https://www.youtube.com/channel/UCF4vf_3mEzFeYdvme2H4z0Q.

⁷ Localizado em: <http://cultura.sobral.ce.gov.br>. Em: 10-set-2021.

Universidade Estadual do Ceará, de segunda à sexta-feira com disciplinas de Português, Matemática, Filosofia, Sociologia, Redação, História, Línguas estrangeiras, etc., além de minicursos e oficinas voltadas para formação profissional. A seguir, faremos uma breve reflexão acerca dos desafios enfrentados na Pandemia e da importância do planejamento educacional para amenizar as vulnerabilidades sociais.

Deve-se ressaltar que dos vários objetivos do trabalho voluntário exercido no Programa de extensão Transpassando, citamos como algo imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem da prática docente, na atual modernidade, (i) a vivência dentro da sala de aula, (ii) o planejamento de atividades, (iii) práticas de ensino-aprendizagem e (iv) a pesquisa sobre a importância da qualidade do ensino de Filosofia⁸, História, Sociologia, etc., bem como da imensurabilidade do aprender ensinando, além do saber e do educar eticamente com alegria, ética, respeito e amor, visando assim contribuir para o mútuo compartilhamento de saberes⁹. Ora, isso é um fator imprescindível para a interdisciplinaridade entre as Instituições, os Projetos sociais, docentes e discentes. Um fator coadjuvante para o desenvolvimento do Projeto de Extensão Transpassando é o incentivo à prática de metodologias voltadas para o aproveitamento da carga horária do Estágio final de Filosofia¹⁰.

2. Vulnerabilidade social, educação e Pandemia

Trabalhar com pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social requer antes de tudo o reconhecimento do grande desafio que está por vir¹¹. Assim, em um primeiro

⁸ Segundo Alejandro Cerletti “pensar a filosofia como reflexão do presente e de suas condições de possibilidade supõe pôr em julgamento as consequências da velha herança da filosofia como a ‘mãe de todas as ciências’ e que hoje somente contribui para desmerecê-la ou tirar seu valor específico. [...] Uma filosofia preocupada com as condições de seu presente situa os outros saberes, não como uma absurda competência, mas como o material de base de sua reflexão”. Cf. CERLETTI, 2009, p. 52.

⁹ Segundo o historiador e pensador Franco Cambi (1999, p. 402) “o próprio saber pedagógico da época contemporânea sofreu uma série de transformações radicais. Antes de tudo: emancipou-se de maneira clara, cada vez mais clara da metafísica. Segundo: articulou-se em torno de uma série cada vez mais ampla e complexa de conhecimentos científicos. Terceiro: caracterizou-se como regulado no próprio interior de uma reflexão filosófica que de unívoca e totalizante se tornou regional no ‘discurso pedagógico, do qual ocupa apenas uma parte, embora importante e recusável. Quarto: revelou-se como fortemente interligado com o político, com o ideológico, [...] Quinto: assumiu o aspecto de um saber plural, conflituoso, assimétrico no seu próprio interior (entre filosofia e ciência, entre teoria e práxis)”.

¹⁰ “A produção de materiais didáticos é um ponto importante, sobretudo no trabalho da orientação que também deve oferecer aporte teórico para pensar avaliação do ensino-aprendizagem de Filosofia”. Disponível em: <https://forum-de-professores-de-filosofia-uece.webnode.com/estagiario2/>. Em: 10-set-2022.

¹¹ A preocupação com a forma de educar um indivíduo se deu pela necessidade do aprimoramento da educação do ser humano e da necessidade de desenvolver um comportamento sociável. Ora, segundo Dermeval Saviani “como ocorre, em geral com toda prática humana, a prática educativa também se desenvolveu inicialmente de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global. Nessas condições, os procedimentos que caracterizam a prática educativa foram estabelecendo-se e adquirindo características

momento, faz-se necessário compreender a realidade de todos os participantes para fomentar possibilidades de proporcionar uma melhor qualidade de ensino nas aulas ministradas¹² e, ao mesmo tempo, fazê-los refletir, respeitando as demandas de cada estudante, acerca da importância do ensino de Filosofia e do pensamento filosófico-político para suas vidas. Conforme cita Paulo Freire¹³, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, é preciso “respeitar a leitura de mundo do educando” (FREIRE, 2020, p. 120). Isso também “significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (idem). Ora, instigá-los a refletir acerca das problemáticas micropolíticas e macropolíticas que perpassam as diferentes realidades sociais não é tarefa fácil. Mesmo assim, buscou-se convidá-los ao avanço da reflexão¹⁴ diária e contínua para conquistar ações que, de alguma forma, contribuíssem de forma positiva para o aperfeiçoamento ético, político e social desses estudantes e, para que, a partir desse conhecimento adequado de suas realidades estruturais na qual encontram-se inseridos, eles possam lutar por seus direitos, fazendo parte cotidianamente da mudança e transformação dessas estruturas.

É importante destacar que desde 2020 a Pandemia causada pela Covid-19 tem insistido em trazer uma nova realidade para o mundo inteiro. Infelizmente, a comunidade LGBTQIA+ tem sido fortemente atingida devido ao preconceito de uma sociedade que insiste em permanecer patriarcal, machista e meritocrática. Contudo, tentamos ao máximo, mesmo com dificuldades, trazê-los para as atividades online. Assim, foi necessário, ainda mais, incentivá-los a vivenciar novas modalidades de ensino, ou seja, experienciar o ensino híbrido e

próprias do âmbito do sendo comum, tendo como guia o bom senso dos seus agentes”. Cf. SAVIANI, 2012, p. 117.

¹² Para o pensador Sílvio Gallo “devemos apostar e investir na presença de uma filosofia viva, produtiva e criativa, não um arremedo de almanaque, algo como “tudo que você precisa saber sobre filosofia...[...]”. Cf. GALLO, 2012, p. 28.

¹³ (1921-1997). Natural de Recife. Paulo Reglus Neves Freire é considerado o Patrono da Educação Brasileira. Suas obras são conhecidas mundialmente. Seu pensamento defende o desenvolvimento de uma educação voltada para uma consciência crítica. Paulo Freire também ficou conhecido por alfabetizar mais de 300 pessoas em 45 dias através de um método inovador de educação no qual utiliza as palavras mais utilizadas pela realidade do mundo de seus estudantes. A obra *Pedagogia do oprimido* está entre as obras mais lidas de Paulo Freire, sendo também considerada uma das obras mais importantes de sua vida.

¹⁴ Segundo o pensamento de Paulo Freire “Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que eles são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu está adaptado a ele e sem ter dele consciência”. Cf. FREIRE, 2021a, p. 19. As obras, *Educação e mudança* e *Política e educação*, de Paulo Freire (1921-1997), possuem em ambas a data de lançamento de livro de 2021. Sendo assim, para distingui-las, utilizaremos na citação da obra *Educação e mudança* além do ano de seu lançamento (2021), a letra “a”. Na obra *Política e educação* além do ano de seu lançamento (2021), utilizaremos a letra “b”. Exemplo: (FREIRE, 2021a, p. 22) e (FREIRE, 2021b, p. 25).

remoto. Ora, essa modalidade apresentou-se como a nova realidade de vida de muitos no cotidiano dos indivíduos. Um desafio que, para muitos dos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, acarretou grandes dificuldades devido à falta de ferramentas que garantissem uma melhor qualidade de aprendizagem para os alunos matriculados no Coletivo. Ora, a educação é uma condição necessária para a formação ética e desenvolvimento cognoscitivo de todos os indivíduos.

Mesmo assim, a cada dia buscávamos soluções¹⁵ a partir dos avanços tecnológicos, isto é, das plataformas e redes sociais para encontrá-los e, a partir desses encontros, proporcionar ao máximo de alunos através da modalidade de ensino virtual, aulas e discussões¹⁶ que pudessem além de conscientizá-los da importância de sua luta¹⁷ ao mesmo tempo atender às necessidades pedagógicas, sociais e, quando possível, financeiras da comunidade LGBTQIA+¹⁸. O trabalho voluntário dos (as) graduandos (as) e professores (as) em Filosofia¹⁹, bem como dos demais colaboradores (as) e professores (as) das demais disciplinas, foi coletivamente adaptando-se às demandas vigentes, isto é, aperfeiçoando-se tanto para necessidade de um olhar mais atento à prática pedagógica presencial com excelência e, após a nova realidade, buscou-se cada vez mais um ensino-aprendizagem com a mesma qualidade do ensino presencial. Conclui-se que essa última modalidade além de se apresentar como uma ferramenta imprescindível para manter as dinâmicas que envolvem a formação dos futuros⁶ profissionais da educação, é também de extrema utilidade para os alunos que estudam através do Projeto de Extensão-Transpassando, posto que a maioria busca uma vaga nas Universidades.

¹⁵ Minhas grandes inspirações, na Universidade Estadual do Ceará e no início do curso, foram o professor Emiliano Aquino (História da Filosofia I), Eliana Paiva (Metodologia do Trabalho Científico), Secundo Neto (Introdução à Sociologia), Ilana Amaral (Tópicos de Filosofia I), Glória Barbosa (Didática Geral), Juliana Barros (Metodologia e Prática de Ensino), Núbia Augustinho (Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio), Álvaro Lins (Filosofia da Educação e Economia política) e no final do curso o professor Robert Brenner (Estágio Supervisionado) e o professor Atila Monteiro (Monografia I) e, por fim, Elizabeth Furtado (Coordenadora do Estágio em docência).

¹⁶ Para Denílson Soares Cordeiro “o que uma boa formação precisa é de estudo livre, de conversa sobre assuntos diversos, de várias áreas: vai ler história, vai ler filosofia, cruzar esses vários campos, vai estudar ciências [...] circular em vários campos”. Cf. CORDEIRO, 2019, p. 33.

¹⁷ Para Gallo, “se são múltiplas as filosofias, se são variados os estilos do filosofar, múltiplas e variadas são também as perspectivas do ensinar a filosofia e o filosofar. Assim, quando tratamos do ensino de filosofia é necessário que tomemos uma posição, que nos coloquemos no campo de uma determinada filosofia. E, fundamental, que deixemos isso claro; que evidenciemos a posição filosófica com base na qual pensamos e ensinamos.” Cf. GALLO, 2012, p. 39.

¹⁸ Isso, porque o programa é horizontal e autogerido.

¹⁹ Para o pensamento de Cerletti “a aula escolar é um enorme campo de pressupostos que, se não forem explorados, condenarão a filosofia, efetivamente, à trivialidade, à pedantaria ou a uma muito ostensiva ‘inutilidade’ prática.” Cf. CERLETTI, 2009, p. 53.

Educação com equidade: a superação das desigualdades

Sabe-se que o trabalho que envolve políticas públicas educacionais de inclusão ao ensino e aprendizagem para a sociedade como um todo exige reflexão contínua, comprometimento e trabalho em grupo. Isso, porque cada vez mais requer-se um olhar atento às demandas sociais da coletividade. Ora, segundo o pensamento de Cipriano Luckesi (2011, p. 105), “as camadas populares descobriram a necessidade de ter acesso ao conhecimento, porém sempre foram alijadas dele; e continuarão alijadas se a sociedade brasileira não se modificar em sua base econômica e em sua estrutura social e política”, Portanto, será crucial lutarmos pelo direito ao acesso para todos os indivíduos que são vítimas dos preconceitos e das gritantes mazelas das desigualdades sociais. Ora, tais antagonismos são oriundos das estruturas das classes dominantes, isto é, das estruturas formadoras das desigualdades sociais e de preconceitos. Portanto, faz-se impreterivelmente necessário penetrar na espinha dorsal dessa problemática, começando pela superação dessas desigualdades sociais. Conforme cita Dermeval Saviani:

“[...] quer dizer, superada a sociedade de classes e chegando o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão. Aí sim, estarão dadas historicamente as condições para ao pleno exercício da prática educativa”⁷
(SAVIANI, 2008, p. 69).

16

Importa-nos ressaltar que essa superação não é tarefa fácil. Porém, não é impossível. Ora, vários pensadores contemporâneos, a citar Dermeval Saviani, Paulo Freire, Sílvio Gallo, dentre outros., isto é, que trabalham a importância da educação e formação humana, buscam ou buscaram de alguma forma trazer às nossas consciências a incomensurável necessidade de compreendermos que somos todos seres humanos, além de sublinharem a importância de nosso compromisso com o outro. Portanto, todos são detentores de direitos e também de deveres. Sendo assim, conclui-se que é nosso compromisso dar a devida atenção a essa problemática da superação dos antagonismos sociais. É imprescindível a criação de medidas e ações que sejam voltadas para a explicitação e conscientização que a cor, a raça, o credo, a orientação sexual, o status financeiro, etc., não podem estar à frente de nenhum ser

humano²⁰, pois a vida de todos é algo de imensurável valor²¹. Portanto, o respeito à vida do outro deve ser adotado como um compromisso²² essencial que precisa ser preservado por todos. Ressalta-se ainda que, além das desigualdades sociais marcadas entre dominantes²³ e dominados, a intolerância religiosa tem sido um dos fatores principais para a propagação desse desequilíbrio econômico, ético, social e desrespeitoso com o ser humano.

Para Saviani, a educação tem um grande poder para nos ajudar a mudar esse preocupante cenário. Conforme cita, “o trabalho pedagógico configura-se, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional”. (SAVIANI, 2012, p. 111). Da mesma forma, segundo Paulo Freire, “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. (FREIRE, 2021a, p. 18). Sendo assim, pensar uma educação voltada para o desenvolvimento de indivíduos com um pensamento crítico e ético, isto é, voltado para a compreensão de si e do outro, a citar seus anseios, cultura, compreensão de mundo, etc., pode contribuir para a fomentação de uma educação mais inclusiva do que excludente. Ora, conforme Paulo Freire:

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, [...] cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir. (FREIRE, 2021a, p. 20).

²⁰ “Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto com sua maior ou menor dose de convivência”. Cf. FREIRE, 2021b, p. 108.

²¹ “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia ponto quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam o menino nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros dos que inferiorizam as mulheres. [...]” Cf. FREIRE, 2021a, p. 37.

²² Impedidos de atuar, os homens, encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidades com estes, com a história. Este compromisso com a humanização dos homens, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensoçados. Somente assim o compromisso é verdadeiro”. Cf. FREIRE, 2021a, p. 22.

²³ “Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de cansaço existencial que, por sua vez, está associado ou se alonga ao que venho chamando de anestesia histórica, em que se perde a ideia do amanhã como projeto. O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre.”. Cf. FREIRE, 2021b, p. 58.

Pode-se observar que o exercício da aprendizagem da docência precisa ocupar seu devido lugar, isto é, buscar caminhos e estratégias mais seguras que corroborem para além da formação profissional, a conscientização de estar atento às responsabilidades de ser um profissional ético e atento às necessidades de compreensão das diversas realidades culturais. Ora, conforme o Patrono da Educação Brasileira, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 2020, p. 111). Portanto, a empatia é primordial para tal transformação.

Importa saber que dos vários caminhos que contribuem para proporcionar a obtenção de bons resultados para a formação ética do indivíduo em sociedade, é necessário enfatizar que sem equidade é quase impossível alcançarmos um número maior de oportunidades mais justas que promovam a inserção de pessoas em situação de vulnerabilidade social nas instituições de ensino, bem como no mercado de trabalho. Por isso, uma mediação através de políticas públicas, que fortaleçam a realização de um plano em conjunto entre escolas públicas e privadas, juntamente com um plano de ensino cujo profissionais apresentam-se cada vez mais qualificados e dispostos a poder contribuir para o aperfeiçoamento dessas oportunidades, isto é, para ajudar a educar e escolarizar²⁴ homens, mulheres, jovens, idosos, comunidades LGBTQIA+, etc., é imprescindível. É necessário construir e manter uma educação que se livre de dogmatismos e preconceitos, isto é, pensar a prática de uma “educação libertadora”²⁵.

Sabemos que é de grande relevância a conscientização e urgência do planejamento de uma melhor estrutura, que promova uma qualidade de ensino dentro e fora das salas de aula de forma quantitativa e qualitativa, e que traga aos alunos um pensar com autonomia²⁶. Isso, sem dúvidas, irá enriquecer todo o ambiente social²⁷. Ora, além do surgimento de novas possibilidades de se construir uma ponte mediadora entre as estruturas que irão promover essas

²⁴ Na obra *Didática*, de José Carlos Libâneo, o autor defende que “a escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por democratização a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais”. Cf. LIBÂNEO, 2013, p. 33.

²⁵ Para uma melhor abordagem e clareza de como se dá uma educação libertadora, a obra, *Direitos humanos e educação libertadora*, de Paulo Freire, traz uma série de textos e escritos do autor no período em que exerceu em São Paulo o cargo de Secretário da Educação. Seu objetivo principal foi “reinventar a escola da Rede Municipal paulistana e democratizar a educação pública de qualidade”. A obra também aborda depoimentos importantíssimos de Luiza Erundina de Sousa, Mário Sérgio, dentre outros. FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*, São Paulo, 2021.

²⁶ “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. Cf. FREIRE, 2020, p. 105.

²⁷ “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Cf. FREIRE, 2021b, p. 93.

ações e os professores de todas as áreas da educação, o ensino de Filosofia pode nos ajudar a compreender melhor o desenvolvimento das sociedades e assim nos ajudar realizarmos um trabalho social cujo pano de fundo seja fortalecido com instituições, as quais priorizem a responsabilidade e o compromisso²⁸ social, ético e político com o povo. É necessário também combater o simples “discurso ideológico da globalização”²⁹. E, mesmo sabendo que surgirão muitas críticas ideológicas tentando silenciar nossa liberdade, sabemos que, das pedras ou dificuldades encontradas, podemos construir alicerces ainda maiores como forma de apresentar que somos capazes de lutar pelos direitos dos menos favorecidos. E, sem querer tomar por empréstimo as palavras de Nize Maria Pellanda quando fala do grande poeta Mário Quintana, podemos dizer que concordamos com seu afetuoso pensamento, isto é, de que “as pedras no nosso caminho podem ser flutuações que, por sua vez, são fatores de evolução se não ficarmos lastimando entropicamente”. (PELLANDA, 2005, p. 35). Sendo assim, evoluir é não se acomodar, mas acomodar as pedras e fazer delas outros caminhos.

3. Conclusão

Através do Programa de Extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE) foi possível compreender que todos os que estão se dedicando aos estudos (graduandos em período de formação docente e alunos do Projeto Pré-Vestibular do Coletivo Transpassando) podem juntos aprender que somos capazes de nos desvencilharmos de políticas públicas que visam uma realidade estática e dominante, isto é, que produzem poucas oportunidades para os que se encontram em vulnerabilidade social. Isso também nos faz refletir na presente atualidade sobre a necessidade de combatermos o fim das estruturas dominantes formadoras de grandes abismos sociais, isto é, das separações entre classes sociais. Também foi possível observar a impreterível relevância, ainda que nos primeiros semestres do curso de Licenciatura plena em Filosofia, do quanto é importante fazer-se presente em atividades práticas dentro e fora das escolas. Isso contribui de forma significativa para observar que o modelo teórico e prático de ensino-aprendizagem vem, ao longo dos anos, tomando novos moldes.

17

²⁸ “Esta é a razão pela qual o verdadeiro compromisso, que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tão pouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso. Isso seria anular a essência do compromisso, que, sendo encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles com os quais se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso”. Cf. FREIRE, 2021a, p. 23.

²⁹ “O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.” Cf. FREIRE, 2020, p. 125.

Ademais, o Transpassando luta para ultrapassar essas fronteiras que insistem em levantar muros de preconceitos com seus “discursos ideológicos” disfarçados, mas o Transpassando tem a sua bandeira colorida que é símbolo da luta pela diversidade e a cada dia constrói pontes, pois é um programa horizontal e autogerido. Conforme citado anteriormente, a educação e escolarização da comunidade LGBTQIA+ bem como o acesso às universidades é uma luta diária. Por isso, vemos a educação como um dos principais caminhos cujo Programa de Extensão trabalha dentro e fora desse universo da vida, lutando por respeito e liberdade, ou seja, por uma democracia da e para toda diversidade.

O planejamento e realização de trabalhos que contribuam para o aprender-ensinar em conjunto em sala de aula é desafiador e gratificante. Conclui-se que é de inexorável importância enfatizar que a disciplina de Filosofia precisa se fazer presente nas escolas e que o pensamento crítico precisa ocupar os “espaços públicos”, os cinemas, as artes e principalmente as manifestações culturais. É de imensurável necessidade participarmos de movimentos coletivos para defendermos cada vez mais a necessidade de políticas públicas cujo objetivo crucial seja o planejamento e realização de um ensino-aprendizagem eficaz e potente, isto é, que traga a alegria e a consciência do quanto somos pessoas humanas, isto é, “inacabadas”. Entretanto, podemos acender a chama do cuidado de si e do outro e assim traçar novos caminhos para planejarmos um mundo menos desigual. A equidade é um desses caminhos.

17

1

4. Referências bibliográficas

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia).

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CORDEIRO, Denílson Soares. **Arte da aula**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Lílian Lopes Martin. 44ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo. Editora: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. In: FREIRE, A. M.; MENDONÇA, E. F. (Org.). Rio de Janeiro/São Paulo. Editora: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo. Editora: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo. Editora: Paz e Terra, 2021.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Tão longe e tão perto: as Nize (s) dialogam com Espinoza**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação).

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA EMANCIPADORA EM ISTVÁN MÉSZÁROS

David Machado de Oliveira¹
Kananda Vasconcelos Nascimento²
Roberta Liana Damasceno Costa³

RESUMO

O presente trabalho expõe de que forma a educação pode ser utilizada como ferramenta emancipatória para a superação do capital, tendo como base teórica o pensamento de István Mészáros. O principal objetivo dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância, é a emancipação humana. Objetivo este alcançado quando o ser humano finalmente compreende, seja teoricamente ou na prática, todas as características de funcionamento de sua sociedade e de seu gênero, de tal forma que a luz científica não seja algo que o cegue, mas que o faça ver onde seus olhos não alcançam. Tendo em vista o objetivo de transformar qualitativamente as condições objetivas da reprodução social, István Mészáros entende que há a necessidade de reconquistar o controle do capital enquanto estrutura, e não enquanto instância personificada do sistema capitalista e também transformar progressivamente as consciências. Considera-se então que para trabalhar as consciências, de acordo com o autor, fica evidente a relação entre educação e trabalho: uma vez que, cabe à educação elaborar tantas estratégias apropriadas, elaboradas e adequadas para transformar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente, esta seria o socialismo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Emancipação. Socialismo.

THE EDUCATION AS AN EMANCIPATION TOOL IN ISTVÁN MÉSZÁROS

173

ABSTRACT

The present work exposes how education can be used as an emancipatory tool for overcoming capital, having as theoretical basis the thought of István Mészáros. The main objective of those who fight against the mercantile society, alienation and intolerance, is human emancipation. This objective is achieved when the human being finally understands, either theoretically or in practice, all the functioning characteristics of his society and his gender, in such a way that scientific light is not something that blinds him, but that makes him see where to go. your eyes do not reach. In view of the objective of qualitatively transforming the objective conditions of social reproduction, István Mészáros understands that there is a need to regain control of capital as a structure, and not as a personified instance of the capitalist system, and also to progressively transform consciences. It is therefore considered that in order to work on consciences, according to the author, the relationship between education and work is evident: since it is up to education to elaborate as many appropriate, elaborate and adequate strategies to transform the objective conditions of reproduction as to conscious self-change of individuals called upon to bring about the creation of a radically different metabolic social order, this new order would be socialism.

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Mestrando em Filosofia pela mesma instituição.

E-mail: david.machado199@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3945-0116>

² Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Professora na EEMTI São Francisco da Cruz; Pós-graduanda em História da filosofia e do pensamento feminista pela Faculdade Vicentina – Curitiba.

E-mail: kanandavn1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3945-0116>

³ Doutoranda em Filosofia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ; Mestre e Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Professora do Curso de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

E-mail: roberta-liana@uvanet.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1579-5761>

KEYWORDS: Education. Emancipation. Socialism.

1. Introdução

Para chegar na construção da emancipação humana, deve-se ter como foco, na ótica marxista de István Mészáros (1936-2017), a luta contra a sociedade baseada em mercadorias, que em seu conteúdo possui a fundamentação para a alienação e a intolerância. Mészáros entende o conceito de alienação (em Marx) da seguinte maneira: “a perda do controle: sua incorporação à uma força alienígena que se confronta com os indivíduos como poder hostil e potencialmente destrutivo” (MÉSZÁROS, 2016, p. 14). A alienação dentro da sociedade burguesa, assim como também nas sociedades anteriores, possui quatro características essenciais no seu funcionamento: o indivíduo está alienado em relação à natureza; à sua própria atividade produtiva; ao seu próprio ser, enquanto gênero, ou seja, enquanto ser humano e também está alienado em relação aos outros indivíduos.

Entende-se por emancipação humana o momento da verdadeira libertação do ser humano de todo esse processo de alienação. Isso se concretiza quando o ser humano finalmente compreende, seja teoricamente ou em sua prática, todas as características de funcionamento de sua sociedade e de seu gênero, de tal forma que a luz científica não seja algo que o cegue, mas que o faça ver onde seus olhos não alcançam.

A educação teria um papel primordial dentro desse processo emancipatório, no entanto ela própria serviu como ferramenta para a alienação do ser humano, na medida em que o próprio capital a utiliza para corresponder aos seus interesses. A educação se tornou uma das engrenagens as quais favorecem o processo de acumulação do capital, destinada apenas ao trabalho e à reprodução ideológica da lógica do sistema capitalista.

Para o desenvolvimento da argumentação contida neste texto, foi adotado o método hermenêutico-dialético de interpretação dos textos de István Mészáros, a fim de buscar nos próprios textos sua compreensão. Tal movimento de apropriação do referencial teórico possibilita traçar um caminho em que uma postura de nossa interpretação seja construída dialeticamente a fim de alcançar novos olhares interpretativos e de ação. A tarefa do método hermenêutico-dialético, para Minayo e Deslandes (2008), é estabelecer um caminho para:

que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social e de um processo de conhecimento, ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo

tempo que as tensões e perturbações sociais (MINAYO e DESLANDES, 2008, p. 227-228).

Dessa forma, o nosso texto está dividido em três partes: Introdução ao materialismo histórico-dialético e sua importância para a educação a fim de que se possa entender a importância do método de abordagem que será trabalhado nas questões sobre a educação; a crítica de Mészáros à educação, com a finalidade de reconhecer os limites da educação dentro da sociedade capitalista; e por fim: a alternativa ao capitalismo a fim de livrar a educação de suas correntes e seguir para a emancipação humana.

2. Materialismo-histórico dialético e a educação

A fim de se formular um estudo sobre o estado da educação no capitalismo e pensar propostas para a emancipação humana, utilizando-a como ferramenta, é necessário partir do método materialista dialético e compreender como a materialidade de um determinado estado de coisas determina, em grande parte, as crises de sua consciência. Mauro Iasi, nas suas investigações sobre a consciência em Marx, em seu livro *As metamorfoses da consciência de classe* (2006), trabalha 5 determinações do ser da classe, são elas: 1- Propriedade dos meios de produção; 2 - Tipos de relação social historicizada; 3- Dimensão histórica da classe; 4- A ação da classe para a revolução; 5- A consciência de classe. Estas partem sempre do concreto e das particularidades que o compõem.

A primeira delas é sobre a quem pertence os meios de produção de uma determinada sociedade. Essa categoria divide a sociedade em dois blocos: os dos proprietários dos meios de produção e os não-proprietários. Essa determinação, por si só, não é suficiente para abordar toda a complexidade do ser da classe, pois a relação dos dois está definida, isolando ambos em ser possuidor ou não (cf. IASI, 2006, p. 335). Marx afirma que o isolamento das relações das classes, apenas nessas duas categorias, esquece que a exploração dos possuidores com os despossuídos “constitui a antítese direta da primeira, como cresce unicamente sobre seu túmulo” (MARX, 2017, p. 835).

A segunda determinação é exatamente a relação sócio-histórica do indivíduo para com a propriedade privada. Seja como vendedor ou comprador da força de trabalho, no capitalismo, servo que paga o imposto e o senhor que recebe o tributo, no feudalismo, ou o sujeito que tem sua condição humana escravizada e o escravizador, no escravismo. Essa segunda determinação amplifica o conjunto de particularidades concretas ausentes na primeira determinação:

A simples divisão entre proprietários e não-proprietários serve ao longo período em que há uma separação entre os produtores e os meios de produção, seja pela separação direta dos produtores dos seus instrumentos e meios imediatos de produção, como no capitalismo, seja de forma indireta pelo controle de meios essenciais que fazem fluir a riqueza coletivamente produzida para um centro que controla estes meios (como o controle da irrigação, os meios de defesa, o saber na forma de monopólio religioso e outros) (IASI, 2006, p. 336).

A terceira determinação, a dimensão histórica do ser da classe, é marcada pela contradição estrutural das forças produtivas materiais e as relações sociais de produção (cf. IASI, 2006, p. 337). De acordo com Marx, no Prefácio à *Contribuição à crítica da economia política* (1859):

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. E preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade (MARX, 2008, p. 47 e 48).

176

Em uma leitura rápida, um estudioso empolgado talvez tenha uma visão positivista das contradições dos meios de produção e das relações sociais e apressadamente conclua que toda e qualquer sociedade baseada nessas contradições chegará ao seu fim de forma progressiva. No entanto, Mauro Iasi nos traz uma reflexão de que o sujeito histórico o qual faz a sua própria história não é o avanço das forças produtivas, mas, sim, a própria humanidade.

O sistema capitalista possui uma necessidade de formar uma grande massa de força de trabalho. Ou seja, a necessidade que a grande parte dos seres humanos só possuem a sua própria força de trabalho a fim de poder existir em prol da produção de mercadorias para a existência desse próprio sistema que corrobora dentro dessa lógica. Diante disso, ao contrário de uma interpretação linear das forças produtivas, os seres humanos (em seu fazer histórico)

vivem, sofrem, lutam, vencem e/ou são derrotados, a revolução pode ser atrasada, derrotada, mas também pode ser concretizada. E, é nesse conjunto de realidades onde aparece a quarta determinação do ser da classe: a ação desta.

A ação da classe para a revolução é caracterizada no feudalismo: “quando as famílias do clã ou da *gen* se unificam para evitar a concentração de riqueza e poder nas mãos do patriarca, constituem, por meio deste ato, uma classe: a aristocracia” (IASI, 2006, p. 339). Para a derrubada dos feudos, da monarquia absolutista, da autoridade católica ou protestante, em suma, do feudalismo como um todo: “os habitantes do burgo se levantam pela autonomia política da cidade diante da corte, estão constituindo em sua ação uma classe contra a ordem feudal” (IASI, 2006, p. 339). Na transformação revolucionária socialista, para a derrocada do capital não é diferente: “os trabalhadores empreendem a formação de sua classe na medida em que se confrontam com a burguesia como ameaça geral à continuidade da produção social da existência” (IASI, 2006, p. 339).

A quinta determinação do ser da classe surge na complexa passagem de uma classe, em uma determinada ordem socioeconômica, para a possibilidade daquela atingir sua revolução e construir a alternativa para além de sua ordem já inserida. A quinta determinação que constrói a classe, enquanto classe, para atingir esse fim é: a consciência de classe.

Um dos problemas que marcam a consciência de classe é o seu funcionamento na sociedade capitalista. Nas sociedades que antecedem o capitalismo, a sociedade era desigual e assumida. No capitalismo, a ideologia que se propaga é de que todos os indivíduos são iguais. Ao ser “inserida” o tempo inteiro na mente das pessoas, estas passam a aceitar que a sociedade mais desigual da história da humanidade seja, na verdade, o suprassumo da realização humana em igualdade.

O capital se apropriou de quase tudo que existe na natureza e no campo cultural humano e com a educação não foi diferente, pois ela própria também é mercadoria. Não só a sua institucionalização privada, mas sobretudo o sistema público de ensino também é pressionado pelas demandas e necessidades do capital. E, é por este motivo que houve o entrave na emancipação humana através da educação: “os espaços educacionais foram transformados em shopping centers onde a lógica do consumo e lucro são a ordem” (cf. MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Diante do entendimento que a educação tem seu papel fundamental no processo de emancipação humana, é munindo-se da compreensão dada por Marx, em sua terceira tese sobre

Feuerbach, que haverá condições de se examinar a possível práxis de uma educação emancipadora:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária (MARX; ENGELS, 2007, p. 534).

Marx nos fala da urgência de uma prática transformadora para se mudar as estruturas de forma radical. Não nos basta, nesse sentido, apenas teorizar sobre a situação da educação e sim: acompanhar, organizar e praticar todos os mecanismos possíveis a fim de se pensar uma educação para além do capital.

É necessário entendermos que a lógica do capital é incorrigível. Não serão reformas que resolverão os problemas trágicos, sociais, culturais, educacionais e políticos que nos cercam. Não devemos, portanto, conformar-mo-nos com a regra geral de funcionamento de reprodução dessa sociedade, nem a própria alteração dessa regra geral é possível, uma vez que ela só funciona a partir dessa mesma lógica: a acumulação.

178

3. A crítica de Mészáros a educação liberal burguesa como ideologia

De um ponto de vista lógico, é totalmente incoerente e irreal que os poderosos considerassem uma hipótese de que os seus servos os dominassem. Seguindo por esse sentido, não há “humanização” para a relação capital e trabalho. Portanto, não haverá nenhuma teoria educacional que parta dos burgueses, a classe hegemônica do capital, com o interesse de ir além da “perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica” (cf. MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Mesmo que os ideólogos da educação burguesa desejassem utilizar reformas para, quem sabe, amenizar as piores consequências da ordem reprodutiva capitalista, jamais iriam eliminar os fundamentos antagônicos enraizados no próprio sistema. Todos os esforços das tentativas de “solucionar” os problemas ocasionados pela lógica burguesa, dentro da própria lógica de acumulação do capital, fracassaram. O motivo, simples apenas na aparência, se dá pelas categorias irreformáveis do próprio sistema, que precisam ser superadas. É por essa razão que é necessário romper completamente com a lógica do capital se a sociedade quiser criar uma alternativa educacional que realmente seja significativa e transformadora.

Adam Smith, filósofo e economista, chegou a alertar sobre o efeito negativo que o “espírito comercial” do capitalismo pode acarretar nos trabalhadores. No entanto, a séria atenção que Smith propõe nada tem a declarar. Ele não sugere nenhum debate para a resolução desses problemas, culpa os próprios trabalhadores por essas forças ocultas dentro do sistema capitalista, ao invés de criticar o próprio sistema (cf. MÉSZÁROS, 2008, p. 28 e 29).

Smith chega a culpar as horas de lazer de um trabalhador, acusando-o de ignorantes, uma vez que os trabalhadores, por causa de suas condições de trabalho e de vida, procuravam o álcool e derivados para suprir alguma falta que lhe cabia. Mézáros nos diz que a solução capitalista para esse problema é a própria utilização do lazer para a exploração burguesa (cf. MÉSZÁROS, 2008, p. 30).

Não só os liberais clássicos, mas também os socialistas utópicos tinham interpretações equivocadas sobre o funcionamento da ordem capitalista. Robert Owen, também foi alvo de críticas de Mézáros, uma vez que para o socialista utópico: “tais transigências apresentam a verdade e o erro ao público, e sempre que esses são exibidos em conjunto... no final das contas a verdade tem de prevalecer” (MÉSZÁROS, 2008, p. 31). Esse discurso de que “passo a passo” o desejo de superar as condições que infligem negativamente a vida dos indivíduos não é suficiente, a tentativa de reconciliar, à base de reformas, as estruturas incorrigíveis do capital está fadada ao fracasso. A estrutura do capital está condicionada a favorecer sempre a classe burguesa, os donos dos meios de produção em larga escala. A dominação para com a classe trabalhadora será sempre inalterável, o que é incompatível com a proposta de Owen de “dever ser” racional.

É necessário compreender que a educação, dentro do sistema capitalista, funciona como uma ferramenta essencial para a ideologia dominante. Dessa forma, é preciso entender a fundamentação do conceito de ideologia utilizado por Mézáros e trabalhado pelos criadores do socialismo científico. Ideologia, para Marx e Engels, entende-se como sendo o conjunto de representações, símbolos, linguagens, significados, a construção de um universo ideal o qual corresponde a uma materialidade dada e que é expressa nas contradições de um mundo invertido. Nos primeiros atos históricos da humanidade e em seus desenvolvimentos, a ideologia irá surgir e se desenvolver a partir da divisão do trabalho.

A divisão do trabalho nada mais é que a divisão entre o trabalho material e espiritual, como resultado disso: a consciência (que será abordada, com mais detalhes, no próximo capítulo) se emancipa da práxis da atividade sensível do ser humano e é lançada para a construção das teorias (teologia, filosofia, moral, astrologia etc.).

A ideologia possui cinco características principais, em seu funcionamento, a saber:

- 1) A ideologia parte do conceito abstrato do real em vez da realidade;
- 2) A ideologia oculta a realidade material;
- 3) Inverte teoricamente essa determinada realidade material;
- 4) Naturaliza o que não é natural (história, cultura, social), mas que aparece ideologicamente como se fosse natural;
- 5) Toda ideologia se apresenta como uma justificativa do real, uma explicação do dever ser (assim que deve ser) do que uma explicação de porquê.

Essas características operam em uma sociedade cindida por interesses opostos, de maneira que um interesse particular se expressa na ideologia como se fosse universal, tal qual o interesse de uma classe para se manter perante a outra, reproduzindo aquele como o interesse geral da sociedade. Mesmo que essas teorias estejam em contradição com o estado de coisas vigentes, o contraste pode se dar também a partir de um determinado círculo de relações, como, por exemplo: a religião, conforme foi visto no tópico anterior. E, é através dessa contradição entre interesse particular e coletivo que surge o Estado, sendo este último:

uma forma autônoma, separada dos reais interesses singulares e gerais e, ao mesmo tempo, como comunidade ilusória, mas sempre fundada sobre a base real [*realen*] dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal, tais como os laços de sangue, a linguagem, a divisão do trabalho em escala ampliada e demais interesses – e em especial, com desenvolveremos mais adiante, fundada sobre as classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se isolam em cada um desses aglomerados humanos e em meio aos quais há uma classe que domina todas as outras. Daí se segue que todas as lutas no interior do Estado, a luta entre democracia, aristocracia e monarquia, a luta pelo direito de voto etc. etc., não são mais do que formas ilusórias – em geral, a forma ilusória da comunidade - nas quais são travadas as lutas reais entre as diferentes classes (algo de que os teóricos alemães sequer suspeitam, muito embora lhes tenha sido dada orientação suficiente nos *Deutsch-Französische Jahrbücher* e n' *A sagrada família*), e, além disso, segue-se que toda classe que almeje à dominação, ainda que sua dominação, como é o caso do proletariado, exija a superação de toda a antiga forma de sociedade e a superação da dominação em geral, deve primeiramente conquistar o poder político, para apresentar seu interesse como o interesse geral, o que ela no primeiro instante se vê obrigada a fazer (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

Como esse Estado vai defender e gerir os interesses e as ideias do grupo dominante, a religião deste também vai ser incorporada e expressada através dos mecanismos e interesses do Estado mesmo em graus diferentes, dependendo de cada conjuntura social e política. Portanto, onde houver capitalismo (ou qualquer outro sistema socioeconômico baseado na contradição) não existirá uma educação verdadeiramente libertadora, vinda desse Estado e desses interesses. A educação formal burguesa oculta o modo de funcionamento de sua sociedade, inverte toda a sua realidade factual, contrapondo o que é real com a ideia que

possuem de real. Partem da abstração do real em vez da realidade. Naturalizam, de forma também educacional, a dominação de classe e a competitividade entre os indivíduos, favorecendo o processo de alienação do capital, uma vez que apresenta essas características como necessárias sem examinar o porquê dessas manifestações.

4. Educação e emancipação humana

A tarefa proposta por Mészáros é maior que a mera negação do capitalismo, o que não prescinde de uma mudança completa da maneira de ser dos seres humanos. Aí reside a dimensão do que está para além do capital: é a ordem que, ao invés de uma proposta reformista que enfoca os efeitos do sistema dominante sem ameaçar sua base causal, subverte o sociometabolismo de forma autossustentável. (MÉSZÁROS, 2008, p. 62).

Tendo em vista o objetivo de transformar qualitativamente as condições objetivas da reprodução social, Mészáros destaca a necessidade de reconquistar o controle do capital enquanto estrutura e não enquanto instância personificada do sistema capitalista. Assim como também é necessário transformar progressivamente as consciências. Para trabalhar a consciência, fica evidente a relação entre educação e trabalho: cabe à educação, de forma autossuficiente e soberana, elaborar tanto “estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Nessa tarefa, a educação é primordial, e acompanhando Marx, Mészáros irá atribuir a ela o papel de “efetiva transcendência da autoalienação do trabalho” (cf. MÉSZÁROS, 2008, p. 65). A partir disso, destaca-se a confluência entre trabalho e educação: essa designação tem por necessidade a universalização da educação e do trabalho como atividade humana autorrealizadora.

Mészáros propõe a sustentabilidade, definida por ele como sendo a única espécie factível de autocontrole, ou seja, o “controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 72). Essa atividade depende da educação em um sentido mais extenso, a qual consegue oferecer uma alternativa concreta por meio da intermediação autônoma, do autocontrole e da autorrealização. Seguindo esse raciocínio, os trabalhadores associados não precisam ser governados pela lógica do capital, que, por sua vez, é imposta através da alienação de mediações de segunda ordem, pelo contrário, podem aprender a governar a si próprios, valendo-se da liberdade substantiva e

da igualdade. Essa alternativa não se abstém ainda de valores que acompanhem a real necessidade dos indivíduos, tornando a estrutura de “apetites totalmente artificiais e reificados da acumulação lucrativa do capital”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 73). Esse modelo alternativo permitiria instituir prioridades e definir necessidades reais, contrariando o atual círculo vicioso de desperdício e escassez e uma contraproducente acumulação, oriundos da deficiência estrutural do capital em que a sociedade se encontra.

Para solucionar o problema da autoalienação do trabalho, deve ser levado em consideração, de forma sistemática, a promoção totalmente consciente do trabalho com a educação. Tendo em vista a necessidade da superação do modo de produção capitalista e a construção do comunista, pode-se imaginar, de forma racional, o processo transparente da produção em uma sociedade emancipada: todos os meios de produção são coletivos, e todos os seres humanos, de forma consciente, empregam suas forças de trabalho, transformando-se em uma única força social de trabalho. Não há objetos estranhados, todo o processo de produção deve ser entendido em todas as esferas, assim como no campo da práxis educacional, seja no antes, durante e depois. O produto total da produção será social, e parte desse produto servirá para a manutenção dos meios de produção. Sempre permanecerá social, tanto para a subsistência dos membros da associação como para a autorregulação das forças produtivas. Tal como Marx trabalha em *O Capital*:

Sua distribuição socialmente planejada regula a correta proporção das diversas funções de trabalho de acordo com as diferentes necessidades. Por outro lado, o tempo de trabalho serve simultaneamente de medida da cota individual dos produtores no trabalho comum e, desse modo, também na parte a ser individualmente consumida do produto coletivo. As relações sociais dos homens com seus trabalhos e seus produtos de trabalho permanecem aqui transparentemente simples, tanto na produção quanto na distribuição (MARX, 2017, p. 153).

As fundamentações materiais devem estar de acordo com uma totalização coletiva plenamente consciente, com a participação autodeterminada dos membros individuais. Pois, segundo Marx e Engels, a alienação:

Só pode, naturalmente, ser abolida com base em duas premissas práticas: para se tornar um poder “insustentável”, ou seja, um poder contra o qual os homens fazem uma revolução, deve necessariamente ter tornado a grande massa da humanidade sem propriedade privada, e além disso, em contradição com o mundo existente de riqueza e cultura; ambas as premissas pressupõem um grande aumento da força produtiva, um alto grau de seu desenvolvimento⁴ (MARX, ENGELS, 2010, p. 48).

⁴ Tradução de citação feita por minha autoria. Can, of course, only be abolished given two practical premises. In order to become an "unendurable" power, i.e., a power against which men make a revolution, it must necessarily have rendered the great mass of humanity "propertyless", and moreover in contradiction to an

Dessa forma, uma premissa fundamental de desenvolvimento substancial das forças produtivas implicaria também na colaboração mundial da humanidade e não em um só Estado nação. Com o fim do mercado, o que ocasionaria também o fim da competitividade, funcionaria o intercâmbio universal, forçando a necessidade da revolução socialista nas nações que ainda não a fizeram. Sem isso, segundo Marx, o comunismo seria apenas um fenômeno local. As forças produtivas, por não serem internacionais, não seriam totalmente desenvolvidas e cada extensão das forças produtivas capitalistas poderia abolir esse comunismo local. Portanto, Marx conclui que o comunismo só é possível, concretamente, com as revoluções das classes proletárias acontecendo simultaneamente, o que pressupõe o desenvolvimento universal das forças produtivas em uma relação mundial ligada a todas elas (cf. MARX; ENGELS, 2010, p. 49).

5. Conclusão

A educação para além do capital, proposta pelo filósofo István Mészáros, tem como horizonte uma sociedade qualitativamente diferente. É pertinentemente urgente e necessário que a sociedade “se lance” à condução dessa ordem social. Pois, o capitalismo possui incorrigíveis determinações estruturais que tornam inviável qualquer tentativa de conciliar os antagonismos desse sistema. Segundo o filósofo húngaro:

(...) O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito. A sustentabilidade equivale ao controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários e a destrutibilidade fundamental da ordem reprodutiva do capital. É inconcebível que se introduza esse controle consciente dos processos sociais – uma forma de controle, que por acaso também é a única forma factível de autocontrole: o requisito necessário para os produtores serem associados livremente – sem ativar plenamente os recursos da educação no sentido mais amplo do termo (MÉSZÁROS, 2008, p. 72).

Nesse sentido, destaca-se que a plena realização do projeto socialista é inadmissível sem a prática necessária e plenamente realizada de um tratamento consciente, mediado, integrado e totalizante dos problemas originalizados pelos produtores associados dentro da interligação global da produção das riquezas. A educação tem um papel fundamental no que concerne a garantir a transformação socialista de forma plenamente sustentável (cf.

existing world of wealth and culture; both these premises presuppose a great increase in productive power, a high degree of its development.

MÉSZÁROS, 2008, p. 79). Entendendo-a não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas, ao invés disso, como o próprio desenvolvimento contínuo da consciência socialista da sociedade. O que difere radicalmente da proposta educacional da sociedade capitalista, pois o interesse desta última é, senão, extinguir a transformação radical das ideias educacionais através da alienação do desenvolvimento cultural, oriunda da lógica de expansão capitalista e da maximização do lucro (cf. MÉSZÁROS, 2008, p. 79).

A construção de uma nova consciência, oriunda da emancipação humana, e que essa consciência social seja de fato realista, precisa estar fundada pelas mediações materiais necessárias que visa à superação das formas de alienação. Essas mediações materiais em conjunto com o planejamento consciente através da educação promovem a regulação da estrutura da vida social mediante esse período histórico de transição (cf. MÉSZÁROS, 2002, p. 1061 e 1062).

Essa é a transformação material que geraria as circunstâncias materiais, as quais tornam possível superar o estranhamento. O caminho para se alterar isso são medidas muito materiais. Superar a escravizante subordinação do indivíduo na divisão do trabalho não é uma meta moral, e, sim, o desenvolvimento da tecnologia, ou seja, a homogeneização dos trabalhos. Superar a separação antagônica entre trabalho intelectual e manual é o desenvolvimento da ciência, lado a lado com o desenvolvimento da educação. O desenvolvimento do indivíduo, em todos os sentidos, é um novo ser social submetido a relações comunitárias, originadas da superação da propriedade, gerando um novo sujeito, portanto, uma nova consciência.

6. Referências bibliográficas

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

IASI, Mauro Luis. **As metamorfoses da consciência de classe: O PT entre a negação e o consentimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2006

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. The German Ideology. In: **Marx and Engels Collected Works - vol. 5**. New York: International Publishers, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F. (Orgs). **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008.

O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO EM LUKÁCS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Karla Raphaella Costa Pereira¹
Frederico Jorge Ferreira Costa²

Resumo: Este artigo é uma pesquisa bibliográfica centrada na análise de cinco textos do marxista húngaro György Lukács cujo objetivo era compreender melhor como esse autor caracteriza o complexo da educação em sua teoria. As obras selecionadas para o estudo foram o capítulo *A reprodução* do livro *Para uma ontologia do ser social 2*, além de quatro ensaios dispersos em outras obras: *O Poema pedagógico de Makarenko*, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, *Lenin e os problemas de transição* e *Gottfried Keller*. Expõe-se que Lukács não compreende a educação em sentido estrito como limitada à sociedade capitalista, mas como universal, por se caracterizar como uma práxis intencional que pode ocorrer em diversos âmbitos da sociedade. Tal resultado aponta para uma interpretação da educação em Lukács menos limitada à crítica de função reprodutora e, portanto, abrindo maiores possibilidades de conexão entre a teoria lukacsiana e a luta revolucionária.

Palavras-chave: Educação. Lukács. Pedagogia histórico-crítica.

THE COMPLEX OF EDUCATION IN LUKÁCS: A CONTRIBUTION TO HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Abstract: This article is a bibliographical research centered on the analysis of five texts by the hungarian marxist György Lukács. The objective was to understand how this author analyzes the complex of education in his theory. The works selected five texts to study: *The reproduction of The Ontology of Social Being*, Volume 2; *The Pedagogical Poem of Makarenko*; *Wilhelm Meister's Apprenticeship*; *Lenin and the Problem of the Transition* and *Gottfried Keller*. It is exposed that Lukács does not understand education in a strict sense as limited to capitalist society, but as universal, as it is characterized as an intentional praxis that can occur in different spheres of society. This result points to an interpretation of education in Lukács less limited to the critical reproductive function and, therefore, opening greater possibilities for connection between Lukacsian theory and the revolutionary struggle.

Keywords: Education. Lukács. Critical-historical pedagogy.

186

¹ Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA/RN), vinculada ao Departamento de Ciências e Tecnologia (DCT) do Campus Multidisciplinar de Caraúbas; doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE); doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL/UFC; psicopedagoga pela Universidade Estácio de Sá (UNISA); graduada em Letras-Português/Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); líder dos Grupos de Pesquisa Práxis e Formação Docente (UFERSA) e Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE/UECE). Bolsista de pós-doutorado em Educação (FUNCAP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7507-4627>.

E-mail: karla_raphaella@hotmail.com

² Graduado em Direito pela Universidade Federal do Ceará (1996), Mestre Em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2000) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Em 2016-2017 fez estágio pós-doutoral em Filosofia Política na Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor adjunto da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará - FACEDI/UECE, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE, professor do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará - MASS/UECE, membro do conselho editorial da Revista Outubro(São Paulo) (ISSN 1516-6333) e Coordenador-geral do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário. Líder do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8357-4557>.

E-mail: frederico.costa@uece.br

EL COMPLEJO EDUCATIVO EN LUKÁCS: UNA CONTRIBUCIÓN A LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Resumen: Este artículo es una investigación bibliográfica centrada en el análisis de cinco textos del marxista húngaro György Lukács cuyo objetivo fue comprender mejor cómo este autor caracteriza el complejo educativo en su teoría. Las obras seleccionadas para el estudio fueron el capítulo *La reproducción de Ontología del ser social 2*, así como cuatro ensayos dispersos en otras obras: *Poema pedagógico de Makarenko*, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, *Lenin y las cuestiones del período de transición* y *Gottfried Keller*. Se expone que Lukács no entiende la educación en sentido estricto como limitada a la sociedad capitalista, sino como universal, ya que se caracteriza como una praxis intencional que puede darse en distintos ámbitos de la sociedad. Este resultado apunta a una interpretación de la educación en Lukács menos limitada a la crítica de la función reproductiva y, por tanto, creando mayores posibilidades de conexión entre la teoría lukacsiana y la lucha revolucionaria.

Palavras clave: Educación. Lukács. Pedagogía histórico-crítica.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma interpretação da obra do marxista húngaro György Lukács com foco no complexo da educação. Lukács tem sido fundamento para teses principistas acerca das possibilidades de atuação na escola (TONET, 2013; LAZARINI, 2010; LESSA, 2007, dentre outros) que ainda gozam de bastante ressonância no Ceará. Consideramos, no entanto, que o debate precisa passar por um retorno às fontes que nos permita interpretar os textos fundamentais do marxismo para construir uma práxis científica autônoma. O texto que apresentamos aqui é resultado desse movimento de construção de autonomia intelectual.

Metodologicamente, realizamos um estudo bibliográfico cuja seleção das obras foi feita com base na possibilidade de encontrar exposições de Lukács sobre como ele compreende a educação. Assim, estudamos o capítulo *A reprodução de Para uma Ontologia do Ser Social II* da editora Boitempo e mais quatro ensaios nos quais a temática da educação aparece como conteúdo da análise literária, são eles: *Poema pedagógico* (1956) *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (LUKÁCS, 2009), *Gottfried Keller* (LUKÁCS, 1970) e *Lenin e os problemas de transição* (LUKÁCS, 2012).

A linha entre a análise literária e a crítica social é muito tênue nesses ensaios. É preciso destacar que não se pode perder de vista que o momento predominante é a literatura, mas, a defesa do método realista em Lukács nos permite transitar entre o reflexo da realidade formatado na obra e a realidade propriamente dita sempre entendendo que uma não é espelho da outra.

A imagem da educação refletida nas obras analisadas por Lukács só nos permite compreender o que ele pensava sobre a educação porque o próprio Lukács legitima essas obras como realistas, ou seja, como obras cujo reflexo foi feito respeitando a imanência da realidade,

a realidade como ela realmente é. Os escritores de *Poema pedagógico* e dos *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister* executaram um estudo da realidade que lhes permitiu uma rica figuração do real; e Gottfried Keller é, para Lukács, um autor consciente do papel pedagógico de sua obra.

Makarenko: o poema pedagógico foi estudado na tradução italiana de *Der russische Realismus in der Weliliteratur (La Letteratura sovietica)*, publicado em 1953, na qual Lukács analisa a obra *Poema pedagógico* de Makarenko quanto aos aspectos pedagógico e literário. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, originalmente de 1936, foi diretamente traduzido de Georg Lukács, *Werke, vol 7: Deutscher Literatur, "Goethe und seine Zeit"*, publicado pela Luchterhand; e foi publicado como posfácio do livro de Goethe pela Editora 34. Há também a tradução em castelhano pela Grijalbo de 1968. Já o ensaio *Gottfried Keller*, originalmente de 1939, foi estudado na tradução castelhana da editora Grijalbo a partir de *Deutsche Realisten des 19 Jahrhunderts (Realistas alemães do século 19)*, publicado em *Georg Lukács Werke*. *Lenin y las cuestiones del período de transición* foi traduzido de *Lenin und die Fragen der Übergangsperiode*; escrito em 1968, foi publicado pela primeira vez em 1970 pela Luchterhand.

Inicialmente, apresentamos considerações sobre A reprodução em Para uma ontologia do ser social, em seguida, analisamos os três ensaios citados, por último, tecemos considerações sobre a universalização da educação em sentido estrito e sobre o papel da práxis docente, tentando superar as visões que limitam as possibilidades revolucionárias da práxis docente utilizando-se de Lukács como legitimação dessa perspectiva. Nossa análise não se configura como literária, mas defendemos também que vale muito a pena considerar mais o realismo literário de Lukács nos estudos sobre a função social, a produção e a recepção da Literatura.

2. DISCUTINDO O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DO CAPÍTULO A REPRODUÇÃO DE PARA UMA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL II

Todos os seres humanos nascem em condições que não são postas por eles mesmos, mas frutos de um desenvolvimento anterior, entretanto, após o nascimento, os sujeitos passam a interagir com o entorno em que vivem de maneira cada vez mais intensa. Marx (2011, p. 25) destacou esta característica do ser social ao afirmar que: “Os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se

encontram”. É nesse sentido, que, de acordo com Lukács (2013), os impactos do meio social no indivíduo vão progressivamente desencadear a necessidade de tomada de decisões alternativas; o ser humano é um ser que reage ativamente, é um ser que dá respostas. “De fato, a vida de cada homem singular consiste justamente no que ele, enquanto ente social é capaz de extrair das condições psicofísicas que lhe foram dadas” (LUKÁCS, 2013, p. 349).

Todo ser humano singular é um complexo unitário, síntese dos componentes da casualidade do nascimento, das determinações biológicas, das decisões dentre alternativas que toma ao longo da vida; síntese unitária que está sempre em movimento. Entre o ser natural-biológico e o ser social há uma relação dialética, sendo sua constituição individual produto de sua própria práxis (LUKÁCS, 2013, p. 286). As respostas que o ser humano dá estão sempre numa sociedade determinada e sempre terão o caráter de alternativas.

Deste modo, o processo de constituição de uma pessoa é um processo ativo, ou seja, mediante aquilo que a sociedade e a natureza põem como perguntas, como desafios, como possibilidades, como problemas concretos, o ser social toma decisões, faz escolhas. Esse processo é ininterrupto, só cessa quando cessa a própria vida. A decisão “[...] sempre abrange um sim ou um não (ou uma ‘abstenção de voto’) à pergunta posta pela sociedade” (LUKÁCS, 2013, p. 287).

Aqui perguntamos: se a sociedade põe as perguntas, o que (ou como) prepara o ser humano para dar as respostas; e o que determina se as respostas foram adequadas ou não? À primeira pergunta respondemos: é a educação. Quanto a segunda, já sabemos que o critério da verdade é a práxis.

Sobre o que é a educação e sobre a função que ela exerce na sociedade, autores importantes já desenvolveram suas posições: Dermeval Saviani, Newton Duarte, Ivo Tonet e outros. Não buscamos uma resposta definitiva, mas contribuir com o debate sobre o tema, no sentido de entender o que podemos fazer em termos revolucionários a partir da compreensão dos limites e das possibilidades da práxis educativa.

Lukács (2013, p. 176) afirma que “É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação”. Entendemos que essa afirmação se vincula à resposta para a primeira pergunta posta mais acima: a educação prepara os seres humanos para as respostas que lhes serão exigidas pela sociedade, assim, a peculiaridade humana de ser capaz de responder conscientemente às necessidades fica explicitada. Não precisamos, como seres humanos, experimentar

determinadas experiências para delas retirar aprendizagem, pois adquirimos esse conhecimento através do processo educativo. Não precisamos pôr a mão no fogo para saber que ele queima.

Esse conjunto de conhecimentos já generalizados compõem uma biblioteca não imediatamente consciente, mas acessível a cada ser humano porque já foi assimilado pela sociedade. Numa situação de necessidade para a qual certo conhecimento seja relevante, ele pode consultar essa biblioteca e utilizar aquele conhecimento necessário à tomada de decisão. Sendo o conhecimento adequado à resolução do problema em questão, o resultado será positivo para aquele ser humano. Exemplificamos de maneira simplista acreditando que estejamos sendo mais didáticos para o entendimento da função social da educação; e não podemos deixar de destacar a importância dos conteúdos justamente a partir desse exemplo: quanto mais conteúdos socialmente necessários, maior a biblioteca pessoal e maiores serão as chances de acerto, ou seja, de que a resposta escolhida resolva o problema posto pela prática.

Então, o que é o complexo da educação, de acordo com Lukács?

Segundo o autor, a educação que os seres humanos dão para os seus descendentes se diferencia daquela dos demais animais porque nestes a apropriação é de uma vez por todas, os animais adultos, em particular os mamíferos, passam para os filhotes os comportamentos indispensáveis à espécie para toda a vida. Já os seres humanos capacitam os demais a “[...] reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Ao contrário da educação dos demais animais, a educação em sentido amplo do ser humano nunca está concluída; e a vida do indivíduo pode levá-lo para situações distintas daquelas para as quais sua educação em sentido estrito o preparou.

Tanto a educação em sentido amplo quanto a educação em sentido estrito têm a função de capacitar o ser humano a reagir às situações diversas que possam ocorrer em sua vida. Lukács (2013, p. 295) entende a educação em sentido amplo como “[...] a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação” e, por educação em sentido estrito aquela que é conscientemente ativa. A primeira, então, abarca a segunda. Esse processo de sofrer influências no seu processo de formação não ocorre de modo passivo. “[...] a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno igualmente com decisões alternativas[...]” (LUKÁCS, 2013, p. 295).

A diferenciação entre educação em sentido amplo e educação em sentido estrito não pode ser determinada de modo imutável, ou seja, não é possível que se queira uma definição, mas é preciso discutir as determinações desses dois momentos entrelaçados do processo

educativo, mas antes de o fazer, precisamos apontar a compreensão do autor sobre o processo que ele chama de formação humana.

Compreendemos, então, que a educação em sentido amplo acontece de maneira espontânea na sociedade, ocorre pela convivência entre os seres humanos, pela imitação dos comportamentos dos mais velhos, por exemplo, mas ela não possui um caráter consciente. “Os homens não sabem, mas fazem”: Lukács resgata de Marx essa máxima, em sua *Estética* (1982). Entenda-se que dizer que ela ocorre de maneira espontânea não é o mesmo de afirmar que ela é natural ou inata, ao contrário, Saviani (1996) já indicou que a educação surge praticamente ao mesmo tempo que a própria existência humana.

A educação em sentido estrito, no entanto, é tardia, segundo Lukács. No nosso entender, ela se caracteriza pela consciência do ato de educar, ou seja, quando um ser humano compreende que pode atuar na consciência de outro ser humano para que este último aja de uma determinada maneira. Não temos condições de fazer uma incursão na história da educação para determinar em que momento se dá o surgimento dessa consciência. Preferimos pensar, como Lukács (2013, p. 160), que um acúmulo de mudanças, ainda que mínimas, dão numa mudança qualitativa abrupta, em certos pontos nodais.

Quando Ponce (2010, p. 18) informa que a educação dos mais jovens “[...] não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo”, explicita, na nossa compreensão esse processo de educação em sentido amplo. Acontece que a reprodução da sociedade humana tende a ser cada vez mais social, portanto, é de se esperar que o processo de ensinar os novos membros da sociedade o necessário para viver, tenha exigido um processo mais objetivo que, paulatinamente, tenha ganho consciência.

O processo de educar é um processo consciente ainda que espontâneo, pois é social. A consciência sobre esse processo seria uma consciência da consciência, ou seja, a percepção, por parte dos indivíduos da sociedade, de que precisamos ensinar a forma de viver aos novos membros da espécie, pois ela não nasce com os novos indivíduos. Estamos advogando que a consciência da consciência que possibilita educar o outro de maneira consciente, a educação em sentido restrito, não se limita à escola, mas se caracteriza pela ação deliberada de agir na consciência de outrem para influir em sua prática.

Na *Estética* (1982), Lukács trabalha com duas categorias que ajudam bastante nesta questão: ele considera a história objetiva das coisas como a existência em si e a história

subjetiva como a percepção subjetiva das coisas pelo ser humano. O homem não sabe, mas faz até que o homem sabe que faz e passa a aprimorar ainda mais esse fazer. Essas categorias são apresentadas quando o autor trata sobre ciência e é justamente aqui que podemos inserir a pedagogia.

Que a gênese desse processo coincida com o surgimento da sociedade de classes e, nos termos já explicitados por Ponce (2010), esteja ligado ao surgimento de um grupo de indivíduos libertos do trabalho material não temos desacordo nem compreendemos que isso negue nossa argumentação. A educação sistemática, organizada surge num contexto de violência, no qual, segundo Ponce (2010), o saber pertencia aos afortunados e àqueles que nada tinham restou o saber do vulgo. A educação perdia aqui o seu primitivo caráter homogêneo e integral. Por mais que aceitemos essa origem para a escola, nos perguntamos se toda sistematização redundaria na escola.

Se os críticos da escola compreendem que toda sistematização da educação corresponde à forma escolar, então faz sentido entender que a escola findaria com a extinção da sociedade de classes, mas, se estamos compreendendo que a educação tem, em si, dois sentidos, o amplo e o estrito, é plausível afirmar que numa sociedade comunista haverá um tipo de sistematização da educação, conscientemente orientada, ou seja, educação em sentido estrito. Numa sociedade cuja divisão social do trabalho permita bastante tempo fora da esfera estrita do trabalho, é de se esperar que novas e emancipadas formas de educar sejam criadas, cada vez mais eminentemente sociais. Não necessariamente a educação de uma sociedade emancipada se dará no e pelo trabalho, como na sociedade primitiva, mesmo que jamais perca a relação ontológica com essa esfera.

No tópico terceiro, tentaremos dar mais concretude a esse debate, desdobrando as consequências de entender a educação em sentido estrito da maneira que estamos desenvolvendo aqui.

Debatendo a partir de Goethe sobre os resultados da educação no ser humano, Lukács afirma o seguinte.

Em todo o caso, mostra-se a partir de tudo isso que a “lei segundo a qual compareceste”, que Goethe tinha em mente, não é a da constituição biológica dada ao homem, mas **o resultado de um complexo processo de interações**, nas quais e através das quais **surge aquela unidade indivisível**, ainda que muitas vezes contraditória, de determinações psíquico-corporais e sociais no homem singular, que passa a caracterizar sua existência humana do modo mais profundo possível. (LUKÁCS, 2013, p. 295, grifos nossos).

Aqui dois pontos são fundamentais: cada ser humano é resultado de um processo cujo resultado é a sua individualidade, uma unidade indivisível das determinações que o constituem. Compreendemos que esse processo é a formação humana e aqui inserimos o conjunto de interações que se fizeram presentes nesse processo, dos quais a educação é um deles. Sendo a educação, segundo o autor, um processo puramente social.

A educação, nos termos de Lukács, é uma teleologia secundária, ou seja, o pôr da educação se propõe a influenciar a consciência de outros seres humanos para que estes atuem de certo modo na realidade. Ainda segundo o autor, os pores de segunda ordem tendem a se tornar cada vez mais autônomos, na medida em que se complexificam o trabalho e a divisão do trabalho, atuando, cada vez mais, como um complexo social próprio da divisão do trabalho; por isso eles podem ser colocados a serviço da dominação de uma classe sobre a outra ou a serviço de um processo de transformação radical da sociedade.

3. PERSCRUTANDO A EDUCAÇÃO EM LUKÁCS

Como Lukács não dedicou uma obra completa ou mesmo uma parte significativa de alguma obra ao debate sobre o complexo da educação, é preciso recorrer aos textos em que esse tema aparece e de cujo conteúdo podemos extrair considerações importantes sobre o processo que ele denominou de educação em sentido estrito.

Não temos dúvidas que o texto mais importante, nesse sentido, é o que trata sobre o *Poema pedagógico* de Makarenko (LUKÁCS, 1956), no qual Lukács se debruça sobre o caráter literário do texto, mas advoga que a prática pedagógica do pedagogo russo seria uma acumulação primitiva de uma pedagogia socialista. Outros três textos de Lukács, além do já citado, são *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (LUKÁCS, 2009), *Gottfried Keller* (LUKÁCS, 1970) e *Lenin e os problemas de transição* (LUKÁCS, 2012).

Começemos por Makarenko, cuja análise de Lukács serve para indicar uma práxis pedagógica, por isso consciente, que tem como objetivo levar os alunos a uma catarse, ou seja, a uma elevação moral, completamente diferente da burguesa. Quando trata de Makarenko, Lukács, inclusive, destaca que o trabalho feito na Colônia Gorki³ tinha sua originalidade justamente ao se desvincular completamente de uma pedagogia que ele chama de burguesa,

³ A Colônia Gorki (1920-1928) foi uma instituição correcional para crianças e jovens abandonados dirigida por Makarenko. Recebeu esse nome devido à influência que Maksim Gorki teve na formação de Mararenko, foi sob sugestão daquele que este resolveu escrever o *Poema Pedagógico* relatando sua experiência na Colônia.

deste modo o pedagogo russo instituiria uma pedagogia socialista, melhor dizendo, a gênese do que viria a ser uma pedagogia socialista.

Aqui retomamos algumas questões do tópico anterior. Lukács compreende a educação como um complexo social que nasce a partir do processo historicamente determinado do trabalho e que caminha para se tornar cada vez mais social, e articula dois momentos da educação: em sentido amplo e em sentido estrito. Quando trata de uma pedagogia, está desenvolvendo o sentido estrito da educação, ou seja, a pedagogia como o pensar sobre a educação, definindo os meios para alcançar determinados fins. No ensaio de que estamos tratando, ele aponta os fins e defende os meios através da prática pedagógica na Colônia Gorki.

Importante ressaltar que Lukács está compreendendo o período de transição, entre a velha sociedade burguesa e as bases da sociedade socialista, em que Makarenko estava trabalhando, além disso precisamos ter em mente a burocratização e contrarrevolução stalinista que expropriou a classe trabalhadora do poder político, conforme Trotsky (2005), assuntos de que Lukács não trata, mesmo assim, há aspectos muito interessantes para se pensar uma ação pedagógica voltada para o nosso tempo. Precisamos refletir sobre quais os elementos que podem contribuir com uma pedagogia que se coloque contra a ideologia capitalista e que seja capaz de formar os trabalhadores para sua função revolucionária. Advogamos que hoje a pedagogia histórico-crítica é um exemplo dessa práxis.

Lukács (1956, p. 170) já destacava que, no capitalismo, a contradição entre indivíduo e sociedade não permitiria uma pedagogia humanista, por mais que o discurso liberal propagandeara a autonomia dos indivíduos, a liberdade, a oportunidade, na verdade, “O homem educado na sociedade capitalista deve ser modelado a uma espécie de barbárie [...]”, ou seja, para ter sucesso, o ser humano precisa ser formado para o egoísmo, para a hipocrisia, para a competição, caso queira ser bem sucedido, valores contrários à qualquer perspectiva de coletividade, igualdade ou de liberdade. Essa indissolúvel contradição, para Lukács, está no seio da pedagogia burguesa, por mais que, no campo do discurso, diga-se o contrário. Isso porque uma pedagogia burguesa precisa necessariamente formar para o tipo de sociedade em que está inserida, afinal o papel da educação é preparar os seres humanos para a vida em sociedade, para dar respostas a essa sociedade. Individualismo, competitividade, meritocracia, empreendedorismo são valores que visam preparar os estudantes para as poucas vagas no mercado de trabalho, para o desemprego, para a disputa acirrada etc. Nas palavras de Lukács, a pedagogia burguesa é uma renúncia à pedagogia, ela

[...] deve necessariamente colocar o indivíduo no vazio social e obscurecer em sua consciência o sentido real da conexão com a sociedade e com os demais homens, degradar e reduzir o intelecto e a razão à impotência, que essas relações refletem e elaboram, finalmente transformando o próprio homem em um amontoado de instintos incontroláveis (LUKÁCS, 1956, p. 170, tradução nossa).

A contradição entre o indivíduo e a sociedade apenas findará com a revolução socialista, mas não se instituirá uma nova pedagogia de imediato porque é necessário o desenvolvimento da (re)educação de novos seres humanos num processo que vai além da pedagogia, pois abrange a educação em sentido amplo, ou seja, as novas relações sociais como uma totalidade que passará a influenciar a formação dos seres humanos nessa nova sociedade. A dissolução do estado burguês e coletivização dos meios de produção abrirão as possibilidades de construção de mundo emancipado.

A Colônia Gorki, para Lukács, foi um campo de experimentação de alguns elementos da nova pedagogia que se voltava para o comunismo como uma realidade futura para a qual se deveria preparar. A tarefa de Makarenko era educar aqueles que estavam corrompidos pela sociedade burguesa e, portanto, não poderia ser realizada com as ferramentas da pedagogia burguesa. Nesse sentido, o método aplicado pelo pedagogo era completamente novo e desenvolvido na relação entre as condições postas e o futuro a se construir.

Quais são, os elementos de uma pedagogia nova praticados por Makarenko, segundo Lukács?

O objetivo pedagógico não era educar para um ideal, mas o devir, uma realidade futura, desta maneira, o comunismo sempre era a perspectiva em vista. O coletivo como momento predominante da relação de cada indivíduo com aquele, mas o coletivo não era um conceito abstrato, idealizado, mas “[...] uma solidariedade concreta e disciplinada, fundada na colaboração não só de professores e alunos, mas também de um coletivo com os outros [...]” (LUKÁCS, 1956, p. 195). Assim, os conflitos eram resolvidos a partir do estabelecimento de uma colisão entre o indivíduo – ou um grupo de indivíduos – e o coletivo. A resolução do conflito dá-se pela crítica e a autocrítica como uma maneira conscientemente explícita no centro tanto da ética quanto da pedagogia. O Poema pedagógico é rico em exemplos, mas não é possível trazê-los neste texto.

A síntese do estilo de Makarenko, segundo Lukács (1956), era entre o espírito individual concreto e o trabalho coletivo disciplinado e consciente de seus fins. As colisões desencadeadas conscientemente por Makarenko redescobriria uma catarse, vinculada a uma ética renovada no sentido socialista; e, por mais que a colisão se dirigisse a um colono ou a um

grupo, a catarse seria coletiva, proporcionando uma síntese mais elaborada, um salto qualitativo nas consciências em relação à perspectiva a se construir.

Para Lukács (1982), a catarse é um fato da vida, nas objetivações superiores, ela é um reflexo: “[...] cada catarse estética é um reflexo concentrado e conscientemente produzido de choques cujo original sempre pode ser encontrado na própria vida [...] (LUKÁCS, 1982, p. 509, tradução nossa). Os conteúdos das objetivações superiores são retirados da vida para, no processo de objetivação, serem conscientemente organizados de modo a proporcionar ao indivíduo que se debruça sobre elas o conhecimento desses conteúdos. Esse é o movimento do escritor, por exemplo: conhecer a realidade, figurar a realidade na obra literária, escolhendo a forma mais adequada, para possibilitar aos leitores a compreensão da realidade. De acordo com Lukács (1982), a arte é um reflexo.

Muitas questões não podem ser exploradas aqui, mas precisamos advertir que o movimento expresso acima não é mecânico e que o reflexo não é uma cópia da realidade, mas sua apreensão por um ser ativo.

A relação entre o indivíduo e a sociedade é literariamente expressa, na visão de Lukács, quando analisa o romance de formação em Goethe, no qual este mostra o tipo de educação que se realiza na sociedade de classes e como as escolhas individuais vão se condensar na constituição singular de cada indivíduo, determinando sua formação. Podemos dizer que, naquele ensaio, Lukács trata da educação como um complexo social, dando muita ênfase à educação em sentido amplo, analisada na vivência das personagens; ele reforça a ideia de que a educação é uma preparação do indivíduo para agir no mundo, para das respostas aos acontecimentos.

A ideia educativa de *Wilhelm Meister* é a descoberta dos métodos com a ajuda dos quais se despertam essas forças adormecidas em cada indivíduo, que preparar para a atividade fecunda, o conhecimento da realidade, o conflito com a realidade, que fomentam aquele desenvolvimento da personalidade (LUKÁCS, 2009, p. 595).

Aqui, outra definição de educação, segundo Lukács (2009, p. 589, grifo nosso), que se coaduna com a que já trouxemos nesse texto: “[...] Goethe é um conseqüente continuador do Iluminismo; ele atribui uma importância extraordinária **à consciente orientação do desenvolvimento humano, à educação.**” Para Lukács, a vida de cada um dos personagens brota com autêntico realismo de fundamentos e pressupostos sociais reais. Uma educação que se quer humanista, então, não pode levar “Os homens [...] a obedecer submissamente a uma moral imposta, mas têm que se tornar sociais por força de uma livre atuação orgânica, e

harmonizar o multilateral desenvolvimento de sua individualidade com a felicidade e os interesses de seus próximos” (LUKÁCS, 2009, p. 590).

Não se consegue tal feito antes de superar a sociedade de classes. No ensaio sobre a discussão de Lenin acerca da transição (LUKÁCS, 2012), Lukács vai desenvolver exatamente essa ideia, relacionando a estrutura social e sua transformação com o surgimento de uma novo ser, de uma nova consciência, iniciada pela “[...] tomada de poder por parte do proletariado e a destruição da propriedade privada capitalista dos meios de produção” para, assim, se “[...] implantar um novo período na atividade social das pessoas” (LUKÁCS, 2012, p. 223, tradução nossa). O que deve dar a base material para uma pedagogia nova é a socialização dos meios de produção, tal mudança colocará em marcha uma série de comportamentos que, ao longo do tempo, tonar-se-ão hábitos na vida da nova sociedade, serão assimilados e passarão a ser cotidianos.

O ensaio sobre Keller, é bastante rico para estudar o caráter educativo da obra de arte. Nele, Lukács (1970) defende que o autor suíço era um pedagogo na medida em que percebia uma intenção pedagógica em sua obra, que tinha o objetivo de educar para influir na vida pública, acreditando que a literatura poderia imprimir algo na vida do povo. “Sua intenção pedagógica não é, entretanto, outra se não criar uma ponte entre a mais autêntica e depurada cultura e a imediata vida do povo.” (LUKÁCS, 1970, p. 183, tradução nossa).

Esses ensaios de Lukács, na nossa opinião, fazem cair por terra qualquer perspectiva que o circunscreva como um imobilista, como um intelectual de gabinete que não punha a mão na realidade, ao contrário, Lukács está dizendo que as nossas objetivações devem se voltar para um fim, a finalidade de transformar a realidade das coisas ou de influir na consciência de outros para que se engajem nesse objetivo.

Outro entendimento nosso é assim exposto: tomar a experiência soviética como uma tentativa concreta de instalar uma nova sociedade põe luz sobre o que é possível fazer hoje. Não há dúvidas sobre isso no que tange à militância política, econômica e organizativa; mas, no que diz respeito à prática pedagógica, há muita resistência. Tal postura pode, perigosamente, levar a um imobilismo pernicioso, que é preciso combater.

4. A UNIVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO EM SENTIDO ESTRITO E A FUNÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE

Uma práxis educativa que se queira efetiva não pode prescindir de um reflexo correto da realidade, o professor precisa de instrumentos que possibilitem esse conhecimento

para que, assim, possa elaborar instrumentos pedagógicos que proporcionem a captação desse reflexo pela consciência dos alunos, afinal, quanto mais os estudantes conhecerem a realidade, melhor agirão na sociedade, mais eficazes serão as respostas dadas aos problemas postos diante deles.

A categoria da particularidade é fundamental aos estudos de Lukács sobre as teleologias de segunda ordem, principalmente no desenvolvimento de sua Estética, mas, em termos de sistematização do conceito, encontramos dificuldades a partir da obra do autor. Precisamos, no entanto, trazer à baila tanto a particularidade quanto a singularidade, se quisermos debater acerca da universalidade da educação em sentido estrito.

Segundo Lukács (1968), o particular representa a expressão lógica das categorias de mediação entre o indivíduo singular e a sociedade, desta maneira, compreendemos a práxis educativa/trabalho educativo, nos termos apresentados nos tópicos anteriores, como uma particularidade. Partimos da definição de trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13). Produzir a humanidade é justamente munir o ser humano das condições de produzir sua própria existência, de adaptar a natureza, de transformá-la, de responder às necessidades postas pela existência.

Trazemos a sistematização dos professores da cátedra de filosofia do Instituto pedagógico do Estado K. D. Ushinski, de Yaroslavsk (URSS), traduzida por Adolfo Sánchez Vásquez e Wenceslau Rocés para o castelhano, pois é justamente o caráter esquemático da obra que ajuda a entender categorias tão complexas da dialética. Universalidade, particularidade e singularidade, no pensamento, são reflexos da realidade objetiva. A diferença entre elas, então, é relativa, pois precisa ser posta do ponto de vista relacional, ou seja, todo fenômeno é singular em relação a um conjunto mais amplo de fenômenos. A consciência só pode apreender a realidade se ela for capaz de captar a interdependência de um fenômeno com os outros.

De acordo com Rosental e Sacks (1960, p. 257, tradução nossa),

O *singular* é um fenômeno ou objeto determinados, um processo ou fato que se dá na natureza e na sociedade. O singular recebe com frequência nas obras filosóficas o nome de individual. Também se denomina singular ou individual o conceito de um fato ou acontecimento real único, quer dizer, ao pensamento que abarca este fato singular. Na natureza, o singular se encontra representado, por exemplo, por um determinado planeta, por certa planta ou por um animal dado. E na história da sociedade o singular é um acontecimento concreto, por exemplo uma determinada batalha ou uma revolução em um país dado. O singular é também um homem concreto: Juan, Teodoro ou Basílio. O singular ou individual compreende também, às vezes, um grupo de objetos que forma parte de um grupo mais amplo.

Na mesma obra, os autores indicam, com base nas análises que retiram de Lenin, que o singular está diretamente ligado ao fenômeno e, como se sabe, este manifesta a essência. Sobre o universal, os autores apontam o seguinte:

Por *universal* se entende a comunidade que existe objetivamente de fatos, propriedades e caracteres dos objetos e fenômenos singulares da realidade objetiva, ou também a semelhança das relações e nexos entre eles. Universal é o que se repete através do múltiplo, do diverso e do individual. Também se denomina universal o geral ao grupo ou classe de objetos, caracterizados por possuir notas comuns a todos eles. O universal se reflete no conhecimento sob a forma de conceitos gerais, dos juízos universais e das leis das ciências (ROSENTAL; SACKS, 1960, p. 257, tradução nossa).

Desta feita, o universal está relacionado intimamente com a necessidade, com o que é forçoso nos fenômenos, com a essência. Observe-se que o universal não é um ideal a ser alcançado, separado das existências reais, mas que ele se caracteriza por possuir notas comuns de todos os fenômenos. É bastante problemático confundir o universal com o reflexo dele na nossa consciência, podemos levar ao idealismo e, do ponto de vista da militância, à utopia esvaziada de perspectiva.

199

Quanto ao particular,

Denomina-se *particular* um grupo de objetos, fenômenos ou fatos que, sendo gerais, formam parte ao mesmo tempo de outro grupo mais geral; dentro desse grupo, o particular se apresenta como singular ou individual, que dizer, como parte de um todo mais amplo. O particular compreende um conjunto de objetos, que numa relação se apresenta como universal e em outra como individual ou singular. No mundo real, o particular vem sendo como o link que une o singular e o universal. E no conhecimento o particular se expressa na forma de conceitos e juízos “particulares”, que são degraus do conhecimento em seu desenvolvimento do singular ao universal (ROSENTAL; SACKS, 1960, p. 257-258, tradução nossa).

A educação como um complexo social é universal cuja função é preparar os seres humanos para a vida em sociedade, para a própria humanidade. Essa função se repete em cada ato singular de educar, consciente de seus fins ou espontâneo, bem como se repete também em cada momento histórico do percurso humano nas suas múltiplas formas. Sempre existirão seres humanos adultos que precisarão educar seres humanos novos para a vida em sociedade. Educação em sentido amplo e em sentido estrito, nos termos de Lukács, são universais.

Quando entendemos a forma historicamente situada de educar, relacionada com o modo de produção de uma determinada sociedade, estamos diante de uma particularidade. Essa particularidade ganha sistematização numa pedagogia. No interior dessa sociedade, podemos

pensar o particular como singular ou como universal, por exemplo, na sociedade capitalista, a pedagogia burguesa é universal, se pensada nesse limite histórico.

Uma consequência séria se sobressai dessas conclusões: a pedagogia burguesa forma o ser humano para viver em sociedade, para dar respostas às necessidades postas, assim, perguntamos se a sociedade burguesa forma em sentido amplo. Cremos que sim, mas isso não exige que a formação humana nesta sociedade não seja, ao mesmo tempo, deformação humana. Dialogamos sobre isso ao falar da crítica de Lukács à Makarenko. O resultado da pedagogia burguesa é alienado, pois é uma resposta alienada à uma situação alienada. Como formar para valores humanistas numa sociedade onde predominam o egoísmo, o individualismo, a competitividade e a exclusão? Para que um cidadão da democracia burguesa tenha sucesso nessa sociedade, ele precisará lidar com os valores exigidos, enquanto os valores humanistas serão obstáculos à plena realização de sua cidadania.

Lenin articula as categorias de maneira brilhante em seus *Cadernos Filosóficos*, no fragmento *Sobre a questão da dialética*:

[...] o singular não existe senão na conexão que conduz ao universal. O universal existe apenas no singular, por meio do singular. Todo singular é (de uma maneira ou se outra) universal. Todo universal é (uma partícula ou um aspecto ou a essência) do singular. Todo universal só aproximadamente abarca todos os objetos singulares. Todo singular entra incompletamente no universal etc. Todo singular está ligado por milhares de transições a outro **tipo** de singulares (coisas, aparecimentos, processos) etc. (LENIN, 2018, p. 334, negrito e sublinhado da edição brasileira, indicando destaque com três traços nos manuscritos originais).

200

“Se o universal existe apenas no singular, por meio do singular” (LENIN, 2018, p. 334), precisamos admitir um pouco mais do que aquilo que colocamos mais acima: na sociedade burguesa, na educação burguesa há elementos universais. Isso é contraditório e, certamente, complicado de manejar, mas é assim que a realidade funciona; ela é contraditória. Há elementos nas formas historicamente situadas de educação que apontam para o universal e, ao contrário do que alguns possam imaginar, a educação porvir numa sociedade comunista não determina o fim da história nem se iguala ao universal, mas é também um particular. Agora, um particular cada vez mais enriquecido, já que não limitado pelo trabalho alienado; um particular cuja possibilidade de acesso à genericidade humana será de todos os indivíduos.

O universal não é um ideal, “Pois, naturalmente, não se pode ser de opinião de que haja uma casa [...] além das casas visíveis”, “[...] de fato, não podemos, porventura, admitir que haja uma casa qualquer ao lado das casas [singulares, determinadas].” (ARISTÓTELES apud LENIN, 2018, p. 334). Estudamos o complexo da educação como universal porque precisamos

entender sua necessidade e função social, mas é na práxis educativa, no estabelecimento de uma pedagogia, nos atos singulares e particulares, que a educação ganha vida.

O papel da docência é, então, criar ações teleologicamente orientadas para a aprendizagem dos indivíduos no sentido de instrumentalizá-los para compreender com maior profundidade a vida. Aqui podemos defender que há uma tarefa militante a cumprir na educação da classe trabalhadora que é eminentemente de disputa com a pedagogia burguesa.

A atitude de negar experiências pedagógicas que se contrapõem ao modelo de pedagogia burguesa é contraproducente para os interesses da classe trabalhadora, pois essas experiências, alimentadas, muitas vezes, pela experiência soviética, procuram desmascarar os interesses capitalistas e fomentar uma pedagogia contra hegemônica. Se tomarmos empréstimo de Lukács essa visão, podemos dizer que tais experiências são a acumulação primitiva de uma sociedade capitalista, a exemplo da pedagogia de Makarenko. Os exemplos são muitos: a própria pedagogia histórico-crítica, a experiência da educação cubana, a pedagogia da terra, a educação popular, as escolas família agrícola, as escolas do campo em assentamentos da reforma agrária e até escolas privadas que realizam um trabalho voltado para a construção coletiva.

Para Saviani (2008), a pedagogia histórico-crítica responde à necessidade de uma alternativa à pedagogia dominante. Duarte (2011, p. 7), nesse sentido, diz que “[...] a pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre capitalismo e comunismo”. A pedagogia histórico-crítica, assim como todas as demais experiências contra hegemônicas na educação têm esse caráter de consciência da finalidade da práxis educativa: a transformação social.

A atividade de produção de uma aula ou de um conjunto de aulas, que envolve estudar a realidade, separar os conteúdos, escolher os instrumentos de trabalho, definir os objetivos, a metodologia, as atividades, a avaliação etc., se assemelha à atividade do artista, do escritor literário, é, pois, uma objetivação superior, uma particularidade, uma mediação no interior da prática social global, se quisermos usar as palavras de Saviani (2008). A atividade do professor não pode ser espontânea (educação em sentido amplo) nem se limitar à consciência dos seus fins (educação em sentido estrito), mas precisa ser pedagogicamente sistematizada.

Na escola, o professor lida com a necessidade de que os alunos aprendam os conteúdos, por isso, ele lida com os reflexos da realidade, com os conhecimentos sobre a realidade que foram produzidos pelo homem e não apenas reflexos desantropomórficos – a ciência, por exemplo –, mas também com reflexos antropomórficos – como a arte – ainda, que,

para alguns conteúdos, ele precise desantropomorfizar o reflexo antropomórfico, como é o caso da aula de artes.

A tarefa do professor é hercúlea; disso não temos dúvidas, mas a tarefa do professor e da professora profundamente conscientes das possibilidades de sua práxis e, como disse Duarte, comprometidos com a posição dos trabalhadores na luta de classes é imensurável. Sabemos que a pedagogia do comunismo não será nenhuma das experiências que conhecemos, mas não sabemos quais elementos delas colaborarão para a construção daquelas. O novo só pode nascer do velho, superando-o dialeticamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não trazemos, claro, respostas definitivas, mas acreditamos que é importante contribuir com o debate para desmistificar uma visão da teoria lukacsiana como imobilista, principista, que não pode ser utilizada para a luta concreta e atual da classe trabalhadora. Consideramos que são essas interpretações que difundem equívocos sobre a contribuição de Lukács, por isso é importante reconstruir o debate.

Lukács, em entrevista de 1966, afirmou: “Sou contra a discussão abstrata. O marxismo nos reconduz sempre ao concreto” (LUKÁCS, 2020, p. 34). Essa é uma questão essencial para os que querem coletivamente superar o capitalismo. O concreto é síntese de múltiplas determinações, constatação ontológica primordial. É no concreto que ocorre a unidade dos contrários, a conjunção entre o singular, o particular e o universal, a dialética entre emancipação política e emancipação humana, as tensões entre luta econômica e luta política; por isso, a postura marxista frente ao real exige a análise concreta da situação concreta. O método de Marx vai do abstrato ao concreto, o que indica um movimento de concreção. A postura principistas por nós criticada ignora isso ao constranger processos concretos nos limites de enunciados abstratos, que, podendo ser corretos em determinados níveis de concreção, são incapazes de acompanhar a riqueza de determinações em outros momentos mais complexos da realidade, principalmente na esfera da intervenção revolucionária, pois “só é possível conquistar a libertação [...] no mundo real e pelo emprego de meios reais [...] a ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato de pensamento” (MARX; ENGELS, 2007, p. 29).

A pedagogia histórico-crítica é um esforço coletivo e militante nos marcos da esfera da educação para contribuir com a transformação revolucionária do mundo real com meios reais. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica não é apenas uma teoria sobre a educação, mas também uma teoria pedagógica que disputa com concepções burguesas e a luta pela

hegemonia no espaço da escola em suas diversas dimensões (didática, política educacional, formação de professores, políticas públicas educacionais, por exemplo), sem esquecer jamais que a palavra final será dada pelos trabalhadores e trabalhadoras que precisam socializar os meios de produção para quebrar os grilhões da exploração e construir uma educação emancipadora. Como diria Sartre, para mudar o mundo é preciso sujar as mãos.

6. REFERÊNCIAS

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-21.

LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. 528p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LENIN, V. I. Sobre a questão da dialética. In: LENIN, V. I. **Cadernos filosóficos: Hegel**. Tradução Paula Almeida. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 329-337.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, G. **Estética 1: La peculiaridad de lo estetico**. Traducción de Manuel Sacristán. Vol. 1. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1982.

LUKÁCS, G. Gottfried Keller. In: LUKÁCS, G. **Realistas alemanes del siglo XIX**. Traducción de Jacobo Munoz. México D.F: Ediciones Grijalbo, 1970. p. 159-254.

LUKÁCS, G. Posfácio. In: GOETHE, J. W. von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Tradução de Nicolino Simone Neto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 581-605.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista: sobre a Particularidade como Categoria da Estética**. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, G. Lenin y las cuestiones del período de transición. In: LUKÁCS, G. **Sobre Lenin y Marx**. Traducción de Laura Cecilia Nicolás. Buenos Aires: Gorla, 2012. p. 219-234.

LUKÁCS, G. Makarenko: Il poema pedagogico. In: LUKÁCS, G. **La Letteratura sovietica**. Traduzione di I. P. Roma: Editori Riuniti, 1956. p. 169-233.

LUKÁCS, G. A reprodução. In: LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social 2**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 159-354.

LUKÁCS, G. **Essenciais são os livros não escritos**: últimas entrevistas (1966-1971). Tradução de Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2020.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Morano. São Paulo: Boitempo, 2007.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSENTAL, M. M., SACKS, G. M. Lo singular, lo particular y lo universal. In:

ROSENTAL, M. M., SACKS, G. M. **Categorías del materialismo dialectico**. Traducción Adolfo Sanchez Vázquez e Wenceslao Roces. México, D. F: Editorial Grijalbo, 1960. p. 257-297.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In:

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 151- 167.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2013.

TROTSKY, L. **A revolução traída**: o que é e para onde vai a URSS. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS DE SPINOZA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS POTENTE

Carlos Wagner Benevides Gomes^{1*}

Resumo: Benedictus de Spinoza (1632-1677), filósofo seiscentista holandês, não dedicou, evidentemente, ao tema da educação uma obra sistemática. No entanto, de maneira um pouco dispersa, ele deixou alguns registros sobre o ato de educar e sua importância em termos ontológicos, epistemológicos, afetivos e ético-políticos. Com base nisso, o objetivo desta pesquisa se dará a partir das seguintes reflexões: Por que estudar um pensador como Spinoza para entender a educação hoje? Qual a importância de sua filosofia às aplicações pedagógicas contemporâneas na Escola? Quais soluções o pensamento spinozano poderia oferecer aos entraves e às crises no sistema educacional? Para tanto, nossa fundamentação tem como principal referencial teórico para a realização deste artigo, *Ética*, considerada a obra prima de Spinoza, e outros escritos, como o *Tratado da Emenda do Intelecto* e a *Correspondência*. Ademais, sobre o tema da educação, teremos como base os pesquisadores spinozanos: Rabenort, Ravà, Juliana Merçon, dentre outros. Conclui-se que as leituras e análises dos textos spinozanos possibilitaram que evidenciássemos algumas contribuições à educação contemporânea, ao enfatizarmos a importância da ética e da afetividade para se pensar numa educação mais potente, ou seja, mais ativa e livre. Com base nisso, possibilitou-se uma discussão sobre o papel dos chamados afetos alegres para se pensar a prática pedagógica à luz da filosofia spinozana.

Palavras-Chave: Spinoza. Filosofia. Educação. Potência. Ética.

SPINOZA'S PHILOSOPHICAL CONTRIBUTIONS TO A MORE POWERFUL EDUCATION

Abstract: Benedictus de Spinoza (1632-1677), a seventeenth-century Dutch philosopher, evidently did not dedicate a systematic work to the theme of education. However, in a somewhat scattered way, he left some records about the act of educating and its importance in ontological, epistemological, affective and ethical-political terms. Based on this, the objective of this research will be based on the following reflections: Why study a thinker like Spinoza to understand education today? What is the importance of your philosophy to contemporary pedagogical applications in the School? What solutions could Spinoza's thinking offer to obstacles and crises in the educational system? Therefore, our reasoning has as its main theoretical reference for the realization of this article, *Ethics*, considered Spinoza's masterpiece, and other writings, such as the *Treatise on the Emendation of the Intellect* and *Correspondence*. Furthermore, on the subject of education, we will base ourselves on Spinoza researchers: Rabenort, Ravà, Juliana Merçon, among others. It is concluded that the readings and analyzes of Spinoza's texts made it possible for us to highlight some contributions to contemporary education, by emphasizing the importance of ethics and affectivity to think of a more powerful education, that is, more active and free. Based on this, a discussion on the role of the so-called happy affections was made possible in order to think about pedagogical practice in the light of Spinoza's philosophy.

Keywords: Spinoza. Philosophy. Education. Power. Ethics.

1. Fundamentando o problema

Spinoza tratou sobre educação? Não há um tratamento sistemático nas suas obras.

Mas por que Spinoza não tratou devidamente sobre a educação? Com base nesse problema,

^{1*} Pesquisador-colaborador/Bolsista CAPES em Pós-doutorado (PPGfil-UECE). Doutor e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado e bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor de Filosofia na rede de educação básica do estado do Ceará. Membro do grupo de pesquisa GT Benedictus de Spinoza (UECE).

E-mail: wagnercarlos92@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2493-4687>

atualmente, os pesquisadores spinozanos se voltam cada vez mais para o estudo da educação a partir do pensamento de Spinoza. Abreu (2013, p. 9), por exemplo, irá colocar o seguinte: “Seja como for, o patente déficit de empenho do pensador de Amesterdão em assuntos relativos à educação tem levado os estudiosos interessados no tema a procurar razões de origem biográfica e de ordem doutrinal para essa ausência.” Os primeiros estudiosos sobre educação segundo o pensamento do seiscentista holandês pesquisaram muito recentemente sobre o tema, remontando somente ao século XX. São eles: William Louis Rabenort e Adolfo Ravà.

O pesquisador norte-americano Rabenort, ao publicar seu *Spinoza como educador* (1911), faz uma leitura racionalista do pensador holandês, pois parte dos estudos acerca do método, da ética e da política em Spinoza e infere uma aplicação pedagógica. O livro de Rabenort tem como alvo os estudantes de educação e o trabalho voltado para os estudos de filosofia da educação. O pesquisador propôs não apenas uma imagem alegórica de Spinoza enquanto um Educador, mas uma ideia de Spinoza como educador consistente e que isso possa ser trabalhado na prática educativa. “E desde que Spinoza não dá um tratamento sistemático ou explícito da educação, nossa tarefa envolve a construção da teoria da educação que está implicada na sua filosofia.” (RABENORT, 2018, p. 73).

Por sua vez, Adolfo Ravà, estudioso italiano, escreveu *A pedagogia de Spinoza* (1933), em cujo trabalho ele faz uma breve análise das obras *Ética*, *Tratado da Emenda do Intelecto* e *Tratado Político*, tirando delas lições pedagógicas. Conforme problematiza o autor:

Entre os grandes filósofos Espinosa talvez seja aquele que se considera mais distante da pedagogia: na exposição de seu sistema não se costuma conferir nenhum lugar às ideias pedagógicas, e as histórias da pedagogia ou as enciclopédias e os dicionários pedagógicos sequer chegam a nomeá-lo.” (RAVÀ, 2013, p. 262).

Essa passagem reflete aquilo que já pudemos constatar, ou seja, que a rigor a filosofia de Spinoza não dedicou nenhuma obra sistemática e precisa sobre educação. No entanto, Ravà defende que sim, que o sistema spinozano reservou um lugar importante para a pedagogia, embora não tenha sido desenvolvido de forma adequada por conta, por exemplo, da breve vida do filósofo. Ao tratar sobre as Partes III e IV² da *Ética*, diz o estudioso italiano: “Trata-se portanto nessas duas partes de uma espécie de grandiosa *pedagogia social* em bases psicológicas.” (RAVÀ, 2013, p. 265, grifo nosso);

Dos pesquisadores contemporâneos, podemos citar a professora e pesquisadora

² Essas partes têm como títulos, respectivamente, *Da origem e natureza dos afetos* e *Da servidão humana e a força dos afetos*.

mexicana Juliana Merçon que trabalha o problema da educação na filosofia spinozana em seu *Aprendizado ético-afetivo* (2009) e o Fernando Bonadia, estudioso spinozano brasileiro que se dedica ao tema e que escreveu uma dissertação intitulada *O lugar da Educação na Filosofia de Espinosa* (2008). Das preocupações da pesquisadora mexicana J. Merçon sobre o estudo da educação em Spinoza, temos a constatação de que muitas pesquisas apontaram apenas para uma inferência forçosa, como se a educação estivesse implícita nas obras de Spinoza, além disso, não tiveram como objetivo “produzir novos sentidos com os instrumentos conceituais que Spinoza nos oferece.” (MERCÓN, 2009, p.28). A filosofia de Spinoza nos faria pensar em um ensino ético com base na formação de indivíduos conscientes e livres. O problema dos afetos³ e da potência⁴ em Spinoza, tema que o filósofo trabalhará principalmente nas Partes III e IV de sua *Ética*, aparece para Merçon como esforços e contribuições teóricas para se pensar num ensino ético e afetivo. A educação é um esforço (*conatus*)⁵; afirmação da nossa potência de agir, é o desejo de conhecer e de ser livre dos educandos e dos educadores.

Com base nisso, teríamos uma *pedagogia dos afetos*⁶ enquanto um esforço contra as ilusões e as opressões que diminuem nossa potência de agir, e conseqüentemente, temos diante disso, a possibilidade de construção de um aprendizado que tem em vista uma ética a qual se desenvolve como engajamento crítico contra os fatores imaginários os quais impedem o livre pensamento, geralmente por elementos facilitados por uma pedagogia tradicional, como é o caso do adestramento, dos castigos e dos esforços negativos aos educandos. Ao contrário disso, pensar uma educação à luz da teoria spinozana da afetividade, isso poderia nos conduzir à ideia de que a aprendizagem é uma arte voltada ao encontro de afetos alegres ou ativos responsáveis por aumentar nossa potência.

2. Spinoza sobre a educação e Spinoza educador

³ O afeto é, aqui, um dos temas centrais para a nossa discussão acerca da educação pensada sob o ponto de vista da filosofia spinozana. Conforme definiu Spinoza, “Por afeto entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir do próprio corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e simultaneamente as ideias dessas afecções.” (SPINOZA, 2015a, p. 237).

⁴ Em sua filosofia prática, Spinoza definiu a potência pela virtude na Parte IV da *Ética*: “Por virtude e potência entendo o mesmo; isto é (*pela Prop. 7 da parte 3*) a virtude, enquanto referida ao homem, é a própria essência ou natureza do homem, enquanto tem poder de fazer algumas coisas que só pelas leis de sua natureza podem ser entendidas. (SPINOZA, 2015a, p. 381).

⁵ Esse termo técnico da filosofia spinozana é de fundamental importância. O esforço (*conatus*) aparece em uma das proposições da Parte III de sua obra maior *Ética*: “O esforço pelo qual cada coisa se esforça para perseverar em seu ser não é nada além da essência atual da própria coisa.” (SPINOZA, 2015a, p. 251).

⁶ Algo que já anteciparia os estudos do educador francês Henri Wallon (1879-1962) para o qual a afetividade é um importante fator de impacto no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral.

Para o filósofo holandês (SPINOZA, 2015a, p. 497-499), “[...] em coisa alguma pode alguém mostrar mais sua destreza no engenho e na arte do que em educar [*educandis*] os homens para que vivam por fim sob o império próprio da razão.” Essa é uma das passagens da *Ética* mais pertinentes a um estudo de “educação spinozana”. Embora considerado um “racionalista absoluto”, Spinoza não defendeu com essa passagem uma educação estritamente intelectualista e racionalista, mas antes uma educação voltada à liberdade e à vida prática e social⁷. Nesse sentido, o tema da educação pode não ter sido tratado com tanta importância como foi dada à ontologia e à epistemologia, mas o pensador holandês deixa implícito nessas áreas filosóficas alguns problemas pedagógicos na medida em que temos a preocupação em viabilizar a formação intelectual e social humana⁸.

Apesar das poucas colocações acerca da questão da educação nas obras de Spinoza, há outro problema a ser posto pelos spinozanos: se Spinoza teria sido um filósofo ou professor de filosofia ou um educador (como já defendera Rabenort). O fato é que, conforme seus primeiros biógrafos, como o pastor luterano J. Colerus (1647-1707), Spinoza não diplomou-se em uma universidade, embora tivesse frequentado alguns espaços acadêmicos como a Universidade de Leiden. Spinoza, que tinha origem judia portuguesa, nasceu e esteve inserido na Comunidade Judaica de Amsterdam. Participou no comércio com seu pai, Miguel, e mais tarde aprendera como ofício o polimento e a fabricação de lentes. Mais tarde, depois do rompimento com a Sinagoga Judaica e de sua excomunhão (*herem*) em 1656, estudou latim e os clássicos latinos (Ovídio, Cícero, Sêneca, etc.) além de ter adquirido um vasto conhecimento científico de disciplinas como a química, a física e a geometria. De filosofia, Spinoza estudou

⁷ Como bem observou Fernando Bonadia (2008, p. 69) ao analisar essa passagem da Parte IV da *Ética*, apêndice, capítulo 9: “Educar os homens para que vivam sob o império da própria razão nada mais é do que se esforçar por fazer, sob a condução da razão, com que os outros homens vivam sob a condução da razão, isto é, saibam procurar, racionalmente, aquilo que é útil para a conservação de seu ser.”

⁸ No *Tratado da Emenda do Intelecto*, por exemplo, o jovem Spinoza já demonstrara sua preocupação com a educação infantil, por exemplo, como um dos requisitos que atendesse ao que ele estava propondo naquela obra juvenil, qual seja, a de uma emenda ou reforma do intelecto a partir do nosso conhecimento verdadeiro das causas e da natureza. A partir do conhecimento da natureza ou Deus, nós fazemos parte de uma natureza maior (há uma participação de nossa mente com essa natureza) e com isso adquirimos uma verdadeira felicidade, o bem verdadeiro para Spinoza: “Eis, pois, o fim a que tendo: adquirir essa natureza e esforçar-me para que, comigo, muitos outros a adquiram; [...]” (SPINOZA, 2015b, p. 33), e em seguida, diz o pensador holandês (ibid, p. 34, grifo nosso), “[...] deve-se dar atenção à Filosofia moral e também à *Doutrina da Educação das crianças*; [...]” Sobre essa problemática cf. REZENDE, 2013, p. 52-110. Por sua vez, na *Ética*, apêndice à Parte IV, sobre o casamento e a forma mais racional de realizar isso, Spinoza fala da importância de educar os filhos com sabedoria: “No que concerne ao casamento, certamente convém com a razão se o desejo de conjugar os corpos é gerado não apenas pela formosura, mas também pelo Amor de gerar filhos e *educá-los com sabedoria* [*sapienter educandi*]; [...]” (SPINOZA, 2015a, p. 503-505). Cf. também Parte III da *Ética*, proposição 55, escólio onde Spinoza detalha a educação dos pais às crianças. Sobre essa educação infantil e a ideia de uma “educação doméstica”, cf. BONADIA, 2008, p. 74.

a partir de seu professor de latim Franciscus van den Enden (1602-1674), o cartesianismo e a partir de então se adentrou no mundo filosófico. Publicou como primeira obra com seu nome, os *Princípios de Filosofia Cartesiana*, provinda de aulas particulares ao seu aluno Johannes Casearius (1642-1677)⁹, um estudante de Teologia interessado pela “nova filosofia”, que seria a de René Descartes. Assim, podemos dizer que a própria publicação desses *Princípios* foi um esforço de Spinoza em tornar mais didática a obra cartesiana, *Princípios de Filosofia*, escrita de forma analítica¹⁰.

Com base nesse relato, poderíamos constatar a docência de Spinoza ou os limites de que estariam inscritos nessa docência. Em uma de suas correspondências de 1673, por intermédio de Ludovico Fabritius, o autor da *Ética* recebe o convite do Eleitor Palatino Carlos I Luís para que lecionasse na Universidade de Heidelberg¹¹. As condições seriam de que Spinoza não contrariasse as doutrinas religiosas estabelecidas. Entretanto, o pensador holandês não traiu sua dignidade filosófica e suas posições cujas ideias subversivas o conduziam à afirmação de que Deus seria imanente e não transcendente¹², como preza a religião judaico-cristã. Assim, negando o convite, ele decide que o seu livre filosofar deveria ser mantido, recusando o cargo entre outros motivos para não lhe prejudicar quanto às pesquisas filosóficas.¹³

Nesse sentido, podemos concluir, com base no caso da elaboração e publicação do *Princípios de Filosofia Cartesiana* e na recusa de ensinar em Heidelberg, que Spinoza não foi

209

⁹ Sobre mais dados biográficos e de formação intelectual desse personagem aluno de Spinoza, cf. BONADIA, 2008, p. 37, nota 75.

¹⁰ Ao converter o método dos *Princípios* de Descartes da análise à síntese (de forma geométrica euclidiana), Spinoza certa forma a torna mais pedagógica e acessível aos seus leitores. Como bem observou Bonadia (2008, p. 40, grifo do autor), “Enquanto os *Princípios da Filosofia* de Descartes foram escritos com a finalidade de configurarem um Curso, concretizando-se como um livro didático, os *Princípios da Filosofia Cartesiana* de Espinosa consistiram, de início, em um curso. Os *PFC* possuem um irrefutável *aspecto educativo*, na medida em que primeiramente foram ditados a um aluno e, posteriormente, publicados, tendo inicialmente a ação educativa como experiência e depois o acabamento final como obra.”

¹¹ Como se encontra na referida carta: “O Sereníssimo Eleitor Palatino, meu graciosíssimo senhor, encarregava-me de vos pedir, a vós que ainda não conheço, mas que sois muito recomendado ao Príncipe, se vós estaríeis disposto a aceitar uma cátedra ordinária de filosofia em sua ilustre academia. Vós receberíeis a retribuição anual a que têm direito os professores ordinários. Em nenhum lugar encontrareis um Príncipe tão favorável aos gênios superiores, entre os quais ele vos situa. Tereis a maior latitude de filosofar, liberdade da qual o Príncipe acredita que não abusareis para não perturbar a religião oficialmente estabelecida [...]” (SPINOZA, 2014, p. 216).

¹² Conforme defendeu em sua *Ética*, Parte I, sobre Deus: “Deus é causa imanente de todas as coisas, mas não transitiva.” (SPINOZA, 20-15, p. 18).

¹³ Para uma reflexão sobre a razão dessa recusa spinozana para o ensino na Universidade, no prefácio de Merçon (2009), diz o especialista spinozano Maurício Rocha: “O que equivale a dizer que uma filosofia, quando é professada, arrisca-se a entrar em contradição consigo mesma, desde que aceite ocupar um lugar no interior dos mecanismos de opressão que subordinam todas as coisas à alucinação coletiva que é própria da instituição, seus jogos de poder e de linguagem [...]”. (In: MERÇON, 2009, p. 14).

um professor público, mas um professor particular que ditou seu pensamento a seus alunos e amigos, como foi o caso também de um escrito primevo chamado *Breve Tratado*. Entretanto, o contato e a relação que teve com livres pensadores, cientistas e políticos de sua época, fizeram vários discípulos reunirem-se e discutirem suas ideias no chamado *Collegium Spinozanum*¹⁴; somente aí poderíamos estabelecer uma conciliação entre a hipótese do Spinoza filósofo e do Spinoza educador.

3. Da contribuição spinozana à educação contemporânea ou sobre a educação mais potente

Desde já podemos colocar as questões que nos aparecem quando vamos pensar Espinosa e a educação atual: quais conceitos usar quando pensamos em educação? Desenvolvimento humano ou liberdade? Emoção ou afeto? Conduta da razão? (KUSUNOKI; SMOLKA, 2013, p. 198, nota 1).

O que tornou a obra *Ética* tão peculiar e subversiva para o século XVII e o que a fizera ser tão estudada ainda hoje? Além de suas ideias contrariarem, como vimos, a visão tradicional sobre Deus, sobre a mente e o corpo, os afetos, o texto, publicado postumamente em 1677, foi escrito segundo a ordem geométrica pelo modelo matemático euclidiano, ou seja, ela foi escrita e estruturada por definições, axiomas, proposições, demonstrações, escólios, etc. Ademais, essa obra spinozana ainda teve como peculiaridade o fato de que não pretendeu ser uma ética normativa fundada em um dever-ser, mas em um poder-ser, pois reflete e não prescreve o agir humano. Isso, para a educação, tem implicações diretas, pois a partir dessa conscientização ética de uma realidade imanente, sem mistérios e preconceitos, sem finalidades, sem intervenções divinas, sem valores transcendentais de bem e mal, podemos pensar numa educação para a imanência¹⁵. Ou seja, uma pedagogia que tenha como objetivo preparar racional e intuitivamente o indivíduo para um mundo mais compreensível, sem quimeras e sem confusões. Uma pedagogia que opere em função de ideias adequadas¹⁶, ou seja,

¹⁴ Ou Grupo dos Colegiantes, formado por amigos (Jarig Jelles, Pieter Balling, Johannes Hudde, Simon de Vries, Johannes Bouwmeester, dentre outros) que discutiam o pensamento e os escritos de Spinoza. Sobre como funcionava esse grupo, vale conferir a carta de Simon de Vries a Spinoza, que menciona esse “círculo de amigos” ou um “colégio”: “No que se refere ao colégio, ele está instituído da seguinte maneira: um dos membros (em rodízio) lê vosso texto e explica como o entende; após o que, retoma todas as demonstrações, seguindo a ordem das proposições enunciadas por vós. Se acontece de não podermos nos contentar, julgamos que vale a pena anotar a passagem e vos escrever para que vós nos esclareçais [...]” (SPINOZA, 2014, p. 65).

¹⁵ Uma educação que tenha como objeto conhecimentos e práticas que tenham correspondência e problematização direta com a realidade, que façam sentido tanto à vida dos educadores como à dos educandos.

¹⁶ Um dos conceitos centrais da epistemologia spinozana destacada, por exemplo, na Parte II de sua *Ética* e no *Tratado da Emenda do Intelecto*.

verdadeiras (claras e distintas) pela qual conheceríamos a natureza conforme suas leis necessárias, com suas ordens e causalidades. Daí porque poderíamos a partir da teoria das ideias adequadas e do conhecimento spinozana (os três gêneros de conhecimento: imaginação, razão e intuição), propor uma pedagogia que forme intelectual, afetivo e socialmente o educador e o educando.

A partir da epistemologia spinozana, poderíamos propor uma educação racional e intuitiva, já que estes tipos de conhecimento nos levam ao verdadeiro e nos afastam das ignorâncias e dos preconceitos. Entretanto, e nesse sentido, amenizando a figura racionalista e intelectualista de Spinoza, a imaginação também poderia ser levada em conta pelos métodos de aprendizagem dos educandos¹⁷, pois é um conhecimento primário enraizado na natureza humana. Mas talvez a doutrina spinozana mais importante e pertinente para um estudo contemporâneo da educação seja encontrada, como vimos, na teoria dos afetos e da potência. O que seria a educação nesse contexto? Não seria apenas uma educação intelectualista, mas que abrangesse aquilo que faz parte da nossa natureza, nossas paixões¹⁸. Tal educação seria um esforço conativo, pois a afirmação da nossa potência de agir aproxima-se dos objetivos visados pela educação ao buscar o bem comum. Tal aprendizado remete à ideia de um processo, trajeto ou esforço. O esforço (*conatus*) seria o desejo de conhecer e de ser livre dos educandos. Se na educação os alunos devem ser vistos, igualmente, como seres dotados de potências, assim é Spinoza em relação ao indivíduo. Conforme diz nosso filósofo:

211

¹⁷ Sobre o papel da imaginação na educação infantil cf. KUSUNOKI; SMOLKA, 2013, p.198-209. As autoras partem de um estudo o qual envolve a sala de aula e questionam se a imaginação, primeiro gênero de conhecimento em Spinoza, pode ser uma ameaça ou uma possibilidade potencial para o desenvolvimento humano. Assim, problematizam o conceito de imaginação spinozano na educação contemporânea. Mesmo que as crianças não se utilizem sempre da razão para pensar e agir, a imaginação delas é positiva e construtiva para o conhecimento e para o desenvolvimento e afirmação de suas potências inventivas, como por exemplo, o ato de escrever e contar uma história, representar sua imaginação a partir da arte (pinturas, desenhos, etc.). Cf. também análise dos autores NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 99: “Como exemplo de virtude desse gênero de conhecimento [imaginativo], Martins (2008) afirma que as crianças, em seu processo de desenvolvimento emocional, inventam criativamente diversas explicações imaginárias para as coisas, a fim de obter certo domínio sobre elas. De acordo com o teórico, as crianças necessitam ensaiar a autoconfiança na concepção das próprias ideias; por isso, inventam uma explicação.” Por sua vez, para Merçon (2013), a educação em Spinoza deve ser pensada como um movimento do desejo, marcado tanto pelo pensamento ativo como passivo. A educação não deve operar somente com a razão, pois o próprio ato de educar, com conversas, reflexões, artes e livros, por exemplo, opera com conhecimentos imaginativos. Assim, os processos imaginativos são também importantes ao fundamentarem “conteúdos e vivências socioculturais, heranças conceituais e ficções coletivas.” (MERÇON, 2009, p. 54).

¹⁸ “Falar em educação não é simplesmente explanar sobre as capacidades intelectuais e morais do corpo discente em ambientes educativos, mas construir as possíveis relações e conexões afetivas que tragam tentativas de compreender melhor a amplitude de temas e de questões levantadas quando se fala da relação entre professor e aluno.” (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 89).

[...] uma coisa qualquer [o homem, por exemplo], quer ela seja mais perfeita, quer menos, poderá sempre perseverar na existência [a partir de seu esforço ou potência] com a mesma força pela qual começou a existir, de maneira que, nisso, todas são iguais. (SPINOZA, 2015a, p. 379).

O que poderíamos extrair dessa passagem? Que, como vimos anteriormente, todos são dotados de potência já que ela é nossa própria potência singular; é a forma como Spinoza determinou nossa singularidade, mas também nossa diferença. Todavia, pensando de forma spinozana, não haveria uma hierarquia de potência humana, mas antes um grau ou variação dessa potência de acordo com o modo de existência do indivíduo (seja a partir de um bom ou mau encontro afetivo) e a ação (adequada e inadequada, consciente ou não das causas que nos determinam a agir) de cada indivíduo. Isso também valeria para a potência da mente ou potência de pensar (conhecer); não haveria também hierarquia de inteligência¹⁹ já que não está escrito na natureza de determinados indivíduos qualidades inatas inferiores ou superiores aos demais.

A partir disso, temos a possibilidade de pensar uma educação spinozana sem meritocracia²⁰. Assim, pensando em cada um como uma potência singular, nenhum educando será necessariamente inferior ou superior ao outro, pois dependerá da forma que ele for mais ou menos estimulado por certos afetos, bem como por seus bons ou maus encontros (alegrias ou tristezas). Trata-se de uma pedagogia que não seja excludente²¹, mas inclusiva e coletiva, tal como opera a potência da multidão na política spinozana onde todos se esforçam para que muitos conheçam e pensem tal como uma só mente (*una veluti mentis*)²². Considerando ainda uma pedagogia dos afetos, podemos pensar num aprendizado afetivo, como ressaltamos acima,

212

¹⁹ Independentemente dos modos de existência, seja racional ou irracional, bom ou mau, livre ou servo, todo homem é não só dotado de potência, como também é a própria potência pela qual se esforça para agir e para pensar. A partir disso, a possibilidade da igualdade de inteligências enquanto capacidades iguais para os indivíduos se esforçarem. Isso nos lembra de Jacques Rancière (2018) em seu clássico *O Mestre Ignorante* onde mostra lições sobre emancipação intelectual a partir de um ensino universal para todos dotados de iguais inteligências: “Há desigualdades nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não hierarquia de *capacidade intelectual*.” (RANCIÈRE, 2018, p. 49, grifos do autor).

²⁰ Com isso, poderíamos relacionar a teoria do conhecimento e a potência spinozana com a proposta de um ensino não meritocrático segundo o qual todos seriam igualmente dotados de potência e capacidade em adquirir graus de inteligências da sua maneira. Para uma leitura crítica spinozana acerca da meritocracia cf. FERREIRA, 2014, p. 193-203.

²¹ Uma pedagogia tradicional meritocrática como aquela que tem o objetivo de hierarquizar seus educandos a começar pela desigualdade entre o professor enquanto detentor de todo o poder e saber e os alunos, meros expectadores passivos e ignorantes. Tal pedagogia exclui e segrega pessoas a partir do momento em que estabelece diferenças quantitativas e qualitativas entre os alunos, como a atribuição de notas (inferiores ou superiores), recompensas ou castigos. Isso gera para os educandos uma afetividade triste, pois há uma discórdia gerada da competição construída pelos professores da meritocracia.

²² Uma das teorias fundamentais de sua obra mais madura, porém incompleta e publicada postumamente em 1677, o *Tratado Político*.

enquanto um esforço contra as ilusões e as opressões que diminuem nossa potência de agir. Um aprendizado afetivo tendo em vista uma ética que se desenvolve como engajamento crítico contra os fatores imaginários que impedem o livre pensamento. A aprendizagem escolar, pensada por um viés spinozano, como uma arte voltada para o encontro de afetos alegres, ou seja, afetos ativos responsáveis por aumentar nossa potência, que nos proporcionam, a partir da inspiração e da formação de noções comuns, as experiências alegres.

Por conseguinte, uma educação spinozana, e antes de tudo ética, consistiria na capacidade seja da escola, da universidade e de qualquer instituição de ensino público ou privada de promover não afetos tristes quando conservadora (passiva/heterônoma), mas afetos alegres quando se é liberadora (ativa/autônoma). A educação pode ser passiva, principalmente, devido ao seu poder disciplinar como instituição que nos força, muitas vezes, a nos incorporarmos na sua normatividade corretora²³. A moral, por exemplo, é um dos poderes de uma educação tradicional, que coloca o útil de forma generalizada às noções de bem e de mal, ou seja, o julgamento, a proibição, a recompensa, o castigo, etc. Dessa forma, a educação gera, às vezes, restrições, mitos e ilusões. Numa perspectiva spinozana, os educandos, da infância à fase adulta, não podem ser reprimidos pelo medo e pela opressão causados por esses métodos morais da educação. A relação entre a ética e a educação exige que entendamos que aquela demole alguns poderes morais e métodos pedagógicos impotentes, como algumas restrições e obediências que impedem o aumento de nossas potências de pensar e agir livremente. A maioria dos métodos tem estimulado uma conduta passiva e heterônoma devido às prescrições e às normatizações. O método, muitas vezes, acaba tomando força própria, impossibilitando que os educandos pensem por si mesmos. Assim, não há método certo e preciso para fazer alguém pensar, pois o pensamento em si mesmo, parte do próprio pensar como defendera a teoria do conhecimento de Spinoza.

A educação deve ter como fim não só a racionalidade e a afetividade, mas a liberdade. Assim, a liberdade aparece como um fim não só ético e político, mas também pedagógico (razão pela qual Spinoza defendeu a liberdade de ensino²⁴), pois é a partir dela que

²³ Como explica Henrique Iafelice (2015, p. 61), “Uma educação moral impõe formas e conteúdos, pois é da sua natureza afirmar ideias totalizadoras, fundamentas em abstrações e representações que buscam a certeza do absoluto sempre se afastando dos riscos e dos desvios do caminho.”

²⁴ Essa defesa será bem posta na obra *Tratado Teológico-Político* de Spinoza. Contra um regime político tirânico que não respeite a liberdade de pensar e de ensinar como escopo maior do estado, diz Spinoza: [...] um poder que negue aos indivíduos a liberdade de dizer e de ensinar o que pensam será, por conseguinte, um poder violento; pelo contrário, um poder que lhes conceda essa liberdade será um poder moderado. (SPINOZA, 2003, p. 302).

o homem pode expandir sua natureza racional e afetiva. Se ainda podemos caracterizar a educação spinozana, podemos dizer que ela pode ser libertária²⁵ ao garantir a todos direitos e potências a fim de que vivam em concórdia. O sábio, para Spinoza, é aquele que deveria contribuir com a sociedade comum. Inspirando-nos nisso, o educador tem como papel utilizar suas forças e pensamentos ativos para estimular seus educandos, para que esses façam o mesmo, ou seja, reflitam e pensem por si mesmos e sejam úteis uns aos outros no estado.

Por consequência, podemos agora resumir as contribuições de uma proposta ético-afetiva spinozana para a educação ainda nos dias atuais em relação ao convívio entre educador e educando. Ao pensarmos numa educação mais potente, ou seja, fomentadora de afetos alegres, o professor (de escola ou de universidade) poderá estimular mais a capacidade do educando para desejar conhecer, ou seja, este primeiro precisa ser afetado (a sensibilização) para que possa agir e pensar a respeito de algo; o aluno precisa sentir (afetar-se) e não ser forçado (coibido) para aquilo que deve estudar, pois ele precisa antes ser afetado pelo afeto de alegria ao conhecimento. Nesse sentido, a alegria enquanto afeto ativo é fundamental para o processo de aprendizagem²⁶. A partir de afetos alegres, os alunos podem melhorar no seu rendimento escolar em diversos fatores, não apenas nas suas avaliações somativas, mas nas capacidades inventivas às novas experiências que façam com que eles se identifiquem com seu mundo²⁷, que proporciona, assim, uma aprendizagem significativa. Contrariamente, quando o professor utiliza-se de métodos repressores que geram afetos tristes, estes bloqueiam e retardam a aprendizagem. Na tristeza, o esforço inventivo, afetivo e intelectual não é possível, pois não há amor ou alegria por aquilo que deve estudar; o educando não vê nos conteúdos repassados pelas instituições de ensino sentido ou utilidade para sua vida, portanto, não aumentam sua força de existir.

Especificamente na escola, podemos adotar um ensino segundo uma teoria ético-afetiva spinozana como forma de potencializar o processo de aprendizagem do educando a fim

²⁵ Para um estudo sobre a educação libertária em Spinoza, diz Bonadia (2019, p. 2): “Afirmar que o espinosismo é uma forma de educação libertária não é um despropósito. Do princípio do século XX ao princípio do século XXI não faltaram comentadores dispostos a demonstrar como, embora não haja uma filosofia da educação sistematizada no pensamento espinosano, o espinosismo é, na condição mesma de filosofia, uma forma de educação para a liberdade.”

²⁶ Sobre o papel da alegria na Escola, cf. SNYDERS, 1993, p. 12: “[...] a alegria escolar existe de fato, que eu não estou me perdendo na irrealidade, pois a escola como local de alegria não representa uma utopia, simples desejo desvinculado daquilo que alunos e educadores sonham e de que sentem falta.”

²⁷ Daí a importância em evitar uma pedagogia que não tenha como objeto o que realmente convenha com as necessidades da natureza humana. Uma pedagogia segundo a qual o conteúdo é apenas repassado de forma decorada e repetitiva, não contribui em nada para a vida intelectual e social do educando, uma vez que ele não conseguiria aplicar na prática todo o conhecimento transmitido.

de que haja não apenas bons resultados avaliativos, mas boas experiências, bons encontros psicofísicos. A escola deve ser um espaço para bons encontros afetivos, pois, muitas vezes, educandos não encontram, nos meios familiares ou sociais, relações positivas para a sua potência (*conatus*). E, nesse momento, a escola, por exemplo, pode ser um local de refúgio e de esperança (não de medo), capaz de gerar liberdade e felicidade, indispensáveis para a aprendizagem mútua educador-educando. A escola e as demais instituições de ensino devem existir como espaços de resistência frente aos afetos tristes, como por exemplo, problemas de desigualdade social, preconceitos, racismos, fanatismos religiosos e políticos, além das péssimas condições de trabalho, muitas vezes, dos profissionais de educação. Quais os meios de resistência? Buscar conhecer adequadamente a natureza e buscar afetos alegres, como o amor e a alegria, afetos realmente capazes de estimular uma educação mais potente, criadora e aberta para novas possibilidades. Resistir pela e na educação ético-afetivo spinozana é resistir aos maus encontros que diminuem nossa potência para ser mais racional, livre, consciente e ativo; é resistir às educações passivas que nos modelam e nos afastam da imanência, que nos impedem de pensar e de ensinar, que nos privam da vida.

4. Considerações finais

A filosofia spinozana, a partir da teoria dos afetos, contribui para um estudo contemporâneo da educação. Ajudaria-nos, por exemplo, a pensar não apenas uma educação intelectualista, mas uma educação que corresponde a nossa natureza integral (afetiva, intelectual e social). Temos a possibilidade de pensar, a partir do pensamento de Spinoza, uma pedagogia dos afetos, um aprendizado afetivo enquanto um esforço contra as ilusões e as opressões que diminuem nossa potência de agir (tristeza, medo, insegurança). Um aprendizado afetivo tendo em vista uma ética que se desenvolve como engajamento crítico contra os fatores imaginários que impedem o livre pensamento. A aprendizagem escolar, pensada por um viés spinozano, seria uma arte voltada para o encontro de afetos alegres (a alegria, o amor), ou seja, afetos ativos responsáveis por aumentar nossa potência de agir e de pensar.

Uma educação spinozana, e antes de tudo ética, consistiria na capacidade da escola ou de qualquer instituição de ensino promover não afetos tristes quando conservadora e moralista (produção de medo, castigo e opressão que diminuem nossa potência), mas afetos alegres quando se é liberadora (estimula o livre pensamento, afetos alegres e reforços positivos e que aumentam nossa potência). Uma educação mais potente, ou seja, fomentadora de afetos alegres, onde o professor poderá estimular mais a capacidade do educando para desejar

conhecer. Nesse sentido, a alegria enquanto afeto ativo é fundamental para o processo de aprendizagem. A partir de afetos alegres, os alunos podem melhorar no seu rendimento escolar em diversos fatores, não apenas em sua avaliação somativa, mas na sua capacidade inventiva para novas experiências que se identifiquem com seu mundo (aprendizagem significativa). Contrariamente, quando o professor utiliza-se de métodos repressores gerando afetos tristes, estes bloqueiam e retardam a aprendizagem. Na tristeza, o esforço inventivo, afetivo e intelectual não é possível, pois não há amor ou alegria pelo estudo; o educando não ver nos conteúdos repassados um sentido ou utilidade para sua vida.

Segundo uma teoria ético-afetiva spinozana, o ensino é visto como forma de potencializar o processo de aprendizagem do educando, baseado não apenas em bons resultados avaliativos, mas em bons encontros fomentados pela escola já que, muitas vezes, educandos não encontram isso nos meios familiares ou sociais. Assim, a escola pode ser um local de esperança (não de medo), capaz de gerar liberdade e felicidade aos educandos.

5. Referências bibliográficas

ABREU, L. M. de. O lugar da Pedagogia em Spinoza. **Filosofia e Educação**. Uberlândia, v. 5, n. 1, 2013, p. 8-24.

BONADIA, F. O espinosismo é uma forma de educação libertária? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, 2019, p. 1-17.

BONADIA, F. **O lugar da educação na Filosofia de Espinosa**. 2008. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

FERREIRA, P. B. Talento como critério meritocrático: Uma crítica spinozista. In: GRASSET, B. N. A.; FRAGOSO, E. A. da R.; ITOKAZU, E. M.; GUIMARAENS, F. de; ROCHA, M. (Org.). **Spinoza e as Américas: X Colóquio Internacional Spinoza**, v.2. Rio de Janeiro/ Fortaleza: EdUECE, 2014, p. 193-203. (Col. Argentum Nostrum).

IAFELICE, Henrique. **Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afetos e educação**. São Paulo: EDUC, 2015.

MERÇON, J. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

MERÇON, J. O desejo como essência da educação. **Filosofia e Educação**. Uberlândia, v.5, n.1, abril, 2013, p.25-51.

NOVIKOFF, C.; CAVALCANTI, M. A. de P. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, set./dez. 2015, p. 88-107.

RABENORT, W. L. **Spinoza como Educador**. Tradução do Coletivo GT Benedictus de Spinoza. Fortaleza: EdUECE, 2018. (Col. Argentum Nostrum).

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RAVÀ, A. A Pedagogia de Espinosa. Tradução de Fernando Bonadia de Oliveira, Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Homero Santiago e Kácia Natália de Barros. **Filosofia e Educação**. Campinas, v.5, n.1, abril, 2013, p. 261-276.

REZENDE, Cristiano Novaes de. A gênese textual da doutrina da educação das crianças no Tratado da Emenda do Intelecto de Espinosa. **Filosofia e Educação**. Campinas, v. 5, n. 1, abril, 2013, p. 52-110.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução de Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SPINOZA, B. Correspondência Completa e Vida. In: **Obra Completa II**. Tradução de J. Guinsburg, Newton Cunha e Roberto Romano. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução: Grupo de Estudos Espinosanos. Coordenação: Marilena Chauí. São Paulo: Edusp, 2015a.

SPINOZA, B. **Tratado da Emenda do Intelecto**. Tradução e nota introdutória: Cristiano Novaes de Rezende. São Paulo: Editora Unicamp, 2015b.

SPINOZA, B. **Tratado Teológico-Político**. Tradução, introdução e notas de Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO ESPÍRITO BURGUEÊS: UM RETRATO DO PAPEL DA ESCOLA NA MANUTENÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA

Diego Silva Rodrigues da Costa¹
José Mateus Bido²

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar as bases nacionais que constituem a formação do homem burguês e a estruturação do processo educacional que se inicia a partir do século XVII, culminando no florescimento da escola pública na França no século XIX, estendendo-se paulatinamente no Brasil no século XX. O artigo tem como problema investigar se o modelo formativo estruturado na sociedade brasileira contemporaneamente envolve a formação integral do cidadão ou apenas o seu ajustamento à dinâmica social. Face às condições histórico-sociais que imperam nos três últimos séculos, com maior ênfase na segunda metade do século XX, a formação humana sofre duros golpes e, mediante a estruturação da escola pública, a educação dirige-se para atender a ideologia e a dinâmica produtiva da estrutura capitalista do pós-guerra. Retomando autores clássicos como John Locke, Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant e Karl Marx a análise passa a apresentar o cenário em que se constitui a tendência liberal europeia em compreender a formação como parte do processo civilizatório. O texto procura expor que a perspectiva educacional do século XXI, se coloca como um modelo de educação aportado pelos interesses do capital, o qual interfere diretamente na execução de uma educação que poderia ser autorreflexiva e crítica, mas que se mostra oficialmente funcional, adaptativa e instrumental, sem perder de vista o ideal liberal burguês.

Palavras-chave: Educação. Escola. Capitalismo. Processo formativo. Democracia.

EDUCATION AND FORMATION OF THE BOURGEOIS SPIRIT: A PORTRAIT OF THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE MAINTENANCE OF THE CAPITALIST SYSTEM

218

Abstract: This article aims to present the reasonable bases that constitute the bourgeois man formation and the structuring of the educational process developed from the 17th century, culminating in the flourishing of public schools in France in the 19th century. The problem that guides the analysis demands about the pedagogical character and the human formation, proposed mainly from the Industrial Revolution, exposing to be a remarkable part of the Enlightenment project. In view of the historical-social conditions, the school project for human formation suffers hard blows and, with the public-school advent, to assist the model proposed by capitalist production. The authors' reading proposes to present the setting in which the liberal tendency is constituted, based on the social contract, in understanding freedom as a civil condition. This exposes that the educational perspective of the 21st century stands as a model of education contributed by the capital interests, as it directly interferes in the execution of an education that could be self-reflective and critical for the realization of an adaptive, functional and positive education.

Keywords: Education. School. Capitalism. Formative Process. Democracy.

1. Introdução

A compreensão sobre o processo formativo que instituiu o modelo de escola, do qual fazemos parte, corrobora com o esforço pela formação do humano a partir da racionalidade

¹ Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá-UEM.

E-mail: diego.costa33@gmail.com

ORCID:

² Doutor em Educação na Universidade Estadual de Maringá-UEM. Atualmente é professor e pesquisador do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Formação Docente do Campus Avançado Goioerê do Instituto Federal do Paraná- IFPR.

E-mail: jose.bido@ifpr.edu.br

ORCID:

européia, instituída pelo projeto burguês de sociedade. A ideia de formação que ainda hoje inspira a educação é fruto da racionalidade iluminista (PEUKERT, 1993): dar ao humano os meios para alcançar o conhecimento pelo esforço racional, desenvolvendo ciência, técnica e tecnologias. A reconstrução dos elementos teóricos que compõem a base iluminista do projeto formativo ganha importância para delimitar o conjunto político-social, bem como a concepção econômico-cultural que constituirá o Estado Moderno.

O artigo tem como problema de investigação a dicotomia latente no modelo formativo estruturado na sociedade brasileira, ao verificar-se, por meio da educação, haveria uma preocupação com a formação integral do cidadão ou apenas o seu ajustamento à dinâmica social. Nesse aspecto, a retomada das ideias de pensadores clássicos como John Locke, Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant e Karl Marx, tem por objetivo apontar para o projeto de formação burguês que contemporaneamente é identificado na formação adaptativa e instrumentalizada para o mercado produtivo, regido por uma concepção de Estado pautada pelas regras do sistema capitalista.

Pensar o projeto iluminista na história implica em compreender as distintas perspectivas que instituem a política, a economia, a relação sociocultural e a educacional que dele demanda. Por isso, para que o objetivo do artigo seja atingido, a abordagem se assenta sobre a proposta educacional emanada da lógica iluminista. Nesse sentido, a pergunta sobre o fundamento e a finalidade da educação brasileira, a partir da segunda década do presente século, vem garantir uma preocupação latente com o propósito formativo, especialmente para elucidar os fatos que comprovam os ajustes formativos para atender o propósito de sociedade liberal.

É evidente que a cultura formativa brasileira não ficou isenta das influências iluministas. Pelo contrário, a própria conjuntura histórica que dá origem à nação brasileira é decorrente da racionalidade iluminista européia, fortemente marcada pelas pressões econômicas, religiosas e políticas. Correspondente à ideia de não isolamento cultural tem-se o fato de que os programas que compreendem o processo formativo brasileiro estão em estreita relação com as diretrizes internacionais que orientam a educação na América Latina e Caribe. A delimitação dos conteúdos, mesmo que aparentemente encarados como uma construção coletiva das unidades formadoras nacionais (escolas), são, na verdade, decorrentes de projetos previamente traçados por forças internacionais. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é posta como orientação curricular do processo educacional, está envolta pela tendência neoliberal (HELENO, 2017; LIMA; GUEBERT, 2018), que perpassa a educação (SANTOMÉ, 2003) e se coloca como uma estratégia formativa para o mercado. Ao

analisar a proposta da BNCC é possível pensar em que medida temos uma educação promotora da formação crítica ou da formação do indivíduo ajustado ao meio produtivo.

2. As concepções legitimadoras do Estado burguês e a crítica de Marx e Engels

O projeto de formação, pela educação escolar, institui-se pelo embasamento histórico-cultural marcado por fatos e acontecimentos que se conectam à organização social e que influencia diretamente na estruturação educação pública. Os acontecimentos históricos e as construções racionais, fortalecidos a partir do século XVII, são determinantes para a constituição de modelos pedagógicos para as escolas.

A efervescência intelectual, desenvolvida a partir das reflexões político-cultural na Europa revelam pensadores como John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804) e Karl Marx (1818-1883). É evidente que esses pensadores, em seu tempo e contexto, definiram suas reflexões e desenvolveram seus trabalhos teóricos com olhar mais amplo do que o específico na educação. Contudo, as suas reflexões também inspiram uma análise sobre a condição do humano. A retomada a essas referências teóricas, por mais rápida que seja, tem como escopo contribuir com a análise do cenário educacional.

John Locke (1632-1704) – filósofo inglês que fundamenta a sua concepção epistemológica no empirismo –, tem sua teoria baseada na ideia de que o aprendizado se torna possível por meio da experiência sobre o mundo. Para ele, o conhecimento produzido sobre a realidade é resultado de sensações e ações mentais, de sorte que o conhecimento vai modificando a forma de pensar e agir do ser humano (LOCKE, 1997). No campo político, apregoava a ideia de que era fundamental ao povo participar da elaboração das leis e que o poder fosse descentralizado, não ficando apenas nas mãos do rei. Implicitamente a essa concepção subtende-se um humano preparado para enfrentar a condição monárquica que pairava sobre a Inglaterra (LOCKE, 1998).

Para Locke, o Estado deveria assegurar a proteção da propriedade, porque é através dela que o poder de dominação do rei sobre os demais se mantém. Ao defender a liberdade do homem, o pensador deixa claro que o Estado deve apenas assegurar a ordem social, e caso este não esteja cumprindo com suas finalidades há a necessidade de se reconsiderar a participação do povo no poder. Nesse contexto, a configuração do espírito burguês passa a ser expressa na maneira diferenciada da oferta da formação, como a devida distinção do comum, pelo ideal de virtude que se molda pela formação do caráter. Para o espírito burguês a diferenciação do

comum, pela formação do hábito para superar a condição natural, apresenta-se como um elemento determinante da educação das crianças. Segundo Locke (2000, p. 138),

O Homem que não tem domínio sobre suas inclinações, o Homem que não sabe resistir à importunidade do prazer ou da dor presentes, em função do que a razão lhe aponta como adequado que seja feito, carece do verdadeiro princípio da virtude e da diligência, e está em perigo de jamais ser bom para qualquer coisa. Este caráter, portanto, tão contrário à livre natureza, há que ser adquirido cedo; e este hábito, como verdadeiro fundamento das futuras habilidade e felicidade, há que lhe ser trabalhado na mente tão cedo quanto possível, mesmo desde os primeiros desportares de qualquer conhecimento ou apreensão nas crianças, e assim lhes ser confirmado, por todos os cuidados e caminhos imagináveis, por aqueles que tem a guarda de sua educação.

O princípio formativo que regula esse referencial de educação se mostra como uma ferramenta eficaz na superação da “livre natureza”. Mostrar-se racionalmente distinto, assim como também civilmente preparado para o convívio, são efeitos de um processo modelar da identidade do humano, enquanto ser individual, como prerrogativa de participação no modelo social que se constitui. Nesse sentido, a preparação mental e atitudinal para agir na sociedade se apresenta como uma força externa a fim que seja formada uma compreensão sociocultural pela qual “a razão lhe aponta como adequado que seja feito”. Superar as forças instintivas ou naturais se apresenta como um plano formativo que, além de moldar à concepção burguesa de vivência social, também vai criando a aceitabilidade do privado como um direito individual. Como o humano em seu estado de natureza está propenso às disputas, o pacto social garante os meios de construir civilização.

Ferrenho crítico, Thomas Hobbes (1588-1679), que procura defender a ideia de que em estado de natureza o humano compete entre humano e somente as relações sociais são capazes de humanizá-lo (HOBBS, 2008, p. 106-107), Locke procura apresentar que o estado de natureza humano é, em si, anterior às próprias relações sociais e, por isso, é constituído de estado de paz e harmonia. No estado de natureza pensado por Locke os homens dotados de razão e de liberdade, os quais se constituem como direitos naturais. Para Hobbes, a formação para a superação do estado de natureza se faz necessária como meio racional e político de estabelecer relações sociais e jurídicas que constituem a condição de vida em sociedade. Para Locke, a formação também se faz necessária, especialmente para devolver ao humano em sociedade, pelo uso de suas capacidades racionais, aquilo que se constitui um direito natural à liberdade.

O pensamento burguês, que solidifica o suporte formativo tanto em Hobbes quanto em Locke, se coloca como racionalidade a serviço da estrutura social em ascensão. Em sua

configuração empírica, as reflexões desses pensadores ingleses (que representam o auge reflexivo epistêmico e político do século XVII), se colocam como força de superação dos resquícios políticos da sociedade medieval. Em tese, defendem uma nova organização estatal, distinta do modelo da cristandade, que vai consolidando o projeto liberal, preservando os estamentos sociais e servindo ao discurso burguês do domínio e do controle social por meio de ferramentas estatais e jurídicas. Nesse aspecto, é possível captar o sentido que se traduz na formação, pela educação, como suporte ao modelo social e político que se institui.

O filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) também contribui com a reflexão sobre a organização política e com o encaminhamento da formação do cidadão burguês, realçando o debate sobre a liberdade e a representação civil. Para Mondin (1981), ao refletir sobre o movimento iluminista francês, esse autor contribui de maneira ímpar para a organização política e cultural do século XVIII, pois, “com ele, o movimento iluminista atinge seus pontos mais altos. E, no entanto, as peculiaridades do seu pensamento colocam-no fora e acima deste movimento e fazem dele o precursor de uma nova fase cultural” (p. 163).

Rousseau coloca-se como um ferrenho crítico do absolutismo real e busca fundamentar as suas análises políticas em uma teoria baseada no Pacto Social. Para ele, o estado de natureza concede ao humano as condições necessárias para a sobrevivência diante da prevalência da competição. Sendo assim, para que as condições de vida em sociedade sejam preservadas, a elaboração do Contrato Social (pacto civil) se coloca como algo necessário em seu pensamento. Para o pensador, a liberdade do indivíduo não deve ser negociada, e as regras sociais que são estabelecidas devem assegurar a cada cidadão sua liberdade de agir de acordo com suas convicções pessoais. As condições da liberdade pessoal e do direito à propriedade são assim expressas pelo pensador:

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto deseja e pode alcançar; o que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui. Para que não haja engano a respeito dessas compensações, importa distinguir entre a liberdade natural, que tem por limites apenas as forças do indivíduo, e a liberdade civil, que é limitada pela vontade geral, e ainda entre a posse, que não passa do efeito da força ou do direito do primeiro ocupante, e a propriedade, que só pode fundar-se num título positivo (ROUSSEAU, 1996, p. 26).

O pensador, ao sinalizar para a condição de vida pública do cidadão, faz também a distinção entre a liberdade natural e a liberdade civil. A liberdade civil está relacionada às condições de vida social e se expressa na solidariedade, assim como também aporta à noção do bem comum – sustentando o anseio da burguesia em expansão –, que implica e compreende o

conjunto dos indivíduos. A vontade livre é a grande característica do ser humano. Essa perspectiva pode ser compreendida na expressão do pensador:

Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para a que a tudo renúncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. Enfim, é uma inútil e contraditória convenção a que, de um lado, estipula uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites (ROUSSEAU, 1997, p. 62).

A liberdade se apresenta para o pensador, portanto, como um valor inalienável. E, nesse sentido, também como imprescindível para a sua concepção pedagógica. O processo educativo proposto por Rousseau se confronta com a proposta da primazia da razão. Para ele, a educação cumpre a finalidade de preservar e estimular o sentimento verdadeiro como meio de conhecimento, priorizado pela autocompreensão. Nesse aspecto, o projeto pedagógico presente na obra *Emílio ou da Educação* tem o propósito de promover a bondade humana, lutando contra as maldades promovidas pelo processo de civilização. A educação pensada por Rousseau cumpre o papel de desenvolver as potencialidades naturais do ser humano, enquanto criança, para dirigir-se ao bem e evitar o mal.

223

Nesse sentido, Rousseau escreve o seu livro *Emílio ou da Educação* (1762) para mostrar como deve ser a formação de uma pessoa desde sua fase infantil até a vida adulta. Seu objetivo é esclarecer a forma de educar uma criança, pautando-se pela liberdade e sem uma interferência do Estado.

Homens, sejais humanos, é vosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais, a todas as idades, a tudo o que não seja estranho ao homem. Que sabedoria haverá para vós fora da humanidade? Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudosos, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles? Pais, sabeis a que momento a morte espera vossos filhos? Por que encher de amarguras e de dores esses instantes que a natureza lhes dá; desde o momento em que possam sentir o prazer de serem, fazei com que dele gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus as chame, não morram sem ter gozado a vida (ROUSSEAU, 1979, p. 49).

Em Rousseau, a educação cumpre um papel fundamental de configurar o processo civilizatório humano que corrobora com o projeto iluminista de reconhecer no indivíduo a condição de ser autônomo e emancipado. Nos escritos do pensador fica evidente que a

educação, além de ser assegurada no ambiente familiar (fora dos ditames sociais) precisa ser assumida com meio de elevar o humano à sua condição natural.

O pensador não admite uma educação esfacelada ou limitada. Por isso, tece uma crítica acirrada ao modelo educacional de sua época. Essa crítica pode ser lida na carta ao bispo Beaumont, na qual afirma:

Os homens não devem ser instruídos pela metade. Se devem permanecer no erro, por que não deixá-los na ignorância? Para que servem tantas escolas e universidades se não ensinam nada do que importa saber? Qual é, então, o objetivo de vossos colégios, de vossas academias, de tantas fundações eruditas? É dar ao povo gato por lebre, perverter antecipadamente sua razão e impedi-la de chegar a verdade? Professor de mentiras, é para enganá-lo que finges instruí-lo, e, como salteadores que colocam lanternas sobre os recifes, vós os iluminais para perdê-los (ROUSSEAU, 2005, p. 79).

Essa postura de Rousseau está marcada pela sua análise sobre a sociedade. Ao fazer a denúncia, está implícita também a ideia de que a educação da juventude para uma vida autêntica precisa ser assumida fora dos padrões instituídos pela própria sociedade. O pensador e escritor francês Michel Soëtard argumenta:

O gênio de Rousseau, que consagra a originalidade radical de sua empreitada, é o de ter pensado a educação como uma nova forma de um mundo engajado, contraditoriamente, em um processo histórico de deslocamento. Enquanto seus contemporâneos mais ativos, também tocados pela “graça educacional”, ocupam-se de “fabricar a educação”; e os mestres do pensamento se esforçavam, por meio da educação, de remodelar o homem, tornando-o senão um humanista, um bom cristão, um cavalheiro, um bom cidadão, Rousseau deixa de lado o conjunto das técnicas, rompendo com todos os modelos e proclamando que a criança não tem que se tornar outra coisa senão naquilo que ela deve ser (SOËTARD, 2010, p. 13).

O filósofo Immanuel Kant (1724-1804), por sua vez, influenciou a estrutura sociocultural e político-religiosa ao pensar a condição da moral e os bons costumes da sua época e propor a concepção deontológica sobre o dever (SANTOS, 2009). Em Kant, o agir bem é uma condição que tem valor em si mesmo, para além de uma finalidade, configurando-se no imperativo categórico (RISSI, 2014). Seu pensamento contribuiu muito para estabelecer um parâmetro sobre os conteúdos de moral e ética na sociedade.

No contexto reflexivo do iluminismo, Kant está pensando em uma formação humana que enquadre os valores como: a prudência, a moral, a disciplina, a ética, com as quais corroboram com o propósito da *Aufklärung* (KANT, 2008). Essa formação humana baseada na educação orienta-se numa perspectiva racional e não simplesmente em uma visão mecânica do ensino, preservando nas suas bases o anseio burgueês pela liberdade pessoal frente ao Estado e

pela autonomia racional. Na reflexão kantiana fica evidente a sua preocupação em ressaltar a importância da educação como processo de civilização do humano.

Na introdução do livro de Kant *Sobre a Pedagogia* está a seguinte afirmação “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (2004, p. 11). Essa educação apresentada pelo filósofo está pautada na disciplina e na instrução, como qualidades do educador. Para o pensador,

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. Mas, assim como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até aonde nos levariam as nossas disposições naturais. (KANT, 2004, p. 15)

A educação proposta na conjuntura político-social e histórico-cultural, analisada por Kant, reforça a formação do homem burguês, pois nasce da inspiração burguesa e se sustenta pelos valores apregoados pela burguesia. Nesse projeto de formação, fica evidente que a educação estabelecida visava suplantando a noção cultural herdada do medievo e atribuir à racionalidade humana o aporte necessário para a constituição da autonomia, frente à heteronomia sociorreligiosa que imperava na época. A realidade do período kantiano está marcada por conflitos de ordem social, moral, religiosa e política. Pensar e agir tornam-se duas condições de uma mesma realidade que exige do humano a vontade de liberdade e ação responsável no mundo. Paralelamente a isso, Kant enfrenta também a dicotomia epistemológica do racionalismo e do empirismo e, pelo seu criticismo, institui à razão pura e à razão prática a crítica para expor os limites da elaboração racional.

Para além do texto *Sobre a pedagogia*, Kant esboça a sua preocupação com a reflexão formativa, pois “a educação para Kant é a condição que contribui no processo do homem para alcançar autonomia. A definição de sujeito autônomo implica a liberdade” (RIBEIRO; ZANCANARO, 2011, p. 94). Refletindo sobre a perspectiva formativa em Kant, os autores expressam:

Kant tem bem amadurecida a concepção de que a organização social da Alemanha está bastante longe dos ideais do Iluminismo, devido ao despotismo político e à falta no sistema educacional do seu país de princípios universais advindos de uma moralidade apriorística que, aplicados no processo educativo, levariam os homens à liberdade e à felicidade (...). Servir do próprio entendimento é uma reivindicação

essencial à compreensão da transformação do modo de pensar e fundamentar a filosofia moral em Kant. Trata-se, por conseguinte, de afirmar a tese de que Kant quer encorajar todo ser humano a fazer uso de sua própria razão tanto em seu uso teórico como em seu uso prático (RIBEIRO; ZANCANARO, 2011, p. 94).

Kant (2003), no texto *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, na terceira proposição, afirma:

A natureza quis que o homem tirasse de si tudo o que ultrapassa a ordenação mecânica de sua existência animal e que não participasse de nenhuma felicidade ou perfeição senão daquela que ele proporciona a si mesmo do livre do instinto, por meio da própria razão (KANT, 2003, p. 9).

Compreender e evidenciar os atributos e limites da racionalidade revelam o esforço kantiano de manter firme o propósito iluminista e, com ele, os ideais da burguesia.

O empirismo inglês e o iluminismo francês, somado ao propósito reflexivo alemão, colaboram historicamente com os anseios formativos desenvolvidos pelo espírito burguês que se consolidam nas Revoluções Burguesas (a inglesa de 1640 e a francesa de 1789) e que garantem a estruturação das relações capitalistas de produção, bem como o exercício da dominação social, pela instituição da hegemonia política pelos seus “mecanismos políticos, jurídicos e ideológicos” (SANDRONI, 1989, p. 275). Esse cenário é posto sob o crivo da crítica pelo materialismo de Marx.

Na perspectiva sociocultural e político-econômica do século XIX é que o filósofo Karl Marx (1818-1883) fundamenta sua teoria. Ao apresentar a sua análise a partir da econômica política da sociedade, o pensador procura mostrar claramente o como e o porquê as desigualdades sociais são fruto de um processo de exploração do homem burguês capitalista. Expõe os mecanismos de dominação do capital sobre a maioria da população a partir da apropriação do capitalista (detentor do capital) sobre os bens pertencentes a toda sociedade. Evidencia que a força de trabalho fica submetida às condições de produção do sistema capitalista e denuncia que o trabalhador passa a não ter mais como seu aquilo que ele produz. Para o pensador,

A relação-capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista se apoie sobre seus próprios pés, não apenas conserva aquela separação, mas a reproduz em escala sempre crescente. Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o

processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. (MARX, 1985, p. 262).

A influência de Marx na cultura ocidental também é sentida na educação. Marx não compôs um trabalho sistematizado sobre a educação. Entretanto, é possível destacar, em textos em conjunto com Engels (MARX; ENGELS, 2011), reflexões profundas nas quais os pensadores procuram discorrer sobre o sistema de ensino, considerando a educação como parte do modelo de produção.

O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (MARX; ENGELS, 2011, p. 14).

O contexto socioeconômico a partir do século XVII, de fato foi determinante para formar uma cultura, na qual o indivíduo foi realizando a transição do ideário feudal para a organização do sistema capitalista. Com o desenvolvimento do capitalismo desponta a exigência de uma produtividade maior. Face a isso, a condição do trabalhador se associa à divisão do trabalho e desponta a necessidade de que o trabalhador possa ter acesso ao conhecimento. Essa exigência se coloca como que “Para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (MARX; ENGELS, 2011, p. 36).

No contexto da Revolução Industrial (1840-1870), com a chegada e logo depois com os avanços da maquinaria, tem-se destaque a criação da máquina a vapor e o aumento na produção de ferro, gerando, conseqüentemente, o aumento da produção. Neste cenário, o condicionante formativo está dirigido pela energia empregada no trabalho, conforme registram Marx e Engels (2011, p. 34-35):

O camponês e o artesão independentes desenvolvem, embora modestamente, os conhecimentos, a sagacidade e a vontade, como o selvagem que exerce as artes de guerra apurando sua astúcia pessoal. No período manufatureiro, essas faculdades passam a ser exigidas apenas pela oficina em seu conjunto. As forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade. O que perdem os trabalhadores parciais, concentra-se no capital que se confronta com eles.

Lida nessa perspectiva, a estrutura capitalista e produção institui, historicamente, a escola como resposta à produção. Para Santomé (2003, p. 189),

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 218 - 233
--------------------------	--------	------------------	------	--------------

O advento e a consolidação da sociedade industrial também foram favorecidos por instituições escolares que explicitamente ou implicitamente, cooperaram com a construção do ser humano disciplinado, obediente e acrítico com relação aos modelos de sociedade aos de poderes estabelecidos. Eram momentos históricos em que era preciso gerar uma ética do trabalho de acordo com as necessidades da sociedade capitalista nascente.

Nessa perspectiva, contemporaneamente o homem está sendo formado para dinamizar a produção capital pela adaptação e aperfeiçoamento técnico das relações produtiva, algo já acenado por Marx e Engels (2011, p. 119):

Em princípio, parece possível fazer dois tipos de argumentações e oferecer dois tipos de dificuldades. Existe uma bastante simples: se é certo que com o desenvolvimento do maquinismo, a ciência e a técnica se incorporam à máquina, é certo também que o desenvolvimento desta introduz uma série de exigências de qualificação da força de trabalho que traz consigo a aparição, consolidação e auge do sistema escolar institucionalizado. Outra mais complexa: se é certo que com o desenvolvimento do maquinismo se incorporam à máquina todas aquelas habilidades, isso não faz mais que afetar a força de trabalho, e não a capacidade criadora do homem (MARX; ENGELS, 2011, p. 10).

A escola vem cumprir também, além de atender a instrução para a produção, outra função para atender às demandas da ideologia capitalista. Como a força física do pai de família sozinho não estava sendo suficiente para suprir as demandas de trabalho nas fábricas, em vista do acúmulo do capital, a abertura às mulheres para que também fossem para as fábricas trabalhar, auxilia na proposta do capital. Dessa forma, frente ao questionamento quanto aos cuidados dessas crianças na ausência dos pais, historicamente se configuram os espaços garantidos na sociedade.

O ideal de se pensar propostas formativas ganha corpo na França. Luckesi (1999) nos ajuda a compreender essa preocupação que pairava no ideário da Revolução Francesa. Segundo o educador:

A Revolução Francesa, enquanto revolucionária, propôs e apregou o acesso universal ao ensino, porém a sociedade burguesa, sedimentada com a revolução, não só não cumpriu esse ditame revolucionário, como criou subterfúgios que impediram aos cidadãos o acesso a esse benefício. Foram muitos os mecanismos pelos quais os poderes constituídos, representando os interesses da sociedade burguesa, subtraíram as camadas populares do acesso à educação escolarizada. Os mais comuns são: falta de recursos, crescimento demográfico acelerado, impossibilidade de atender a demanda. Em síntese, a dificuldade de acesso ao ensino é um fator que atua contra a sua democratização (LUCKESI, 1999, p. 62).

Pensar a respeito da educação nos séculos XIX e XX foi um desafio para grandes estudiosos da educação. O grande desafio consiste em conseguir encontrar soluções pedagógicas e didáticas para a educação que extrapole os limites do ajustamento e da adaptação social assumida pela escola pública. Como a educação não acontece como em um passe de mágicas, o ato de educar, pressupõe a troca de experiências, as vivências cotidianas em grupo, a participação social, a relação ensino e aprendizagem, a empatia, o domínio de assunto, dentre outros.

Nessa perspectiva, alguns estudiosos escreveram o livro *O Legado Educacional do século XIX*. A obra surge visando ampliar as discussões a respeito da educação pública no Brasil.

O modelo de escola produzido no século XIX mantinha vivo esse vínculo e reconhecia a importância da escola no processo de transmissão de valores e visão de mundo próprios da classe que o erigiu. Hoje, a elaboração do saber escolar parece referir-se apenas a guias curriculares, textos legais e livros didáticos, esgotando-se em si mesma, sem se referir à cultura da sociedade na qual se insere ou fazendo-o de modo que apenas a perpetue. (VALDEMARIN, 2006, p. 130).

O caráter pedagógico da formação humana e a consolidação do ensino público não ocorrerem de forma linear. Por essa razão, a própria dimensão do educar tem que ser vista em sua profundidade e importância, pois estamos falando de um projeto que encaminha gerações e suportam instituições formativas. Identificar historicamente as linhas assumidas pelo projeto iluminista e pelo anseio burguês que permearam a formação pela educação escolar é um campo que precisa ser realçado continuamente. Isso porque as instituições criadas no interior das sociedades burguesas (a escola é uma delas) carregam em seu DNA a tendência cultural do domínio e do controle de uma classe social sobre as outras. Essa identidade também está estampada na educação brasileira, especialmente pela leitura histórica da criação da escola pública nacional e as suas constantes mudanças para atender às demandas dos setores dominantes (BIDO, 2020).

Marcuse, um pensador crítico frankfurtiano, descreve bem o cenário cultural que culmina no projeto iluminista de definição do indivíduo. Segundo ele,

o indivíduo humano, que os expoentes da revolução burguesa haviam transformado na unidade fundamental bem como no fim da sociedade, apoiava valores que contradiziam fragmentemente os que predominam na sociedade de hoje. Se tentarmos unificar em um conceito principal as várias tendências religiosas, políticas e econômicas que moldaram a ideia de indivíduo do século XVI e XVII, podemos definir o indivíduo com sujeito de certos padrões e valores fundamentais [...]. Esses

padrões e valores diziam respeito às formas de vida, tanto social como pessoal (MARCUSE, 1999, p. 75).

Essa concepção de indivíduo, pautado na formação racional, tenta consolidar um projeto formativo que pleiteia constituir a autonomia no humano pelo desenvolvimento das condições racionais e pelo exercício da liberdade de pensamento. Para que a liberdade de pensamento fosse compreendida como padrão de valor, “o dever da sociedade era conceder ao indivíduo tal liberdade e eliminar todas as restrições à sua linha de ação racional” (MARCUSE, 1999, p. 75).

É evidente que essa formação racional deva ser promovida por um ambiente organizado e pensado para a superação das restrições impostas pela cultura medieval. Nesse campo, a educação se alinha como a força motora da promoção das ciências e das humanidades para a constituição do indivíduo modelado pelo anseio iluminista e pelo projeto burguês. Escola, educadores e educandos respondem à sociedade cumprindo os certos padrões e valores fundamentais que a legitimam. Desse modo, educação, sociedade e escola constituem o tripé sobre o qual se assentam os ideais da sociedade capitalista em expansão.

No contexto do século XXI, a noção do mercado educacional, que regula as ações pedagógicas e didáticas, cumpre a função de instituir os novos padrões e valores fundamentais que regulam as ações individuais em sociedade. Entretanto, o pensamento racional contemporâneo, à luz da proposta produtiva, vem, em grande proporção, garantir um novo valor formativo que encontra razão de ser na ampliação do caráter produtivo. A liberdade de pensamento, mesmo que ainda defendida, cede ênfase à liberdade de produção. Pensar e produzir se bifurcam na constituição do indivíduo como uma estratégia de mercado formativo, regulado pelo mercado produtivo, ressaltando as “profissões” com maior ou menor valor social.

Cada vez mais fica evidente que o processo de execução da educação depende individualmente do professor, como uma maneira de conseguir desenvolver suas habilidades e convicções pessoais. A liberdade de pensar fica então limitada aos interesses de uma instituição. Esse processo de emancipação do conhecimento pela educação parece que ganha uma proporção gigantesca, pois na medida em que mais se conhece mais se tem necessidade de conhecer. Não simplesmente pelo fato de que ter o conhecimento é bom, mas porque parece que nunca é suficiente o domínio que se tem. Os próprios intelectuais se veem muitas vezes dominados pelo próprio sistema capitalista.

3. Considerações finais

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 218 - 233
--------------------------	--------	------------------	------	--------------

É inegável a contribuição de inúmeros teóricos para a compreensão e entendimento dos rumos e limites da educação. Especialmente no cenário contemporâneo, o encaminhamento das políticas públicas para a educação segue projetos globais que regulam e redefinem constantemente a educação para a América Latina e Caribe.

A regulação do projeto educacional para os países pobres e para os em desenvolvimento seguem orientações de organismos internacionais que, após a Segunda Guerra Mundial, focam seus esforços em traçar o perfil de formação a partir das demandas impostas pela dinâmica capitalista de produção.

Compreender essa lógica nos permite entender também o projeto burguês (MARCUSE, 2001, p. 51) da constituição da escola como lugar para a educação e para a instituição dos modelos formativos em que se ancora o processo civilizatório contemporâneo para a construção da cultura (MARCUSE, 1998, p. 154; 2001, p. 27).

Repensar o processo formativo que orienta a educação do brasileiro, das séries iniciais à pós-graduação, é tarefa que não pode ser realizada por uma leitura desprovida da crítica. A crítica formativa se coloca como a possibilidade de pôr em xeque os projetos escusos que fundamentam os planos educacionais, assim como também denunciar o conceito de resultado que sombreia a formação humana e faz brilhar a adaptabilidade e a instrumentalidade do indivíduo para responder ao projeto de produção capitalista. A autorreflexão formativa é crítica da formação deformada como também é crítica sobre os instrumentos que automatizam o ser em nome de uma pseudoautonomia.

231

4. Referências

BIDO, José Mateus. Educação e formação profissional no Brasil. Crítica formativa a partir dos Institutos Federais. In: **Revista Labor**, v. 2, n. 24, p. 327-349, 21 dez., 2020.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular - A máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: ou matéria forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (col. Clássicos Cambridge de filosofia política.).

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: **Textos Seletos**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 63-71.

Kant Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 4ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

LIMA, Diego Oliveira de; CASTELLAIN, Mirian. A hegemonia das políticas neoliberais> aprendizagem baseada em competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular. In: **III Congresso Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas: Democracias, desigualdades e lutas sociais**. Anais. Curitiba (PR) PUCPR, 2018.

LOCKE, John. Alguns pensamentos acerca da educação. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas, n° 22, jan./jun. 2008, p. 137-145.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. Trad. Julio Fischer. São Paulo: Martins Fonte, 1998

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção os pensadores)

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9ª ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. Vol. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MONDIN, Battista. **Curso de filosofia**. Vol. 2. São Paulo: Paulinas, 1981.

PEUKERT, Helmut. Problemas básicos de uma teoria crítica. In.: **Revista Educação e Sociedade** n. 56, ano XVII, dez. p. 412-430, 1996.

RIBEIRO, Sergio A. Ribeiro; ZANCANARO, Lourenço. **Educação para a liberdade: uma perspectiva kantiana**. Revista Bioetikos. V.5; N. 1). São Paulo: Centro Universitário São Camilo, p. 93-97, 2011.

RISSI, João Paulo. Os imperativos kantianos: sobre a finalidade categórica e hipotética. In: **Anais do seminário dos estudantes de pós-graduação em filosofia da UFSCar**, São Carlos: UFSCar, 10ª edição, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques.. **Carta a Christophe de Beaumont** e outros escritos sobre a religião e a moral. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou princípios do direito político**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997. (Coleção os Pensadores. Vol. I.).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1979.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de Economia**. 5ª ed. Verbete: Revoluções Burguesas. São Paulo: Editora Best Seller, p. 275, 1989.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, José Manuel. **Leituras contemporâneas da ética de Kant**. Conilhã: LusoSofia, 2009.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ÉTICA NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA NOÇÃO DE “ENSINAMENTO” COMO ACOLHIMENTO DO OUTRO EM LÉVINAS

George Gomes Ferreira¹

Resumo: Em *Totalidade e Infinito*, Lévinas descreve cuidadosamente a separação do Mesmo e do Outro, recorrendo diversas vezes ao termo “ensinamento” para definir o acolhimento num Eu interior, daquilo que lhe é exterior. Mas para Lévinas, na absoluta alteridade, o outro é Outrem, outra pessoa, irreduzível à minha posse, exterioridade absoluta que me encara a partir de um rosto, como um ser que me fala e, por isso, é o único capaz de me ensinar. Acolher outrem, nesse sentido, é responder-lhe e, assim, ser responsável por ele, numa relação que é, essencialmente, ética. Com isso em mente, é possível refletir sobre o sentido mais profundo da relação educativa que, para além dos papéis que assumem professores e alunos numa totalidade sistemática, Eu e Outro constituem uma frente a frente que dá sentido ao mundo do qual vivem, se apropriam e compartilham. A relação entre os sujeitos na educação, portanto, extrai sua significação do ensinamento, não como prioridade de um conteúdo comunicável, mas como responsabilidade infinita por outrem, como relação ética.

Palavras-Chave: Emmanuel Lévinas; Ética da alteridade; Ética na educação.

ETHICS IN EDUCATION FROM THE NOTION OF “TEACHING” AS WELCOMING OF THE OTHER IN LÉVINAS

Abstract: In *Totality and Infinity*, Lévinas carefully describes the separation of the Same and the Other, resorting several times to the term “teaching” to define the welcoming of what is external to an inner Self. But for Lévinas, in absolute alterity, the other is the Other, another person, irreducible to my possession, an absolute exteriority that faces me from a face, as a being that speaks to me and, therefore, is the only one capable of teaching me. Welcoming others, in this sense, is responding to them and, thus, being responsible for them, in a relationship that is essentially ethical. With that in mind, it is possible to reflect on the deeper meaning of the educational relationship that, beyond the roles that teachers and students assume in a systematic totality, Me and Other constitute a face to face that gives meaning to the world they live in, appropriates and share. The relationship between subjects in education, therefore, derives its meaning from teaching, not as a priority of communicable content, but as an infinite responsibility for others, as an ethical relationship.

Keywords: Emmanuel Lévinas; Ethics of alterity; Ethics in education.

234

1. Introdução

Os desafios que marcam a sociabilidade contemporânea estão diretamente ligados à visão do humano erguida na modernidade filosófica. As noções de racionalidade, liberdade e individualidade, a partir desse ponto, tornam-se centrais na orientação do saber que sustenta toda a organização social. O que vemos se alinhar no propósito de formação humana, para qual convergem a ética e a educação, é uma busca por respostas sobre como harmonizar o individual e o social, em meio à predominância da autonomia sobre qualquer normatividade vinda de fora do sujeito, em que se desvanece qualquer possibilidade de heteronomia e, em consequência disso, toda alteridade.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFil, da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professor de Filosofia da rede estadual de educação básica do Ceará.

Email: georgegomesf@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3249-8507>

A reflexão que propomos com este estudo² se ancora nas ideias do pensador franco-lituano Emmanuel Lévinas (1906-1905), para quem a ética não constitui um ramo da tradição filosófica, mas a própria noção de *filosofia primeira*, que põe a relação do *Eu* com o *absolutamente Outro* como fundamento da sociabilidade justa e, portanto, verdadeira. Sua concepção ética da alteridade nos apresenta um entendimento singular do sentido do humano, descrevendo situações que nos ajudam a repensar a própria formação ética no contexto da educação escolar. Para tanto, tomamos aqui, como cerne desta pesquisa, sua noção de *ensinamento* (*enseignement*) como acolhimento do outro, tal como aparece em sua obra mais conhecida, *Totalidade e Infinito*, de 1961. Acreditamos que, nesse texto, Lévinas traz à tona questões importantes para repensarmos as relações educativas e o próprio sentido do ensino, na medida em que a noção de *ensinamento* ocupa um lugar central na descrição da relação ética como alteridade absoluta.

Qual seria, portanto, o significado do ensinamento a partir de seu paralelo com o acolhimento no pensamento lévinasiano? E em que sentido essa visão se traduz como uma crítica da formação humana assim como ela se dá na contemporaneidade? E ainda, como repensar a educação escolar no sentido do *ensinamento* lévinasiano? Essas são questões com as quais nos propomos lidar não apenas a partir da leitura de *Totalidade e Infinito*, mas também de uma breve revisão bibliográfica que nos auxilia a retomar ideias e comentários filosóficos⁵ sobre formação humana, a ética e a educação, enquanto pautas fundamentais do pensamento contemporâneo.

23

2. O desafio da formação ética na educação

A modernidade filosófica identifica, na constituição do sujeito autônomo, a base do processo de formação humana, que se desenrola como uma apropriação de si, ou seja, domínio das condições de realização de seu ser. Essa concepção de formação, ainda que marcada pelo fracasso do humanismo no século XX³, se apresenta como um dos mais sólidos fundamentos

² O estudo faz parte de pesquisa ainda em andamento, por ocasião da produção da dissertação de mestrado deste autor no PPGFil da UECE.

³ Lévinas tece uma série de reflexões sobre o que ele nomeia como “crise do humanismo de nossa época”, no livro *O humanismo do outro homem*. Com duras palavras ele nos apresenta um de seus significados: “Os mortos que ficaram sem sepultura nas guerras e os campos de extermínio afixam a ideia de uma morte sem amanhã e tornam tragicômica a preocupação consigo mesmo e ilusórias tanto a pretensão do *animal rationale* a um lugar privilegiado no cosmos, como a capacidade de dominar e de integrar a totalidade do ser numa consciência de si”. (LÉVINAS, 2012, p. 71)

da educação atual. Podemos encontrar no relatório da UNESCO, produzido pelo grupo liderado por Jacques Delors, a seguinte conclusão em torno do que ele nomeia como *aprender a ser*:

Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que *começa pelo conhecimento de si mesmo* para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa. (DELORS et Al, 1996, p. 101, *grifo nosso*)

Podemos ver, portanto, que a ideia de formação humana que o documento evoca, entre outras coisas, considera o *conhecimento de si* como ponto de partida para a *relação com o outro*. Essa autorreferência do sujeito moderno guia a construção de muitos dos objetivos atuais do ensino de crianças e adolescentes, porém, também nos encaminha para o grande desafio da formação ética, em um cenário de preponderância do interesse próprio como princípio de toda a sociabilidade. Perguntamo-nos, desse modo: qual concepção de ética a modernidade funda com a primazia do sujeito? O que a centralidade do *eu penso* diz sobre as formas atuais de convivência humana? E, claro, de que modo essa concepção de formação expressa o sentido das propostas educativas de nosso tempo?

Tais questões, que já apontam para uma convergência da reflexão sobre ética e educação, nos servem também, na contextualização dos temas que animam a crítica levinasiana da tradição filosófica ocidental. Pois, se observarmos bem, muito antes de o *cogito* cartesiano apontar para o Eu como *subjectum* do pensamento, Sócrates nos dava uma grande lição acerca da autodeterminação como ponto de partida da formação humana. Segundo sua abordagem dialógica, que ele mesmo chamava *maiêutica*, o conhecimento capaz de chegar à verdade se produz como um processamento interior daquilo que já habita o próprio sujeito pensante. Isso fazia, desse modo, com que a missão socrática, ou seja, de um *sábio que nada sabia*, significasse apenas uma forma de *dar a luz* ao que já estava contido nos seus interlocutores, tal como o fazem as parteiras, como podemos ler no *Teeteto* de Platão:

Não sou, portanto, absolutamente nada sábio, nem tenho nenhuma descoberta que venha de mim, nascida da minha alma; mas aqueles que convivem comigo, a princípio alguns parecem de todo incapazes de aprender, mas, com o avanço do convívio, todos aqueles a quem o deus permite, é espantoso o quanto produzem, como eles próprios e os outros acham; sendo claro que nunca aprenderam nada disto por mim, mas descobriram por si próprios e deram à luz muitas e belas coisas. (PLATÃO, 2010, 150d)

Podemos dizer, desse ponto de vista, que o ser humano se forma pelas próprias mãos, escavando a verdade em si mesmo, que para a tradição grega, significa ainda um modo de *ultrapassar a si*, um tipo de *conformação* entre o entendimento e a realidade que excede a experiência imediata das coisas no mundo. A autodeterminação humana se confunde, desse modo, com o acesso a uma ordem universal na qual o *ente*, enquanto *ser em particular*, ganha um lugar no *ser em geral*, ou seja, um sentido no todo da existência. O humano formado nesse processo de *elevação* entrava em contato com o fundamento de si, ou dito de outro modo, com sua essência. Manfredo de Oliveira, na introdução de seu livro *Ética e Sociabilidade*, sintetiza da seguinte forma esse aspecto transcendente da humanização na tradição filosófica grega:

A consecução da determinação do homem só é possível através de um “processo de universalização”, através do qual o homem, “superando” a particularidade do indivíduo, se abre à configuração permanente (*Eidos*) de seu ser, que permanece imutável em todas as mudanças de seu existir histórico. É, assim, fundamental na existência humana a descoberta de sua “essência”: é ela que lhe indica o rumo a seguir no processo de conquista de si. (OLIVEIRA, 1996, p. 13)

O legado grego, nos mostra assim, que o ser humano se determina como tal, na medida em que entra no seio de uma universalidade, atingida exclusivamente pelo intelecto, ou seja, por aquilo que, em nós, é capaz de nos colocar em contato com a *racionalidade* mesma do real. Na perspectiva prática da vida humana, isso condiz com o modo pelo qual os gregos valorizavam a organização da vida social e política, tomando a *cidadania* como a plenitude do humano. Não por acaso, a *pólis* era considerada o lugar, por excelência, do esplendor da vida guiada pelo *logos*, como uma condição da liberdade e racionalidade. O ético cumpre-se, segundo essa perspectiva, como o agir consoante ao que é certo, justo, não a partir de si, mas da comunidade, ou seja, na *conformação* do individual ao coletivo, do interesse particular ao interesse público.

Esse é um ponto importante para se pensar a diferença entre os *humanismos* helênico e renascentista. O pensamento moderno, especialmente a partir de Descartes, inaugura uma visão do *Eu* como *substância* do real, enquanto a noção de indivíduo se eleva ao patamar de fundamento de toda sociabilidade. Se por um lado o sujeito cartesiano é *res cogitans*, ou seja, *subjectum* ou suporte de si enquanto *pensamento*, a liberdade individual, tal como atestam os princípios da filosofia política moderna, ergue e sustenta a compreensão do social:

A comunidade, no sentido moderno, não é mais a congregação dos que estão dedicados ao bem comum, mas, ao contrário, dos que estão em busca de seus próprios interesses. Nesse contexto, a esfera comunitária aparece apenas como meio para a

defesa do interesse do indivíduo: “Qual o fim da associação política? A conservação e a prosperidade de seus membros”. (OLIVEIRA, 1996, p. 26)

Ao citar Rousseau em *O contrato social* (1762), Oliveira sintetiza a forma como a vida social é pensada modernamente, numa perspectiva clara da separação entre o ético e o político, já oferecida desde *O príncipe* (1532) de Maquiavel, mas que agora também anuncia a primazia do *econômico* sobre ambas as dimensões. A autoconservação e a prosperidade individual como núcleo de sentido nos levam, por sua vez, à Hobbes e Locke, com a defesa da *propriedade privada* como ponto de partida da relação social, como *negócio* mediado pelo *contrato*, uma forma de conter a animalidade e assegurar uma sociabilidade baseada na razão. Esse entendimento descreve, assim, não somente a secundarização da ética de princípios que até certo ponto, ainda eram vistos como imutáveis, mas desloca inteiramente a ideia de vida pública, socialmente determinada, para a defesa do interesse privado como motor do convívio social, que forja, tanto o direito como o conhecemos, como o valor do humano na modernidade.

A educação baseada na visão moderna de sujeito domina as reflexões correntes sobre a formação de crianças e adolescentes. O humano, que se produz por meio da educação escolar, é um ser eminentemente econômico, que mira a autopreservação ao adquirir *competências* necessárias ao autocontrole e ao domínio técnico da natureza e das relações sociais. A eficiência orienta os objetivos de aprendizagem que, avançam, cada vez mais, além dos afazeres técnico-instrumentais, com foco no desenvolvimento de habilidades complexas, que incluem a gestão das emoções, interações, autopercepção e até a própria cidadania. Esse cenário avança de acordo com as possibilidades de mensuração e controle dos resultados dos estudantes, como observamos na contínua expansão das avaliações em larga escala como forma de padronização dos perfis humanos:

O uso dessas avaliações tem aumentado constantemente, e alcança na atualidade mais da metade dos países do mundo. Seu escopo também tem aumentado. Além de medir as habilidades de leitura e matemática, elas analisam cada vez mais áreas, incluindo habilidades digitais, conhecimento em informática e informação, habilidades socioemocionais ou a compreensão de conceitos e questões relacionadas à educação cívica e à cidadania. (UNESCO, 2019, p. 9)

No entanto, muitos esforços vão no sentido de superar a perspectiva fundacionista do pensamento moderno, colocando o diálogo como *locus* da própria racionalidade. Essa perspectiva aparece muito claramente nos estudos do Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, que interpretam as teorias da linguagem e da comunicação de John Searle, John L. Austin e Jürgen

Habermas como fundamentos para a noção de *comunidade de aprendizagem*, desenvolvida por essa instituição:

A aprendizagem dialógica é o produto de processos de criação de significados a partir de interações que visam alcançar uma melhor aprendizagem. O conhecimento é criado e recriado através de um diálogo orientado por pretensões de entendimento, pela intenção de alcançar a maior compreensão e acordo possível em torno de um aspecto da realidade, em torno dos conteúdos de aprendizagem que são ensinados no próprio centro educacional. (Aubert et al., 2008, p. 80)

O sujeito, sem esboçar qualquer *profundidade* ou *altura metafísica*, faz dos acordos o seu novo campo de sentido, em que a ética ocupa o espaço da validade proposicional. Deste modo, o que se expressa por meio do consenso entre os *falantes* é a única esfera possível da verdade na pluralidade dos atos discursivos dados na multiculturalidade. Ao analisar, por exemplo, o pragmatismo de Richard Rorty, em seu livro *Ética, direito e democracia*, Oliveira nos explica um dos maiores desafios dessa forma de sociabilidade:

Não há critérios normativos universais que permitam julgar as ações individuais e as práticas das diversas culturas: importa antes de tudo pensar uma ética sem obrigações universais. (...) Não há nenhum sentido em falar de uma solidariedade mais vasta, por exemplo, em relação à espécie humana, que para Rorty não passa de uma ideia imaginária mesmo que ela provoque emoções fortes e uma ideia de culpabilidade em relação às massas marginalizadas. É inútil preocupar-se com as massas miseráveis fora de nosso alcance, como aliás também pretender julgar seus costumes e suas instituições sociais. (OLIVEIRA, 2010, p. 83)

O que vemos, portanto, se desenvolver nas teorias educacionais da atualidade aprimoram o modo de circunscrever o sujeito à produção autônoma de todo o sentido que a vida em sociedade pode adquirir. A formação humana se dá a partir de uma negociação consigo mesmo ou com o semelhante, idêntico e, seres capazes de falar uma mesma língua, que validam segundo critérios ainda individuais o significado de seu agir. O outro, nessa perspectiva, compõem o cenário, ainda que sujeito para si mesmo, aparece como limite ultrapassável pela eficiência da racionalidade linguística, ou por meio do aprimoramento dos *afetos* no *jogo* da experiência social. A acurácia impressa nas interações sacrifica o valor dos vínculos sociais em nome da capacidade para mantê-los no escopo do *projeto de autoformação*, o que não deixa de retroalimentar as múltiplas formas de exclusão e de violência contra aqueles que não atendem ao apelo das técnicas de expressão de si, desenvolvidas pelo método pedagógico. A competência como foco da educação e o diálogo entre iguais como último recurso civilizatório, é, mesmo com toda a solidariedade empregada, o âmago de uma noção egocêntrica da

realização de si do sujeito, que confiante do apossamento de seu ser, não mede esforços para *superar* o outro que ameaça seu *domínio*, ou apenas para usá-lo na realização de seu interesse.

O que Emmanuel Lévinas vai perceber, nessa perspectiva de formação humana, é que a tradição filosófica que desemboca no individualismo moderno, serve-se de uma *alergia ao outro*, cuja melhor tradução está no homem antissocial hobbesiano, que vive para si, como um lobo que *enfrenta* os demais membros de sua própria *alcateia*. Pensar os sujeitos em um processo formativo que se desvincule da subjetividade como autorreferência, pressupõe, desse modo, entender diferentemente a relação social e, assim, a própria atitude ética, deixando de partir do *em si mesmo* do sujeito, para considerar a alteridade humana na sua forma radical. O convívio com os outros, a multiplicidade que ele constitui, para Lévinas, começa no *frente a frente* com o *absolutamente Outro*, ou seja, com um *rostro*, o *rostro de outrem*⁴, do humano que chega de fora. Mas qual seria a forma desse encontro? O que fazer e dizer diante do outro? Como pensar o outro humano numa perspectiva não *alérgica*?

3. A ética como acolhimento do outro

Em um esforço para apresentar o pensamento levinasiano de forma introdutória, tratamos nesse ponto de como Lévinas propõe um deslocamento no sentido do humano, do primado *ontognosiológico* à primeiridade da ética, especialmente, a partir da obra *Totalidade e Infinito: ensaio sobre a alteridade*, publicada em 1961. Nela, Lévinas faz duras críticas à tradição filosófica ocidental, por um lado, ressaltando o fracasso de pensar o humano a partir da idolatria do sujeito, que se apropria do mundo e de si pelo conhecimento, sempre nos termos de uma estrutura já determinada pela própria consciência, e por outro, buscando superar a ideia de totalidade como fundamento da multiplicidade, ponto de partida da ontologia que aprisiona os *entes* no campo de compreensão do *Ser*, encerrando-os na unidade do Mesmo, que impede que pensemos o real significado do encontro com o Outro.

Seu pensamento se nutre de uma profunda descrença na subjetividade e racionalidade bélica que gerou o horror nazista, do qual, como judeus, ele e sua família foram vítimas, mas sua abordagem dos graves problemas sociais contemporâneos incorpora a serenidade⁵ necessária para combinar reflexões que, frequentemente, atravessam cercas e

⁴ O termo *outrem* (*autrui*) se diferencia de *outro* (*autre*) no vocabulário levinasiano, por enfatizar o caráter humano da alteridade em *Totalidade e Infinito*: “O absolutamente Outro, é outrem” (LÉVINAS, 2021, p. 28, tradução nossa).

⁵ Emmanuel Lévinas, já como militar francês, foi detido como prisioneiro da Alemanha nazista, na Segunda Guerra, período em que vários membros de sua família foram assassinados nos campos de concentração da Lituânia. Para François-David Sebbah, em seu livro *Lévinas*: “A obra de Lévinas não se reduz a uma ‘reação’

fronteiras de mundos inconciliáveis. De um lado, a tradição que dá continuidade ao legado grego, como uma profunda busca pelo sentido do humano assentada na racionalização do real, e de outro, o da tradição judaica, com sua impaciência messiânica, a partir da leitura e interpretação dos textos bíblicos e talmúdicos. Totalidade e Infinito marca sinuosamente um impasse, ao propor uma ida aos fundamentos últimos da humanidade do homem, a um entendimento singular da subjetividade atravessada pelo messianismo como justiça social. Descreve a comunhão com o próximo como uma exigência do próprio desapossamento de si, que se traduz como resposta ao outro, responsabilidade ética. Declara ele, da seguinte forma, o objetivo de seu trabalho:

O estabelecimento do primado da ética, isto é, da relação de homem a homem - significação, ensinamento e justiça -, primado de uma estrutura irreduzível na qual se apoiam todas as outras (e, em particular, todas as que, de uma maneira original, nos parecem colocar em contato com um sublime impessoal, estético ou ontológico), é um dos objetivos da presente obra (LÉVINAS, 2021, 77, tradução nossa⁶)

O filósofo franco-argelino Jacques Derrida foi um dos primeiros a descrever e confrontar as ideias levinasianas, em um texto de 1967, intitulado *Violência e Metafísica: ensaio sobre o pensamento de Emmanuel Lévinas*. Considerada poderosa, a vontade levinasiana para explicitar seu pensamento na língua grega desconcerta a leitura mais atenta, algo com que Derrida fica claramente impressionado:

Poderosa porque, embora não sendo a primeira tentativa no gênero, atinge no diálogo a uma altura e a uma penetração a qual os Gregos - e para começar estes dois Gregos que são Husserl e Heidegger - veem-se intimados a responder. A escatologia messiânica em que se inspira Lévinas, (...) não se desenvolve, todavia, em seu discurso nem como teologia nem como uma mística judias (...) nem como uma dogmática, nem como *uma* religião, nem mesmo como *uma* moral. Jamais busca apoio, em última instância, na autoridade de teses ou de textos hebraicos. Quer fazer-se entender dentro de um *recurso à própria experiência*. A experiência propriamente dita é o que há de mais irreduzível na experiência: passagem e saída rumo ao outro; o outro propriamente dito, no que há de mais irreduzivelmente outro: outrem. (DERRIDA, 2019, p. 117-118, grifos do autor)

Para Lévinas, a subjetividade como *doação de sentido*, capaz de captar o mundo da forma como ele se apresenta, assim como pensou Edmund Husserl, efetiva a correlação entre

ao horror nazista, uma meditação a respeito desse horror, por mais necessária que esta possa ser; mas, por se tratar de uma grande obra, ela sabe valorizar o sentido - e a falência do sentido - no plano mesmo da tessitura dos acontecimentos históricos” (SEBBAH, 2009, p. 24).

⁶ Todas as citações referentes à obra *Totalidade e Infinito*, neste artigo, são traduções nossas a partir da seguinte edição: (LÉVINAS, Emmanuel. *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*. Paris: Martinus Nijhoff/Le Livre de Poche, 2021).

ser e pensar, uma forma de *ver* o exterior englobado pelo próprio ato intelectual, ou seja, a partir de uma interioridade. A luz que retira os objetos da escuridão vem do próprio *olhar* fenomenológico, da própria estrutura do sujeito que lhes *empresta* o sentido, faz delas o que são, enfim, reais para a consciência que os pensa. O sujeito se realiza no esforço de permanecer nesse *ser em si mesmo*, capaz de dar unidade à multiplicidade de seres no mundo ao seu redor, sempre partindo desse ponto fixo, idêntico a si, que é ser um *Eu*:

Ser eu, é, para além de toda a individuação que se pode ter de um sistema de referências, possuir a identidade como conteúdo. O eu não é um ser que se mantém sempre o mesmo, mas o ser cujo existir consiste em se identificar, em reencontrar a sua identidade através de tudo o que lhe acontece. É identidade por excelência, a obra original da identificação. O Eu, é idêntico até nas suas alterações: representa-as e pensa-as para si. A identidade universal em que o heterogêneo pode ser abraçado tem a ossatura de um sujeito, da primeira pessoa. Pensamento universal, é um “eu penso”. (LÉVINAS, 2021, p. 25)

O que assegura o domínio do sujeito sobre o objeto é, segundo Levinas, a capacidade de se referir não a ele mesmo concretamente, como *ente*, mas a seu *ser*, capturável por via do saber, como fica claro em sua interpretação do pensamento de Martin Heidegger: “Abordar o ente a partir do ser é, ao mesmo tempo, deixá-lo ser e compreendê-lo. É pelo vazio e pelo nada do existir (...) que a razão se apropria do existente” (LÉVINAS, 2021, p. 35-36). É segundo uma estrutura pré-compreensiva do real que os entes, ou seja, os únicos a existir, se ² *apresentarem* no horizonte do ser, sob sua forma neutra, intelectual. A pergunta “*o que é?*” dirige toda a relação, como abertura que permite a ciência do ser, a ontologia, que se ergue na forma de um domínio *impessoal*:

A relação com o ser, que se produz como ontologia, consiste em neutralizar o ente para compreendê-lo ou agarrá-lo. Não é, assim, uma relação com o outro enquanto tal, mas a redução do Outro ao Mesmo. Tal é a definição de liberdade: manter-se contra o outro, apesar de toda relação com o outro, assegurar a autarquia de um eu. (...) A posse, de fato, afirma o Outro, mas no seio de uma negação de sua independência. “Eu penso” redonda em “eu posso” - numa apropriação daquilo que é, numa exploração da realidade. A ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder. (LÉVINAS, 2021, p. 36-37)

Confrontando essa perspectiva dominante da subjetividade por meio de um “imperialismo do mesmo”, Lévinas assume as relações humanas em seu caráter realmente distintivo, como resistência à luminosidade da consciência e da totalidade do ser. Para ele, o contato com o Outro, em sentido absoluto, é relação com *outrem*, com a outra pessoa, único ser capaz de colocar em questão os poderes do Eu. Diferentemente dos objetos que se mostram sob a luz ou na linha do horizonte, o outro tem um *rosto*, e ele está ambigualmente dentro e fora do

campo de visão, numa situação de ruptura com a fenomenalidade, ou seja, inadequação, desconformidade relativamente à consciência. Ele não se oculta na escuridão, pelo contrário, ele *aparece* na sua incandescente nudez, como pura significação, ou seja, por si mesmo: “Toda relação social, como uma derivada, remonta à apresentação do Outro ao Mesmo, sem qualquer intermediário de imagem ou de signo, somente pela expressão do rosto” (LÉVINAS, 2021, p. 235).

A alteridade no rosto de outrem, porém, não se dá somente como resistência à luz que o saber emana, mas como uma forma original de justiça. Para Lévinas, o rosto julga, critica, acusa de injustiça toda dominação e violência contra si. Sua expressão, seu discurso, e portanto, sua linguagem, não entregam uma informação a ser capturada, um discurso lógico, mas dá a palavra de ordem, o mandamento do qual o Eu não pode se esquivar e de onde a relação extrai o seu sentido primeiro:

Abordar Outrem é colocar em questão a minha liberdade, minha espontaneidade de vivente, o meu domínio sobre as coisas, esta liberdade da “força que vai”, a impetuosidade de corrente e à qual tudo é permitido, mesmo o assassinato. O “Tu não cometerás assassinato”, que esboça o rosto de Outrem se produz, submete a minha liberdade ao julgamento. (LÉVINAS, 2021, p. 339)

Com a impugnação da liberdade humana, dessa *força que vai*⁷, Lévinas traduz o poder infinito do rosto como produtor de não-violência, que se transforma em um gesto positivo do Eu, que recebe outrem em seu domínio: “É o acolhimento de Outrem, o começo da consciência moral, que põem em questão a minha liberdade” (LÉVINAS, 2021, p.). Acolher outrem no seu rosto equivale, como na tradição de muitos povos, a receber o estrangeiro em sua casa, lugar onde o Eu tudo pode, mas que se dobra às obrigações com o outro, anteriores aos seus desígnios de sua liberdade, de seus direitos. Para Lévinas, o humano não *escolhe* o acolher, pois a condição de receber outrem atesta sua própria humanidade, sendo a fechamento sobre si do Eu, a rejeição ao outro, a possibilidade de violência, riscos iminentes assim como o assassinato, negação total da humanidade.

Mas o fato de que a violência contra o outro seja sempre uma possibilidade, só revela a anterioridade fundamental do acolhimento, que se produz já no interior da humanização em que a liberdade de ação se justifica pela responsabilidade. O *discurso* do rosto é acolhido,

⁷ Referência direta à peça de Victor Hugo, *Hernani, Ato III, Cena II*: “Eu sou uma força que vai! Agente cego e surdo de mistérios fúnebres! Uma alma de infortúnio feita de escuridão! Para onde estou indo? Não sei. Mas sinto-me impelido por um sopro impetuoso, por um destino insano” (HUGO, Victor. *Oeuvres Complètes de Victor Hugo*, Paris: Édition Hetzel-Quantin, 1926, p. 76)

antes de toda violência, a partir de um ser que fala, e como expressão dá sentido a si mesmo, à relação, à ética. Essa eticidade nos faz humanos e sujeitos, que chamados à justiça, respondem imediatamente, mas segundo a razão e a liberdade, podem fugir às suas obrigações. A ética, nesse sentido, deixa de ser um ramo da filosofia pelo qual se buscaria uma compreensão do contexto, do sentido e dos significados do agir em sociedade, para justificar alguma espécie de coercitividade interna ou externa. Ela passa a ser, no entanto, o fato mesmo da bondade humana, como imperativo que desloca o Eu do centro de si mesmo, não como destruição da subjetividade e da individualidade, mas como expressão da própria ideia de ser, não a partir de si, mas para o outro, como audição do apelo em que o Eu se faz único, singular:

Eu sou eu e eleito, mas onde posso eu ser eleito, a não ser entre os outros eleitos, entre os iguais? O eu enquanto eu, mantém-se, pois, voltado eticamente para o rosto do outro - a fraternidade é a própria relação com o rosto, em que se realiza ao mesmo tempo a minha eleição e a igualdade, ou seja, o domínio exercido sobre mim pelo Outro. A eleição do eu, a sua ipseidade mesma, revela-se como privilégio e subordinação - por que não o coloca entre os outros eleitos, mas precisamente em face deles, para os servir, e que ninguém pode se substituir a ele para medir a extensão de suas responsabilidades. (LÉVINAS, 2021, p. 312)

Ao buscar um novo significado para o humanismo, Lévinas tem plena convicção de que é preciso conduzir o sujeito na direção da generosidade, que em Platão chamava-se de *bem além do ser* (*epékeina tês ousías*), como o sentido mesmo da excedência do Outro em relação ao Mesmo, um *além de si* como fundamento. Esse entendimento, no entanto, acaba por exaurir os recursos da filosofia prática, de seu discurso normativo sobre como o ser humano *deve ser*. Porém, esse parece ser mesmo o objetivo mesmo do acolhimento em sentido levinasiano, uma estrutura que abala o modo de existir desse *para si*: “Por que a presença em face de um rosto, minha orientação para Outrem só pode perder a ganância do olhar se transformando em generosidade, incapaz de abordar o outro de mãos vazias.” (LÉVINAS, 2021, p. 42)

4. Ensino e ensinamento na perspectiva da ética levinasiana

Emmanuel Lévinas não desenvolveu um pensamento filosófico sobre a educação. As questões do ensino ficaram restritas a seus apontamentos sobre os desafios da formação judaica, que se intensificaram após o horror nazista, sempre alinhadas com a função de diretor da École Normal Israélite Orientale (ENIO), em que ficou por 35 anos. Mas o entusiasmo com os caracteres educativos da alteridade ética de Lévinas, pode nos levar a uma série de reflexões sobre as possibilidades de tradução pedagógica de sua produção filosófica. Destaque-se aqui,

por exemplo, o estudo de Muriel Briançon apresentado no texto *Lévinas y el sentido de la educación: salir de para ir hacia una obra educativa*. Briançon sustenta ideia de que o método levinasiano se desenvolve como um verdadeiro ato educativo:

A ideia recorrente de transição (movimento, orientação, impulso), muito presente na obra filosófica, orienta-nos para o tema da saída (de si, do ser, do semelhante totalitário, da representação e do conhecimento, do presente) e de ir em direção (ao Outro, o outro modo de ser, o infinito Absolutamente Outro, o sentido e o desejo, o futuro e a morte. Nossa hipótese é que a obra filosófica levinasiana delinear-se-ia assim, à maneira dos impressionistas, um movimento global de partida e de ida, o que suporia um verdadeiro ato educativo no sentido de que o primeiro (o filósofo, o autor , o educador, o outro, o professor) tira um segundo (o discípulo, o leitor, o educando, o sujeito, o aluno) daquilo que sabe para ir em direção a algo que lhe é desconhecido. (BRIANÇON, 2018, p. 117, tradução nossa)

Porém, acreditamos nesta que os paralelismos diretos entre os exemplos dados por Lévinas com a figura do mestre como professor, e do aprendiz como aluno, apenas reforçam uma interpretação estreita da *concretização* ou da *deformalização*⁸ das noções que compõem a aplicação de seu método fenomenológico. Por isso, encontramos em *Totalidade e Infinito* os elementos que apontam para a noção de ensinamento (*enseignement*), como o ponto de partida da convergência entre a formação ética e a educação escolar. Neste mesmo caminho seguiu a tese de doutoramento defendida por Koki Hiraishi, intitulada *Le statut philosophique de l'enseignement chez Emmanuel Lévinas*. Nela, a identificação entre ensinamento e ética anima suas principais reflexões:

No que diz respeito à conjuntura ensinamento e ética, não se trata, para Levinas, de “pregar” ética aos leitores de suas obras. O ponto principal é que o ensinamento e a ética são dois lados da mesma moeda, ou seja, o de ser posto em questão por outrem. Bem longe de ser um exemplo arbitrariamente escolhido, o ensinamento como prova desse colocar em questão torna-se um com a ética, e é precisamente aí que reside, a nosso ver, uma das originalidades do pensamento filosófico de Levinas. (HIRAISHI, 2016, p. 9, tradução nossa)

Mas antes de adentrarmos o tema do ensinamento em Lévinas, precisamos entrar num acordo sobre a melhor forma de traduzir esse termo para o contexto do presente estudo. A palavra *enseignement* pode ser traduzida diretamente, tanto como *ensino*, educação em sentido formal, sistema educacional ou estrutura escolar, como por *ensinamento*, um tipo de experiência

⁸ A *deformalização* ou *desformalização* permite arrancar das noções mais do que elas, aparentemente, podem conter na simples adequação ao seu caráter formal. Em *Totalidade e Infinito*, Lévinas aponta para esse aspecto do seu método, quando anuncia que irá aplicá-lo sobre a noção cartesiana de ideia do Infinito: “É necessário agora indicar os termos que exprimirão a deformalização ou a concretização desta noção, vazia aparentemente, que é a ideia do infinito.” (LÉVINAS, 2021, p. 42)

mais íntima da aprendizagem, normalmente a partir da relação com um mestre, um sábio, ou mesmo com escritos de uma tradição. Desse modo, no contexto brasileiro, o ensinamento faz referência a uma educação recebida no seio de relações mais pessoais, familiares, portanto, quase sempre morais. Enquanto o *ensino* domina o jargão da educação escolar, notadamente de massa, por isso mesmo, mais neutra, indiferente, impessoal. Dito isso, é preciso avisar que procuramos ler *Totalidade e Infinito*, até onde nos é possível, a partir da proximidade que *enseignement* mantém com *ensinamento*, acreditando que assim evocamos com maior fidelidade a proposta central do texto levinasiano, que descreve a alteridade como um evento moral, uma vivência pessoal, especialmente, no *frente a frente* com o rosto de outrem. Mas isso não significa dizer que devemos perder de vista o impacto que o *ensinamento* pode ter sobre o *ensino*. Pelo contrário, a ideia aqui é exatamente encontrar um modo de ultrapassar o duplo sentido que a tradução carrega, entrevedo a possibilidade do pessoal, do moral, portanto, do ético, no âmbito institucional.

O que nos compete agora, é entender de que forma o ensinamento cumpre papel na defesa da ética como filosofia primeira, associando-se às noções igualmente centrais de linguagem e acolhimento em *Totalidade e Infinito*. Podemos acompanhar o significado dessa aproximação desde o modo como Lévinas descreve a relação com outro em seu caráter absoluto, ou seja, como uma relação de plena exterioridade do Outro em relação ao Mesmo. Às vezes, de modo muito sutil, vemos também o uso do verbo ensinar (*enseigner*) para explicar sua forma peculiar de compreender o descentramento de si do sujeito, como que animado pela escuta do outro ser: “A voz que vem de uma outra margem ensina a própria transcendência” (LÉVINAS, 2021, p. 186, grifo nosso).

É precisamente a partir da possibilidade de transcendência, de percorrer a *distância metafísica* que separa Eu e Outro, que o ensinamento concorre para a primazia da ética em Lévinas. Mas o *lugar* a partir do qual os termos se *confrontam*, ou seja, em que Eu e Outro ficam frente a frente, não se reduz à posição de seus corpos no plano espacial, mas numa *dimensão* inteiramente mais profunda pela qual eles, mesmos próximos, podem se manter infinitamente separados. O Outro não faz fronteira com o Eu (LÉVINAS, 2021, p. 28), por isso eles não se completam, não formam conjunto, não configuram uma unidade e tão pouco uma totalidade. Mas o que permite, então, ao Eu e ao Outro ultrapassarem esse abismo irreduzível? Como ligar os pontos numa distância metafísica, sem com isso destituir a separação?

A linguagem, para Lévinas, é o modo pelo qual seres radicalmente separados podem estar em contato, sem que com isso se desfaça o afastamento. De acordo com ele “a relação do Mesmo e do Outro - ou metafísica - se dá originalmente como discurso em que o

Mesmo, recolhido na sua ipseidade de ‘eu’ - de ente particular, único e autóctone - sai de si” (LÉVINAS, 2021, p. 29). A linguagem, assim, torna possível aquilo que atravessa toda distância entre Eu e o Outro para se efetivar como interiorização do que é *recebido*, como sentido doado por outrem a mim. A linguagem que suporta a alteridade, portanto, é o que permite o significado das coisas no mundo:

O signo não significa o significante como significa o significado. (...) O significante, aquele que emite o signo, está de frente, apesar da mediação do signo, sem se propor como tema. Ele pode, certamente, falar de si - mas então ele se anunciaria a si próprio como significado e, por consequência, como signo a seu turno. Outrem, o significante, manifesta-se na palavra ao falar do mundo e não de si (LÉVINAS, 2021, p. 97-98)

A relação que a linguagem instaura fornece os significados que recebo de outrem, e não o contrário, pois ela é, antes de tudo, *ensinamento recebido*. O papel que cumpro como sujeito na relação é o de *receptionar* o ensinamento, *acolher* a palavra que vem de fora. Esse é, portanto, o paradigma radical que a estruturação da subjetividade possui em Lévinas, com sua capacidade de ser afetada, receptiva, acolhedora. É esse o contexto em que Lévinas se permite lançar mão de um dos exemplos mais importantes em sua própria formação, tanto a judaica como a filosófica: o papel do *mestre*. Inspirado pela marca dos grandes professores, Lévinas toma o outro por mestre, numa relação que se dá a partir do desnível originário de suas posições. Assim como na relação com o Mestre, o Eu enquanto mesmo, é *ensinado* pelo Outro, ou seja, recebe o ensinamento vindo de outrem e, portanto, de além de si: “as ideias instruem-me a partir do mestre que as *apresenta* para mim: que as coloca em causa; a objetivação e o tema, a que o conhecimento objetivo tem acesso, assentam já no ensinamento” (LÉVINAS, 2021, p. 66). Desse modo, o conhecimento que a *maiêutica* vê brotar do sujeito não parte de uma conversa solitária que a alma mantém consigo mesma, mas chega de uma voz exterior, de uma *altura* que eu não alcanço na minha solidão, apenas pela atenção ou escuta ao mestre:

A tematização, como ação exercida pelo Mestre sobre mim, não é uma misteriosa informação, mas o apelo dirigido à minha atenção. (...) Mas a atenção eminentemente soberana em mim é o que essencialmente responde a um apelo. (...) A atenção é atenção a alguma coisa, por que é atenção a alguém. (...) A explicação de um pensamento só pode fazer-se a dois; não se limita a encontrar o que já se possuía. Mas o primeiro ensinamento docente é a sua própria presença de docente, a partir da qual vem a representação. (LÉVINAS, 2021, p. 102)

O que está na origem de toda tematização, ou seja, o primeiro ensinamento, é sobretudo, a própria transcendência do Outro, a resistência do rosto de outrem, a cessão dos meus poderes, a impugnação da minha liberdade. O ensinamento original é, portanto,

moralidade que me impede de cometer violência, assassinato, pois aquilo que primeiro o rosto do outro, como meu mestre, diz e ensina, é um mandamento: “tu não matarás”. Assim, a ética levinasiana se produz a partir de sua coincidência com o ensinamento, capacidade de acolher ou ouvir o mestre.

Temos, portanto, em *Totalidade e Infinito*, o ensinamento como um gesto ético, na medida em que o primeiro conteúdo do ensinamento é ele mesmo, a própria ética. Para Lévinas, falar sobre o mundo, tematizá-lo, é, antes de tudo, um ato moral, animado pelo desejo do absolutamente outro, outrem. Acolher é ser ensinado, escutar a voz, ouvir o apelo, estar atento a alguém. Mas o que o ensinamento, em sentido levinasiano, nos diz sobre o ensino? O que essa perspectiva pode apontar para a formação ética que tanto buscamos para nossas crianças e adolescentes? E o que ela pode ensinar aos mestres sobre a relação de seus aprendizes?

Sabemos que a educação escolar, tal como a conhecemos, cumpre-se por sua capacidade de mobilizar o conhecimento científico sobre o mundo, as coisas e pessoas, em função de uma formação produtiva do ser humano capaz de transformar a si mesmo, a natureza e suas relações sociais, ou seja, ser autônomo. Mas é importante compreender que isso não se refere ao sentido que o ensino deve possuir na vida dos seres humanos. Lévinas nos chama a atenção para o fato de que a autodeterminação humana não supõe, primeiramente, uma relação com o mundo, com as coisas ou objetos, mas com o outro humano como fundamento de todo conhecimento e saber. Antes de todo conhecimento como apropriação, o gesto que possibilita a formação humana é uma abertura ao ensinamento, um ato, por excelência, *receptivo*, que aqui evocamos sob o signo do *acolhimento do outro*: “Um ser que recebe a ideia do Infinito - que recebe, pois não a pode ter de si - é um ser ensinado de uma maneira não maiêutica, um ser cujo existir consiste na incessante recepção do ensino, no incessante transbordamento de si” (LÉVINAS, 2021, p. 223).

O ser singular a que chamamos indivíduo, é único e insubstituível, não por ter essa ou aquela competência que o diferencia dos demais, e lhe garante a conservação da própria vida, mas porque é um ser de responsabilidades com o outro, responde a um propósito que não é gerado a partir de si, mas também não o chega como um molde, um modelo. O significado ético que procuramos dar às ações pedagógicas, desse modo, retira seu sentido do face a face com o mestre, que como o outro, é capaz de me doar o mundo pela palavra. O sentido do aprendizado não parte de um acordo ou compromisso impessoal que assumo com os outros, de modo geral, ele é a própria *revelação* da verdade que se lê no rosto de outrem, que produz o sujeito para uma liberdade justa, pois justificada pelo dever, pela obrigação, pela obediência. A obediência ao outro, porém, não equivale a atender o comando de um ser neutro que só existe

por trás de um contrato, é atendimento ao apelo daquele que me faz frente, na fragilidade de seu rosto. Educar, como ensinamento, é um ato pessoal que o compromisso do ser que chamamos professor, o profissional que encena falas e monta estratégias de sedução, retórica e convencimento, não consegue comportar.

Nesse sentido, a estrutura educacional a que fazemos referência como *ensino* não pode, simplesmente, incorporar, por paralelismos, os exemplos da filosofia levinasiana. No plano ético, ou seja, do *ensinamento*, professores não são professores e alunos não são alunos, mas humanos que se colocam diante uns dos outros, a partir da alteridade que os constitui. O que, a princípio, o mestre pode parecer, não remete ao fato de *ter de ser* um mestre, pois o seu significado ético, por assim dizer, não é um *modo de ser*, uma referência a uma categoria, um modelo usado para que alguém, assim *seja* como ele. A alteridade do mestre é uma convocação, um apelo feito do outro ao eu, ou seja, a *mim*, ao *escolhido*, ao *eleito* que responde, um Eu investido pela responsabilidade. Isso desconstrói toda a estrutura que impõe o profissional sobre o pessoal, pois na relação de alteridade, sou de fato e sempre, aquele que é convocado pelo ensinamento, o sujeito do acolhimento. Sob esse aspecto, o da ética, o *eu-professor* não é mestre, mas aprendiz. E o aluno que me faz frente, é outro que me comanda, outrem que me interpela e que, assim, me elege entre todos os outros, me torna um Eu, ou mais especificamente, um ser capaz de ser ensinado, e, portanto, um ser para outro.

5. Conclusão

A preocupação com a formação ética, como vimos, tem como pano de fundo a noção de autonomia que funda a subjetividade moderna. O sujeito de si mesmo, que se dá a própria lei e o sentido de suas ações, expressam o que Lévinas chama *alergia* ao outro, e busca as condições de sua conservação na destruição da alteridade, fazendo desaparecer toda distância na identidade, na unidade e na totalidade do ser. O Eu, desse modo, aquele que permanece apesar de toda mudança, que é um, mesmo diante de toda multiplicidade, se realiza na identificação, redução do Outro ao Mesmo. A eticidade que deriva dessa perspectiva assume a forma da norma constituída pelos acordos, por um contrato pelo qual as individualidades *se toleram*, mas que nunca deixa de ver no outro uma ameaça.

A sintonia entre ética e educação, na perspectiva do homem moderno, justifica o projeto de autodeterminação do indivíduo e da concretização de sua liberdade. O ensino garante que cada um se prepare para a arena social, fundada numa ideia de conservação de si contra todos os outros, competente, capaz de negociar o sentido do agir e do próprio valor do humano. O autocontrole se estende, cada vez mais, a outras dimensões da experiência pedagógica, tais

como emoções, interações e a própria percepção de si, aliando-se às abordagens dialógicas que buscam fazer imperar a linguagem técnica, neutra, ajustada a uma convivência impessoal.

O estudo aqui empreendido, no entanto, considera a relevância da crítica levinasiana à centralidade do sujeito moderno e da primazia ontológica no pensamento ocidental, princípios pelos quais se sacrifica o outro, o ente em função de seu ser, toda individualidade na unidade da totalidade. Seu livro *Totalidade e Infinito* constitui uma contundente defesa da generosidade como ponto de partida da formação humana, do *bem além do ser* a que se referia Platão, na consagração de uma visão messiânica, que toma o indivíduo pela unicidade que só o apelo de outrem ou de Deus pode revelar. A alteridade e resistência que o rosto do outro humano atesta, portanto, o acolhimento do estranho, do estrangeiro, como aquilo que traduz a responsabilidade inelutável e intransferível do eu.

O que procuramos ressaltar, é de que Lévinas, apesar de não ter desenvolvido uma filosofia da educação, aprofunda sua noção de ética usando recorrentemente o termo *enseignement* para se referir à escuta do apelo, ao acolhimento da palavra do outro. O ensinamento do Mestre não aponta para uma dominação, uma hierarquia, pelo contrário, ele se assenta numa dimensão de altura na qual pode ser ouvido, escutado. A humanidade do homem, se conquista a partir da possibilidade de receber algo de fora, de ouvir a voz, não de produzir uma verdade a partir de si mesmo, como na *maiêutica* socrática. Mas essa perspectiva deve ser compreendida como ruptura de toda função que se exerce no todo de um sistema fechado, tal como o fazem professores e alunos. O caráter ético da relação impõe ao professor, ao docente, a condição de ser aprendiz, de acolher outrem em seu ensinamento, o aluno no seu rosto, pessoalmente, sem intermediários.

A promoção de relações mais justas na sociedade exige uma concepção de justiça fundada, portanto em um outro humanismo, e, por assim dizer, no outro humano é fundamento, que resguarda todo o significado da convivência. Se a subjetividade surge já empenhada na relação com o próximo, a formação humana que a escola busca garantir é, desde sempre, o lugar da promoção de saber e de ciência orientados para alteridade, para o acolhimento do ensinamento pelo ensino. O ensinamento, assim, *significa* o ensino, impõe a ética como base de toda proposta educativa. A subjetividade capaz de aprender é, primeiramente, entrega, doação. A ética na educação é, por assim dizer, formação de um ser capaz de abertura ao ensinamento, portanto, de ser para o outro.

6. Referências bibliográficas

AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.** Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

BRIANÇON, Muriel. Lévinas y el sentido de la educación: salir de para ir hacia una obra educativa. **Revista Científica RUNAE**, n. 3, v. 2, 2018.

DELORS, Jacques *et al.* **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Educação um tesouro a descobrir, v. 6, UNESCO, 1996.

MELO, Edvaldo A. de.; PIETERZACK, Cristiane. O ensinamento em “questão”: Lévinas e a maiêutica socrática. In: DA COSTA, Affonso *et al.* (Orgs). **Heidegger, Jonas e Levinas.** São Paulo: ANPOF, p. 73-82, 2019.

DERRIDA, Jacques. Violência e metafísica: ensaio sobre o pensamento de Emmanuel Lévinas. In: DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

FRANSEN, Henrik. V., L'enseignement et le soi. **Cahiers de philosophie de l'université de Caen**, v. 49, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cpuc/908>. Acesso em: 10 jul. 2022.

HIRAIISHI, Koki. **Le statut philosophique de l'enseignement chez Emmanuel Levinas.** Tese de Doutorado. Université de Strasbourg, 2016. Disponível em: <http://te.archives-ouvertes.fr/tel-01529745/document>. Acesso em: 23 jul. 2022.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalité et Infini: essai sur l'extériorité.** Paris: Martinus Nijhoff/Le Livre de Poche, 2021.

LÉVINAS, Emmanuel. Les enseignements. In: **Parole et Silence et autres conférences inédites**, Paris: Bernard Grasset/IMEC, 2009.

OLIVEIRA, Manfredo. A. **Ética, direito e democracia.** São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Manfredo. A. **Ética e Sociabilidade.** São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Manfredo. A. Os desafios da ética contemporânea. **Kairós**, v. 5, n. 1, p. 9-31, 2008.

PLATÃO. **Teeteto.** Tradução de A. Nogueira, M. Boeri. Introdução de José T. Santos. 3ª ed, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

SEBBAH, François-David. **Lévinas.** São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades**, Brasília: UNESCO Office Brasilia, 2019.

DEMOCRACIA E O IDEÁRIO TOTALITÁRIO

Paulo César Oliveira Vasconcelos¹

Resumo: O presente artigo busca refletir, a partir das ideias de Hannah Arendt, como é possível que o fascismo em seu ideário totalitário encontre solo fértil para germinar e prosperar no seio de democracias contemporâneas estabelecidas, cujas constituições preveem a garantia plena do respeito aos direitos humanos. Uma vez que se busca tratar sobre o fenômeno da nova escalada autoritária no mundo ocidental, mais particularmente no Brasil dos últimos anos, serão tomados como referência teórica conceitos centrais no pensamento arendtiano: *outlaw*, *direito a ter direitos* e *burocracia*. Tais conceitos podem ser úteis à compreensão do contexto político contemporâneo. O conceito de *outlaw*, que estabelece o tipo ideal do pária político, pode ser personificado na figura dos povos originários e minorias esmagadas em seus direitos pelo ideário supremacista, o *direito a ter direitos*, o qual denuncia a crise do Estado-nação em sua dificuldade estrutural de preservar os direitos humanos e o conceito de *burocracia*, que ajuda a explicar o caráter estático das instituições diante da “livre” escalada de manifestações e atos de arbítrio e difusão de ideias totalitárias, formam um panorama bastante razoável da escalada fascista, em especial no Brasil bolsonarista, auxiliando na análise e no diagnóstico da intervenção imediata, no sentido de preservação dos valores democráticos.

Palavras-Chave: Democracia. Totalitarismo. Outlaw. Burocracia. Direito a ter direitos.

DEMOCRACY AND THE TOTALITARIAN IDEOLOGY

Abstract: This article tries to reflect, based on the ideas of Hannah Arendt, how it is possible for fascism in its totalitarian ideology to find fertile soil to germinate and prosper within established contemporary democracies, whose constitutions provide for the full guarantee of respect for the human rights. Since the aim is to deal with the phenomenon of the new authoritarian rise in the Western world, more particularly in Brazil in recent years, central concepts in Arendtian thought will be taken as a theoretical reference: outlaw, right to have rights and bureaucracy. Such concepts can be useful for understanding the contemporary political context. The concept of outlaw, which establishes the ideal type of the political pariah, can be personified in the figure of original peoples and minorities crushed in their rights by supremacist ideas, the right to have rights that denounces the crisis of the nation state in its structural difficulty in preserving the human rights and the concept of bureaucracy that helps to explain the static nature of institutions in the face of the “free” escalation of demonstrations and acts of will and the dissemination of totalitarian ideas, form a very reasonable panorama of the fascist escalation, especially in Bolsonaroist Brazil, helping to analysis and diagnosis for immediate intervention in the sense of preserving democratic values.

Keywords: Democracy. Totalitarianism. Outlaw. Bureaucracy. Right to have rights.

252

1. Estabelecendo o contexto

As discussões mais profícuas, na contemporaneidade, acerca de temas como política e totalitarismo certamente encontram grande referência na obra de Hannah Arendt (1906-1975). Na verdade, esses são conceitos bastante familiares aos textos da autora. Filósofa (embora sempre tenha buscado se esquivar desse rótulo) de origem judaica, nascida na Alemanha e radicada nos EUA, devido a perseguições e, inclusive, à prisão momentânea, em 1933, após a ascensão do nazismo na Alemanha. Tornada apátrida pelo governo de Hitler em 1937, apenas obteria nova cidadania (americana) em 1951. Com efeito, sua biografia e o

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor da rede estadual de ensino do Ceará – SEDUC-CE.
E-mail: paulocesaroliveiravasconcelos@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7729-9192>

contexto de seu tempo são fatores fundamentais à compreensão de seu pensamento². Testemunha ocular das crises do Imperialismo Europeu, bem como do Estado-nação, este entendido enquanto entidade que buscou encarnar o próprio ideário político e social do iluminismo expresso pelos direitos humanos, viveu e testemunhou as duas Grandes Guerras, a crise do Capitalismo do final dos anos 20, a ascensão do Comunismo Soviético e dos totalitarismos de direita europeus, os quais atuam como pano de fundo de seu pensamento e como objeto de reflexão por vezes referidos³ na ilustração dos mais variados problemas por ela abordados. Nesse sentido, segundo Arendt, cabe

examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós — sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela — qualquer que seja (1990, p. 12).

Embora também se afaste da definição de filósofa⁴ política para caracterizar seu pensamento (Arendt prefere o termo “pensamento político”⁵), muitos conceitos fundamentais da “semântica arendtiana” são basilares à compreensão de problemas como aqueles acima referidos. Conceitos como *outlaw*, *direito a ter direitos e burocracia*, tomados como referência no presente texto, entre outros, lidam com questões como *pluralidade*, *republicanismo* e obviamente *totalitarismo*. Nesse sentido, é possível afirmar que o pensamento arendtiano permanece bastante atual e pode auxiliar à compreensão de questões sensíveis do atual momento da política brasileira e do mundo.

O presente “paper”, embora escrito com intuito de refletir sobre questões bem localizadas no tempo e no espaço da política brasileira, acaba, ao mesmo tempo, por refletir sobre algo muito mais abrangente e sintomático nos/aos últimos tempos da sociedade pós-moderna: a (re-)ascensão dos ideários totalitários fascistas e a polarização dos extremos políticos, que põem em risco todos os avanços no campo democrático e na garantia de direitos

² Cf. Correa, “ainda que já em seus primeiros escritos refletisse uma preocupação com a existência do homem no mundo mais que com qualquer princípio puramente metafísico, foram os eventos extremos do seu tempo que a atingiram frontalmente e desafiaram sua capacidade de compreender” (2007. p. 5).

³ Cf. Correa, “Quando Hannah Arendt começou a conceber *Origens do totalitarismo*, estava atônita em meio às primeiras informações comprovadas do extermínio em massa nas câmaras de gás dos campos de concentração, levado a cabo como “solução final” para a questão judaica. Ela se referirá doravante à fabricação de cadáveres nos campos como “o que não poderia ter acontecido” (idem. p. 14).

⁴ “É uma deformação profissional dos filósofos se abrigarem junto de tiranos e líderes (*Führers*) quando se envolvem com questões políticas — essa era a principal razão de sua recusa à condição de filósofa e de preferir ser chamada de teórica da política” (p. 8).

⁵ “Ao recusar a “excelência” do título de filósofa, isso não afirma o seu não envolvimento ou sua falta de apreço para com a filosofia, o que seria um contrassenso ao analisar a espessura e o alcance reflexivo de suas obras” (SILVA, 2014, p. 23).

humanos conquistados desde o período pós-segunda guerra a partir de 1945. Segundo Dias, em seu artigo *Fake News and World Alienation: Reflections on Bolsonaro's use of Whatsapp*,

The ruin of the system and the rise of Bolsonaro have particular Brazilian elements - such as our economic crisis, problems of the political system, certain choices of the Workers' Party (Lula's Party), class and racial prejudices among others — but it also has aspects that are not restricted to Brazil and may interest readers from other countries as well. Analysts have put Bolsonaro in a row with Trump, Erdogan, Orbán, Salvini, Duterte and other leaders around the world because of his far-right positions and because of what has been called “populism”⁶ (2020, p. 106).

O presente texto busca refletir, a partir das ideias de Hannah Arendt – mais especificamente dos conceitos acima referidos, como é possível que o fascismo encontre solo para germinar e prosperar no seio de democracias estabelecidas, cujas constituições preveem a garantia plena do respeito aos direitos humanos. A esse respeito, ideologias e governos autoritários ganham terreno e aceitação nos últimos anos no Brasil (e no mundo), protagonizando diversas cenas de autoritarismo, fundamentalismo religioso (o que não parecia muito razoável às democracias ocidentais até certo tempo), ideias supremacistas, forte ideário armamentista, perseguição a minorias e povos originários, ataque à cultura, à ciência e ao próprio estabelecimento da democracia.

254

2. O pensamento político de Hannah Arendt

É possível entender em que sentido Hannah Arendt não compreende seus escritos como uma filosofia política⁷ *stricto sensu*, haja vista o fato de que não há uma sistematicidade rigorosa na maneira como Arendt expõe suas ideias. O pensamento arendtiano configura-se antes como um corpo teórico desenvolvido ao longo de sua história, fruto de profundas reflexões sobre os problemas enfrentados e vividos pela autora, o que revela a profundidade e o alcance de seus textos em lidar tão acuradamente com temas delicados como o direito⁸, por exemplo, mesmo sem pertencer ao campo da atuação jurídica.

⁶ “A ruína do sistema e a ascensão de Bolsonaro envolve elementos particularmente brasileiros – tais como nossa crise econômica, problemas do sistema político, certas escolhas do Partido dos Trabalhadores (o partido de Lula), preconceitos de classe e de raça, entre outros – mas também abrange aspectos que não estão restritos ao Brasil e podem, também, interessar leitores de outros países. Analistas têm colocado Bolsonaro em alinhamento com Trump, Erdogan, Orbán, Salvini, Duterte e outros líderes ao redor do mundo por causa de suas posições de extrema-direita e pelo que se chamou de “populismo”. [Tradução própria].

⁷ Arendt considera o terreno da filosofia política na tradição como que distanciado na realidade histórica em que de fato ocorrem, haveria para a filósofa uma separação entre a realidade política e dimensão contemplativa da filosofia (Cf. SILVA, idem).

⁸ Sobre discussões acerca do direito em Hannah Arendt ver AGUIAR, Odílio Alves. Hannah Arendt e o direito I. In: *Argumentos*, ano 9, n. 18. - Fortaleza, jul./dez. 2017. p. 87-94; Hannah Arendt e o direito (parte ii): o outlaw e o direito a ter direitos. In: *KRITERION*, Belo Horizonte, n° 143, Ago./2019a, p. 403-415; E, O direito,

Aqui, tomar-se-ão, como ponto de partida à interpretação do pensamento arendtiano, dentro dos limites dessa abordagem, as interpretações do professor Odílio Alves Aguiar, presentes, inicialmente, em quatro de seus textos sobre a autora: *Hannah Arendt e o direito I*, *Hanna Arendt e o direito (parte II): o outlaw e o direito a ter direitos*, *O direito, o comum e a condição humana no pensamento de Hannah Arendt* e *A tipificação do totalitarismo segundo Hannah Arendt*. Quanto aos textos de Arendt propriamente ditos, far-se-á referência a quatro de suas obras mais seminais, a saber: *As origens do totalitarismo*, *Escritos judaicos*, *Entre o passado e o futuro* e *A Condição humana*, obras em que se figuram os conceitos explorados na presente discussão. Uma vez que se busca refletir sobre o fenômeno da nova escalada autoritária no mundo ocidental, mais particularmente no Brasil dos últimos anos, tomar-se-ão, como referência teórica, os conceitos de *outlaw*, *direito a ter direitos* e *burocracia*. O que se objetiva, aqui, é uma reflexão a partir desses conceitos, não uma exegese direta deles.

Algo importante a ser esclarecido, ainda nessa seção inicial, sem dúvida, é o público que se tem em mente ao escrever este texto. Certa superficialidade do texto é consequência de sua orientação para a educação básica. Dessa forma, ao propor o artigo para professores e alunos da educação básica, deve-se ter em mente três aspectos: I. Embora profissionais do ensino de Filosofia e/ou Humanidades, o professor da educação básica não está obrigado a compreender com profundidade o pensamento de Hannah Arendt; II. O caráter didático do texto precisa levar em conta o nível de compreensão e familiaridade com essas questões típicas do ensino médio, por exemplo; e III. A discussão deve subsidiar e ainda proporcionar a aplicabilidade dos conceitos abordados como fonte de referência teórica para produções textuais e reforço teórico ao nível desses mesmos alunos. Uma vez estabelecidos tais pressupostos, seguir-se-á com a apresentação da discussão.

3. O outlaw⁹

O termo *outlaw*, traduzido na edição brasileira dos *Escritos Judaicos*¹⁰ por “fora da lei”, pode descaracterizar o significado e toda a carga semântica que o verbete recebe no pensamento de Hannah Arendt. Estritamente correto em sua tradução literal, é, no entanto, muito provavelmente devido ao uso da expressão em língua portuguesa, equivocado quando

o comum e a condição humana no pensamento de Hannah Arendt. In: *Unisinos Journal of Philosophy* 20(3): sep/dec 2019b, 278-284.

⁹ Para uma análise do conceito de *outlaw* no interior dos escritos arendtianos ver textos da autora a partir da década de 1940 até o fim de sua vida na década de 70, mais especificamente os textos “A questão das minorias”, “Nós, refugiados”, “O judeu como pária” “A desobediência civil”.

¹⁰ ARENDT, H. *Escritos Judaicos*. Tradução de Thiago Dias Silva *et al.* São Paulo: Amarelis, 2016.

busca traduzir o uso que Arendt faz da palavra em apreço, uma vez que “fora da lei” é comumente associado à condição daquele que comete um crime, o que de forma alguma corresponde ao contexto em questão.

Uma definição mais próxima de seu real contexto deve relacioná-lo à figura do “refugiado”, do “apátrida”. Conforme Arendt, “uma vez fora do país de origem, permaneciam sem lar; quando deixavam o seu Estado, tornavam-se apátridas; quando perdiam os seus direitos humanos, perdiam todos os direitos: eram o refugio da terra (Arendt, 1990, p. 300). A referência ao refugiado, mais especificamente ao judeu refugiado tornado apátrida pelo regime nazista, ajuda a compreender aquilo que se pode chamar *outlaw*. Segundo Aguiar,

O *outlaw* é um grupo ou etnia que reúne em si o desamparo por que estava passando um setor enorme da população humana e que prenunciava o perigo da descartabilidade e do extermínio de categorias humanas provenientes das propostas dos sistemas econômicos e políticos (2019, p. 405).

Nesse sentido, o termo *outlaw* funcionaria como um conceito a partir do qual se possa pensar todo e qualquer refugiado em condições análogas às referenciadas por Arendt, como uma categoria indesejável dentro de um “projeto de nação ou povo específico” (no Brasil, hoje, encarnado na figura do patriota ‘cidadão de bem’), abrindo precedentes para a compreensão do *status* da cidadania como condição de direito à dignidade e à pertença humanas. Segundo Arendt, “a perda da cidadania privava a pessoa não apenas de proteção, mas também de qualquer identidade claramente estabelecida e oficialmente reconhecida” (1990, p. 320). Ou seja, ante esse conceito, percebe-se, sintomaticamente, a crise dos Estados-nação, os quais acabaram por engendrar, em seus sistemas jurídicos, a permissividade diante das mais atrozes violações dos direitos humanos. Ao final do argumento, pretende-se ter demonstrado em que sentido essa definição ajuda a compreender a ascensão dos ideários totalitários a partir do mesmo mecanismo agora aplicado ao que se convencionou chamar, pela extrema direita brasileira, de “minorias”, sob o preceito de que elas representam os tipos de “indesejados” e de “degradação moral” na ótica antidemocrática e autoritária desses grupos.

Ora, a ideia de um Estado-nação nasce precisamente no contexto iluminista da garantia dos direitos humanos. Sua base jusnaturalista implica preservar e garantir, a partir do reconhecimento da cidadania plena, os direitos considerados fundamentais ao homem. Tais direitos estão sumariamente apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, fruto das revoluções burguesas, que marcaram o triunfo dos Estados Nacionais frente ao antigo regime absolutista.

No entanto, esse mesmo projeto acaba por desembocar no imperialismo, no ideal civilizatório europeu, na supremacia racial, no protecionismo exacerbado, na xenofobia, no racismo, e, em um contexto mais amplo da questão, no completo estranhamento do “outro”, ou seja, do não-cidadão, do “meramente humano”, daquele que não pertence à comunidade. Segundo Arendt, “Os Direitos do Homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexequíveis — mesmo nos países cujas constituições se baseavam neles — sempre que surgiam pessoas que não eram cidadãos de algum Estado soberano”.

Seguindo a perspectiva de Aguiar, “o refugiado constitui-se no paradigma a partir do qual Hannah Arendt pensa o direito” (idem, p. 404). Sob essa ótica, é possível pensar no *outlaw* como instrumento “falseador” do direito enquanto ferramenta legal para a garantia da prosperidade humana e da justiça, conforme se postula em suas raízes iluministas. Ora, o “refugiado é o outro do mundo comum” (p. 405),

Um refugiado costumava ser uma pessoa levada a buscar refúgio por causa de algum ato praticado ou opinião sustentada. Bem, é verdade que tivemos de buscar refúgio; mas não praticamos nenhum ato e a maioria de nós nunca sonhou em ter qualquer opinião política radical. (ARENDR, 2016, p. 477).

Em conformidade com o relato de Arendt, até aqui, concebe-se a compreensão de que o *outlaw*, conceito fundamental para a crítica arendtiana da política e do direito, implica pensar não apenas acerca do judeu apátrida, mas de todo aquele que, inclusive na contemporaneidade, se encontra como contraponto de qualquer nacionalismo exacerbado e que, não por coincidência, é abertamente defendido pela extrema direita no Brasil. O que se pretende demonstrar, a partir da articulação entre a ideia de refugiado e cidadania, é que as democracias contemporâneas, inclusive a brasileira, enquanto toma o direito em sua acepção iluminista¹¹ e de caráter coercitivo e normativo tão somente, acabam por fornecer terreno fértil à recusa da liberdade e da pluralidade¹², valores/princípios fundamentais para o objetivo último da

¹¹ A Constituição Brasileira de 1988, uma vez que em seu artigo 5º assume os principais valores liberais oriundos do jusnaturalismo iluminista do século XVIII, autoriza a afirmá-la, assim a maior parte das cartas magnas contemporâneas, de “acepção iluminista”. Ver BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 06/12/2022.

¹² Os conceitos de liberdade e pluralidade serão melhor desenvolvidos no oportuno momento, na última parte do texto. Sobre o tema da liberdade ver “O que é a Liberdade”, in: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o Futuro*, São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 144-168. Sobre o tema da pluralidade ver ARENDT, H. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007; também AGUIAR, Odílio Alves A Lei e a Pluralidade em Hannah Arendt. *Pensando – Revista de Filosofia*, Vol. 9, Nº 17, 2018. pp. 19-35.

compreensão arendtiana da relação do direito com o “mundo comum” (Cf. ARENDT, 2007. p. 62).

4. O direito a ter direitos

Existe uma relação direta no pensamento de Arendt entre o conceito de *outlaw* e sua compreensão de que o direito deve fundar-se, em última instância, no *direito a ter direitos*. Uma vez que “o direito e as questões jurídicas remetem, para a autora, aos problemas relacionados às possibilidades e aos limites das diversas e plurais formas de vida, ao mundo comum” (AGUIAR, 2019^a, p. 405), esse conceito seria pressuposto fundamental para a caracterização de uma concepção jurídica que comungue com a ideia de “mundo comum”, posto que, em sua plenitude, o espaço político deveria proporcionar a integração humana a seu contexto essencial – a pluralidade.

Em *A condição humana* (1958), Arendt afirma

o termo ‘público’ significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e difere do lugar que nos cabe dentro dele. Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza. [...] Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas. [...] a esfera pública, enquanto mundo comum, reuni-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros (2007. p. 62).

258

Assim, o tema do direito, em Arendt, pode ser entendido a partir da contradição entre a pretensa preservação dos direitos humanos via Estado-nação na forma de um Estado Democrático de Direito e na exclusão do refugiado, o qual é relegado à condição de “meramente humano”. Tal condição retira do “enjeitado” a possibilidade de ação no mundo comum. Reduzidos à “mera vida”, perdem seus vínculos com a cidadania, o que acaba por revelar a condição absurdamente desumana de *homeless*¹³, de *worldlessness*¹⁴.

Esse fato sintomático coloca algumas questões fundamentais à compreensão da crise do Estado-nação: onde estaria resguardada a preservação dos direitos humanos? Como é possível um mesmo sistema jurídico, pensado para garantir a liberdade e o respeito a esses mesmos direitos humanos, condicionar e, implicitamente, “autorizar” o flagelo contra aqueles que “são nada além de humanos” (ARENDT, 2016, p.490)? Assim, percebe-se que, enquanto pensado somente como instrumento coercitivo e normativo, o direito acaba por levar, certamente, uma parcela de seres humanos a perderem os laços fundamentais que os “jogariam fora da humanidade” (AGUIAR, 2019^a, p. 407).

¹³ Os sem lar, sem teto.

¹⁴ Literalmente falta de mundo. Designa a condição do apátrida sem lugar no mundo dos homens.

A crítica arendtiana revela a “[...] transformação do Estado de instrumento de lei em instrumento da nação; a nação havia conquistado o Estado e o interesse nacional chegou a ter prioridade sobre a lei [...]” (ARENDR, 1990, pp. 308-309). Aqui, abre-se o precedente básico para a noção de ordem e segurança pensada a partir do arbítrio do domínio policial, condição fundamental do totalitarismo e da supressão da liberdade e da pluralidade. Arendt sinalizara o papel da polícia no contexto do totalitarismo, ao afirmar em *As origens do totalitarismo*:

como o homem sem Estado — um fora-da-lei por definição — era uma "anomalia para a qual não existia posição apropriada na estrutura da lei geral", ficava completamente à mercê da polícia, que, por sua vez, não hesitava muito em cometer atos ilegais para diminuir a carga de *indésirables* no país (p. 317).

Curiosamente, esse raciocínio explica muito do germinar da semente dos fascismos e autoritarismos novamente em alta no ocidente, cujo exemplo brasileiro é paradigmático e cuja relação com o militarismo policialesco é historicamente presente. Segundo Arendt,

Os Direitos do Homem, afinal, haviam sido definidos como “inalienáveis” porque se supunha serem independentes de todos os governos; mas sucedia que, no momento em que os seres humanos deixavam de ter um governo próprio, não restava nenhuma autoridade para protegê-los e nenhuma instituição disposta a garanti-los (ARENDR, 1990, p. 325).

O *direito a ter direitos* é pressuposto inalienável para a solução da crise das democracias, no século de Arendt, e estende-se como pressuposto fundamental ainda hodiernamente. A fim de garantir aos homens o exercício de sua condição fundamental enquanto seres sociais, políticos e plurais, Arendt vê a necessidade de substituir a concepção de direitos humanos por *direito a ter direitos*. Por incrível que possa parecer, seria essa a pressuposição básica para a dignidade humana, uma vez que, no contexto do mundo globalizado, nações não funcionam como corpos fechados, mas convergem ao entrelaçamento em rede, que se comunica através dos mecanismos de produção e de comércio, fomentando muito do conflito e do entendimento necessários à “vida comum”.

Falar em “vida comum” requer lembrar que Arendt pensa a política, e através dela o direito, a partir da influência de uma interpretação muito particular da política clássica, com

forte influência do pensamento político romano¹⁵, bem como da ética aristotélica¹⁶. É isso, pois, que, baseada no individualismo, no liberalismo e no caráter coercivo da lei, a distancia da concepção jurídica do iluminismo e do positivismo. Nesse sentido, afirma Aguiar,

Divergindo dessa visão do direito, a abordagem arendtiana tenta recuperar o sentido originário de lei na forma de *nomos* e de *lex*. Ambos os termos expressam a relação do direito com o comum, com aquilo que conecta as pessoas a algo que está fora delas mesmas, de ordem mundana, através do discurso e da ação. Esse enfoque enseja defender que a condição humana dos homens, sua humanidade, prospera à medida que é vivenciada nas instituições de todas as ordens: econômicas, políticas, jurídicas e culturais (2019b, p. 283).

Embora o diagnóstico arendtiano da crise do Estado-nação ofereça uma alternativa fundamental para a superação de suas contradições internas, muito daquilo que Arendt compreendia como características do totalitarismo parece sobreviver ao tempo. Mesmo em democracias consolidadas, como a norte-americana e a brasileira, apenas para citar dois de vários exemplos possíveis, a semente das ideias autoritárias, fundamentalistas, xenófobas, supremacistas, militaristas, entre outras, ainda germinam no seio desses povos, servindo de alternativa, por vezes, em momentos de crise política e/ou econômica.

A própria Arendt reconhece essa sobrevida subterrânea do totalitarismo ao afirmar que “as soluções totalitárias podem muito bem sobreviver à queda dos regimes totalitários sob a forma de forte tentação que surgirá sempre que pareça impossível aliviar a miséria política, social ou econômica de um modo digno do homem” (ARENDR, 1990, p. 511).

Posto isso, a cada grande crise enfrentada pelo capitalismo pós-guerra, como é o exemplo da crise econômica de 2008¹⁷, dentro do contexto da globalização, o desemprego, o arrocho salarial e o crescimento da imigração, comuns a países desenvolvidos, bem como a miséria, o sucateamento do serviço público e a corrupção, típicos dos países menos desenvolvidos, tal como o Brasil, afloram inflamados discursos cheios de nacionalismos e discursos “antissistema”, que colocam as massas em uníssono no que tange à adesão de

¹⁵ Cf. HAMMER, Dean. Hannah Arendt and roman political thought - the practice of theory, *Political Theory*, vol. 30 No. 1, February 2002 124-149.

¹⁶ Sobre o caráter aristotélico do pensamento político de Hannah Arendt tem-se, por exemplo: “a ideia de amizade como *amor mundi* exige a compreensão do seu enraizamento na experiência histórica de Arendt, mas, também, a inegável dívida teórica da autora a Aristóteles. Não ao Aristóteles teórico das virtudes, mas ao autor que foi capaz de traduzir filosoficamente a experiência grega da *homonoia* como *philia politiké*, ou seja, a amizade como capacidade de agir guiado pelo espírito de concórdia e de confiança nas leis da *polis*, fundada politicamente” (AGUIAR, 2011, p. 143).

¹⁷ Sobre uma análise da crise econômica de 2008 ver BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Crise e recuperação da confiança, In: *Revista de Economia Política*, vol. 29, nº 1 (113), pp. 133-149, janeiro-março/2009.

discursos extremistas de esquerda e de direita. As cíclicas crises do capitalismo internacional, ou seja, comuns ao mundo contemporâneo sempre oferecem elementos para o contexto do totalitarismo.

Nesse ínterim, se põem duas questões fundamentais: O que possibilitaria a frutificação e até mesmo a ascensão ao poder de governos profascistas no interior de um Estado Democrático de Direito? E, ainda, quais os caminhos possíveis para a superação dessa contradição a partir das ideias de Arendt? Essas serão questões que nortearão a teia argumentativa a partir de então.

5. Burocracia

Segundo o argumento aqui perseguido, o conceito de *burocracia*, em Hannah Arendt, pode auxiliar na resposta à primeira das duas questões fundamentais levantadas acima, uma vez que o mecanismo de “impessoalidade” típico da burocracia, enquanto forma de governar, suprime o chamado “espaço comum de ação”, onde os pressupostos indispensáveis seriam a pertença e a pluralidade.

Segundo Rocha, “o imperativo de compreender os elementos que possibilitaram a instauração do Totalitarismo fizeram que Hannah Arendt analisasse as implicações da *burocracia*¹⁸ como forma de governo que inviabiliza a liberdade” (2002, p. 73). À luz desse contexto, pode-se apontar a *burocracia* como possibilitadora da manutenção das ideias totalitárias no seio de um governo democrático. Aquilo que, na visão de Arendt, uma vez ajudou a instaurar regimes totalitários como o fascismo, o nazismo e mesmo o stalinismo, agora, enquanto parte fundamental do aparelho estatal, funciona como elemento mantenedor da sobrevivência e da disseminação dessas ideias, tal qual ocorre em países como EUA e Brasil¹⁹.

Com o fito de tornar mais explícita a argumentação, convém conceituar, embora resumidamente, o que Hannah Arendt compreende por *burocracia*. Segundo Rocha,

É possível defini-la como forma híbrida de governo, que se caracteriza pela substituição da estabilidade das leis pelos decretos e relatórios, provisórios e mutáveis, pelo anonimato (não é possível conhecer a face de onde emanam as deliberações, nem de quem as executa) e pela inviabilidade da participação política (se as resoluções ficam restritas aos especialistas, não cabe ao homem comum fazer parte dos procedimentos que a originam) (Idem, pp. 73-74).

¹⁸ Itálico próprio.

¹⁹ Sobre o tema da ascensão de grupos extremistas e neonazismo no Brasil ver: DIAS, Adriana Abreu Magalhães, *Anacronautas do teutonismo virtual: uma etnografia do neonazismo na Internet*. Dissertação (mestrado), orientador: Suely Kofes. - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. - Campinas, SP : [s. n.], 2007.

Duas características ficam aqui evidenciadas: o caráter impessoal e técnico da *burocracia* e sua verticalidade em relação ao espaço comum. O caráter estático do burocrata, que é desvinculado do consenso público da ação política, revela uma figura que, agente do Estado, cumpre seu “dever” pela eficiência e imparcialidade típica do anonimato de sua função.

Embora o burocrata envolva a figura de um cidadão e que, em tese, este pertença a essa comunidade política, ou seja, tenha acesso ao espaço comum de seu grupo social, quando imerso em sua função, aquele não o enxerga como um ser humano diante de si, mas um “número protocolado”, isto é, perde-se o vínculo afetivo e o contato com os anseios e problemas do indivíduo ou grupo em questão.

Essa situação pode ser ilustrada através de dois exemplos simples: um se percebe mais próximo do cotidiano; o outro, associado ao acesso a direitos, ou, mais especificamente, como se vê a garantia desses direitos.

Como primeiro arquétipo, imagine-se o pronto atendimento de emergência em hospitais. Embora pareça simples e desvinculado à questão, a burocracia – que envolve a apresentação de documentos, o preenchimento de fichas, números e mais números, imerso no ambiente de tensão e enorme carga emotiva – acaba por fazer do trabalho repetitivo da “burocracia responsável” um fator de “desconexão” entre os membros responsáveis pelo atendimento e socorro às vítimas e entre as próprias vítimas. No intuito de buscar eficiência, celeridade e equidade no atendimento, a burocracia cria, nessa instância cotidiana de sua funcionalidade, protocolos de atendimento por graus de emergência, a natureza setorizada e segmentada do atendimento, de uma maneira quase “fordista”, por meio da qual o “CPF” passa pela triagem, consulta, atendimento ambulatorial, observação e revisão médica, num processo que afasta, portanto, o profissional da saúde de seu vínculo emocional, da pertença.

Assim, o técnico de enfermagem, apenas para citar um exemplo possível, limita-se ao trabalho de aferir pressão e batimentos cardíacos, como parte da burocracia do processo de triagem, sendo, assim, “desligado” do resto do processo de atendimento. Essa segmentação, embora traga eficiência, traz também a alienação²⁰ do servidor quanto à real dimensão de sua pertença. Ele se “acostuma a ver desgraça”, para usar uma expressão popular. Não é raro, mesmo quando a burocracia está “caminhando” corretamente, o sentimento de indignação por parte dos pacientes em recepções de hospitais, os quais não se sentem tratados como humanos.

²⁰ Aqui o conceito de alienação é utilizado num sentido muito próximo ao sentido marxista de alienação pelo trabalho.

Aqui, vence o *homo laborans*²¹, termo empregado por Arendt, ao lado do conceito de *homo faber*²², para exemplificar a vida humana e sua relação com o trabalho na sociedade contemporânea.

De igual modo, o arbítrio sobre a liberdade de expressão é um caso sintomático nos dias atuais, pois é claramente compreendido como um espaço de conflito e de proliferação dos discursos extremistas, haja vista que se trata da “liberdade de ser intolerante”. Qual o limite da liberdade de expressão? Os crimes virtuais, por exemplo, precisaram de certo tempo para se figurarem no código penal²³. Dessa forma, brechas do Estado Democrático de Direito, fundamentadas no direito positivo e que possibilitam a disseminação de ideários autoritários e antidemocráticos no seio das democracias modernas, as quais são asseguradas²⁴ pela *burocracia*, são intencionalmente exploradas por grupos de extrema direita, cujo revisionismo histórico empreendido busca exatamente a retomada do ideário supremacista da primeira metade do século XX, através da negação da social democracia, do republicanismo e do progressismo tipicamente possibilitadores da pluralidade e da ação cívica.

Arendt vê de maneira positiva o espaço de conflito na política, consequência natural da própria pluralidade inerente a liberdade política. No entanto, trata-se aqui de perceber o quanto o ideário totalitário se faz presente a partir da negação da liberdade em nome do cumprimento das forças históricas que movimentam a própria ação totalitária. Ou seja, o conflito fundamental, em uma democracia, perde sua razão de ser quando está fora dos princípios republicanos.

²¹ “triunfo que o mundo moderno conseguiu sobre a necessidade se deve à emancipação do trabalho, isto é, ao fato de que o *animal laborans* pôde ocupar o domínio público; e, no entanto, enquanto o *animal laborans* continuar de posse dele, não poderá existir um domínio verdadeiramente público, mas apenas atividades privadas expostas à luz do dia” (2010, p. 115).

²² Conceito que constitui, ao lado de *animal laborans*, momentos fundamentais da análise antropológica arendtiana. Segundo Lafer, o *homo faber* seria aquele “que cria coisas extraídas da natureza, convertendo o mundo num espaço de objetos partilhados pelos homens. (...) Esses objetos são frutos de um *fazer*, cuja origem vem de *facere*, significando atividade executada num determinado instante que, por isso mesmo, tem começo, meio e fim. O artesão é um *homo faber*, como também o é o artista, pois ambos fabricam objetos” (1979, pp. 29-30).

²³ No Brasil, por exemplo, apenas em 2021 foram sancionadas a Lei 14.231 e a Lei 14.155 que promoveram alterações no Código Penal Brasileiro e no Código de Processo Penal Brasileiro, com mudanças na tipificação e tratamento de crimes cometidos no ambiente virtual ou por meio dele.

²⁴ Assegurada no sentido de permitir a proliferação de tais ideias e ações sob a desculpa da imparcialidade jurídica pautada no individualismo, o que acaba por proteger o autocrata e seu discurso totalitário mesmo numa democracia. É a partir dessa permissividade implícita que as ideias fascistas ressurgem tão fortemente engajadas no seio da sociedade, revelando que, por essa mesma razão nunca estiveram ausentes.

Embora o conceito de *burocracia* em Arendt esteja muito mais ligado a um contexto mais específico como aquele do imperialismo inglês²⁵, por exemplo, a sua intuição básica, como um mecanismo impessoal, um “governo de ninguém”, ainda pode ser trazida para a atualidade no contexto da fluidez do autoritarismo antidemocrático nas democracias do pós-guerra, uma vez que o mesmo cenário de insatisfação e de caos político, que, no passado, alimentou a ascensão do totalitarismo, ressurgiu quase de forma cíclica em tempos atuais; e sua aparente distância sugerida pela consolidação do regime democrático do pós-guerra acaba por assistir ao ressurgimento dessas mesmas ideologias totalitárias adaptadas a cada contexto específico, mantendo, no entanto, seu caráter totalitário ou, à luz do pensamento arendtiano, “anti-humano”.

A burocracia, como um *domínio de ninguém*, “forneceu as bases para a organização administrativa dos regimes totalitários e se manteve como estrutura básica das instituições públicas e privadas mesmo após o seu declínio” (p. 74-75). É, precisamente, essa continuidade do modelo burocrático que se defende aqui; viabiliza-se a circulação desse ideário anti-humano e verticalizado, que dificulta a ação política, a qual, segundo o republicanismo arendtiano²⁶, “reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos” (ARENDR, 2007, p. 62).

6. Ideário totalitário, liberdade e pluralidade

De acordo com o pensamento de Hannah Arendt, a pluralidade se faz, portanto, um pressuposto fundamental para se pensar a política, o direito e o republicanismo²⁷, pois seria essa a característica central do homem enquanto ser no mundo. Conforme a autora, “a condição humana da pluralidade, ou seja, o fato de que os homens, e não o homem, vive na Terra e habita o mundo” (ARENDR, 2007, p.15). Não há política sem pluralidade, uma vez que esta é a condição prévia de toda vida política.

²⁵ Cf. ROCHA, “a concatenação destes elementos em uma forma única de governar remonta ao imperialismo inglês, sendo a solução encontrada para substituir o governo das colônias, subjugando povos supostamente inferiores e carentes de proteção, especialmente a Índia e o Egito, no final do século XIX” (2002, p. 74).

²⁶ Sabe-se que há estudos no Brasil que discutem categorias que podem evocar, ou não, um republicanismo no conjunto da obra de Arendt. Ou seja, essa categoria não se encontra em Arendt sem maiores problemas, uma vez que a própria autora nunca se permitiu se filiar a nenhuma escola ou filiação política. Sobre esse tema, ver SILVA, Edivanda de Oliveira. *Hannah Arendt e o Republicanismo: A redescoberta dos tesouros políticos na Antiguidade e a primazia da ação política*. 2019. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019; Ver também BIGNOTTO, Newton (Org.). *Matrizes do Republicanismo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

²⁷ “A forma de organização política em que os cidadãos viviam juntos na condição do “não domínio”, sem divisão entre dominantes e dominados” (ARENDR, 2011, p. 58).

Não se trata de “um querer defender” toda e qualquer forma de “ser”, mas de reconhecer que “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos; sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (idem, p. 16). Este é precisamente o ponto fundamental da presente questão, uma vez que é precisamente a negação da pluralidade que mais fortemente caracteriza o pensamento totalitário em sua fase de “germinação”, quer dizer, antes da instauração do terror.

O conceito de pluralidade, em Arendt, se articula intimamente aos conceitos de liberdade e política, uma vez que ela pensa o conceito de liberdade em sua dimensão pública, isto é, dissociada de perspectivas “existencialistas”, comuns aos pensadores franceses do pós-guerra, por exemplo. Inspirada na experiência da pólis grega, ante a qual a liberdade é pressuposto fundamental, Arendt compreende a liberdade a partir do espaço público de ação onde interagem os iguais. Iguais enquanto humanos, diferentes em suas escolhas e atividades, a liberdade pressupõe a “superação da necessidade”, ou seja, da sua condição de *animal laborans* rumo ao *homo faber*, bem como um espaço comum de ação que acate a pluralidade como condição fundamental, sem a qual não há exercício da liberdade. Segundo Arendt,

[...] a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações. Essa liberdade, é claro, era precedida da libertação: para ser livre, o homem deve ter-se libertado das necessidades da vida. O estado de liberdade, porém, não se seguia automaticamente ao ato de libertação. A liberdade necessitava, além da mera libertação, da companhia de outros homens que estivessem no mesmo estado, e também de um espaço público comum para encontrá-los - um mundo politicamente organizado, em outras palavras, no qual cada homem livre poderia inserir-se por palavras e feitos (2016, p. 148).

O revisionismo histórico promovido pela extrema direita no mundo e, mais especificamente no Brasil, visa demonizar, marginalizar, excluir do espaço comum a pluralidade, em nome da instauração de um regime de exceção e arbítrio e, através dele, recontar a história do país, pretensamente deturpada e degenerada gratuitamente pelas forças “antinaturais²⁸” da esquerda socialista e mesmo do progressivismo político. Como bem define Aguiar, “o totalitarismo não constitui uma história e nem estava contido potencialmente em algum evento do passado, mas cristalizou elementos de várias proveniências, a exemplo do

²⁸ “Nessa situação, a fonte de autoridade não é o povo, o contrato, mas o movimento natural ou a força da história. Nesse momento, percebemos a importância da ideologia. Os regimes tradicionais se organizavam a partir de princípios de ação (honra, virtude e medo), os governos totalitários organizam-se a partir de princípios do movimento: a ideologia” (AGUIAR, 2008, p. 84).

imperialismo, do antissemitismo, da crise dos estados nacionais e do eurocentrismo” (2008, p. 74). Isso explica muito das contradições internas dos movimentos autoritários no Brasil, que misturam um discurso fortemente nacionalista com uma cega subserviência ao grande capital estrangeiro, o forte discurso da anticorrupção atrelado a um completo aparelhamento e acobertamento das ações e das instituições do Estado, o caráter seletivo do “patriota”, aqui entendido como o homem branco, cristão e conservador, e seu poderio baseado no apoio das massas e das sociedades massificadas, apenas para citar alguns exemplos.

Nesse sentido, Arendt está correta ao afirmar a insuficiência dos direitos humanos quando associada à ideia de nação, dada sua condição abstrata e distante da facticidade histórica. “A defesa abstrata da vida foi incapaz de barrar o mal radical, a descartabilidade dos seres humanos...” (idem, p. 76). A partir do paradigma do *outlaw*, estabelece-se uma crítica à crise e à insuficiência do Estado-nação em garantir a liberdade humana, que, enquanto tal, só pode ser garantida a partir do pressuposto básico arendtiano do *direito a ter direitos*, uma vez que, por meio dele, postula-se uma fundamentação do direito a partir da noção da pertença, do mundo comum, em que homens, e não o homem, estão em ação direta no fazer histórico. Segundo essa perspectiva, o ser humano é visto como um ser cujo pressuposto fundamental à vida pública é a pluralidade. A esse respeito, afirma Frohlich,

266

[...] a liberdade: enquanto atividade performativa, ela guarda sempre esta característica de tornar-se atual pela *praxis*, que se inspira em princípios cuja existência depende da pluralidade política e que, num sentido ainda mais básico, se radica na necessidade imprescindível de uma *cena de ação*, de um espaço organizado e permanente para estas realizações, algo que tomou sua forma axiomática na *polis* grega (2020, p. 32).

A garantia da pluralidade é condição fundamental à “humanidade” do ser humano; de maneira que o pressuposto individualista do direito, aliado à instauração orgânica da *burocracia*, enquanto forma de governo, heranças do ideário iluminista e do imperialismo europeu, protege e eleva, acima do espaço comum, as decisões e o arbítrio sobre a condição plural humana, o que gera a possibilidade sempre sorrateira da germinação do totalitarismo.

De acordo com Barreto Dias, “o mundo comum não é o domínio de um indivíduo ou grupo; antes, ele diz respeito àquilo que separa e une cada um que o habita, é o *espaço entre* [*in-between*; *Zwischen*] que possibilita aos homens compartilharem uma realidade que diz respeito a todos” (2022, p. 02). Portanto, não há como prescindir da pluralidade para se pensar o espaço público e, conseqüentemente, a política. “Só é possível que haja espaço público sob o signo da aparência de uma pluralidade humana que habita um mundo comum” (idem).

Destarte, é precisamente a defesa da pluralidade, da diversidade e dos espaços de fala que pode vir a ser uma ferramenta fundamental no enfrentamento do totalitarismo nos dias atuais. Dessa forma, pode-se pensar o estabelecimento de um estado cujas leis constituam o caráter assegurador do debate plural e da ação, ante o qual se encarne a negação do autoritarismo totalitário em todas as suas dimensões e terror.

Percebe-se, pois, o caminho republicano defendido por Arendt como uma ferramenta que, ao mesmo tempo, iguala governantes e governados e que se fundamenta na garantia do espaço comum de ação, ou seja, na pertença, em que são resguardadas, em sua constituição legal, a laicidade e a preservação da diversidade de expressões humanas como pressuposto inalienável da política.

Quanto ao caso bem localizado no tempo e no espaço do Brasil, cabe, a partir das ideias de Arendt, refletir sobre a importância dos espaços públicos de debate e participação popular, onde as diversas facetas do povo e da cultura brasileira, tão diversa e rica em suas cores, crenças, gostos, e modos de ser, estejam preservadas de movimentos autocratas e fundamentalistas, ante os quais, no Brasil, sempre se referiu a uma negação desses valores multiculturais, bem como do elitismo discriminatório e perpetuador das já acentuadas desigualdades sociais explicitadas no país.

7. Referências bibliográficas

AGUIAR, Odílio Alves. A amizade como amor mundi em Hannah Arendt. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, n° 28, 2011, p. 121-144.

AGUIAR, Odílio Alves. A tipificação do totalitarismo segundo Hannah Arendt. **Dois pontos**, Curitiba, São Carlos, v. 5, n. 2, p.73-88, 2008.

AGUIAR, Odilio Alves. **Filosofia e política no pensamento de Hannah Arendt**. Fortaleza: Ed. UFC, 2000.

AGUIAR, Odílio Alves. Hannah Arendt e o direito I. **Argumentos**, Fortaleza, ano 9, n. 18, p. 87-94, 2017.

AGUIAR, Odílio Alves. Hannah Arendt e o direito (parte ii): o outlaw e o direito a ter direitos. **KRITERION**, Belo Horizonte, n° 143, p. 403-415, 2019a.

AGUIAR, Odílio Alves. A Lei e a Pluralidade em Hannah Arendt. **Pensando – Revista de Filosofia**, Teresina, v. 9, N° 17, p. 19-35, 2018.

AGUIAR, Odílio Alves, O direito, o comum e a condição humana no pensamento de Hannah Arendt. In: **Unisinos Journal of Philosophy**, 20 (3), p. 278-284, 2019b.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. **Compreender: Formação, Exílio e Totalitarismo: Ensaios 1930-1954**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2008.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro (1954)**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, H. **Escritos Judaicos**. Tradução de Thiago Dias Silva et al. São Paulo: Amariyls, 2016.

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ARENDT, H. **Sobre a revolução**. Tradução de Denise Boltmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**, Tradução de Gerd Borheim. São Paulo: Abril, 1979.

BARRETO DIAS, L. Totalitarismo e mundo de semblâncias a partir de Hannah Arendt. **Cadernos Arendt**, Teresina, V. 2, N. 3, p. 1-17, 2022.

BIGNOTTO, Newton (Org.). **Matrizes do Republicanismo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 06/12/2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Crise e recuperação da confiança. **Revista de Economia Política**, vol. 29, nº 1 (113), p. 133-149, 2009.

CALVET, Theresa. A categoria trabalho (labor) em Hannah Arendt. **Ensaio**, São Paulo, nº 14, p. 131-168, 1985.

CORREA, Adriano. **Hannah Arendt: Filosofia Passo a Passo** (nº 73). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CORREIA, Adriano. Quem é o animal laborans de Hannah Arendt?. **Revista De Filosofia Aurora**, 25(37), p. 199–222, 2013.

DIAS, Adriana Abreu Magalhães. **Anacronautas do teutonismo virtual: uma etnografia do neonazismo na Internet**. Dissertação (mestrado), orientador: Suely Kofes. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2007.

DIAS, Thiago. Fake News and World Alienation: Reflections on Bolsonaro's use of Whatsapp. **HannahArendt.net**, v. 10, p. 105-123, 2020.

FROHLICH, Victor. Hannah Arendt e o sentido original da liberdade. **Revista Filogênese**, Marília, v. 13, p. 24-42, 2020.

HAMMER, Dean. Arendt and Roman Political Thought: The practice of theory. **Political Theory**, v. 30, n.º. 1, p.124-149, 2002.

LAFER, C. A trajetória de Hannah Arendt. *In*. **Hannah Arendt: Pensamento, Persuasão e Poder**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 21-55.

ROCHA, L. F. A burocracia como o não-lugar da política na perspectiva de Hannah Arendt. *In*: SILVA, F.G.P. et. al. (Orgs.). **Pilares da Filosofia**: estudos acerca da ética, política, linguagem, conhecimento e ensino de filosofia. Porto Alegre: Editora Fi, 2000, p. 119-129.

ROCHA, L. F. Burocracia. *In*: CORREIA, Adriano; *et al* (org.). **Dicionário Arendt**. São Paulo: Edições 70, 2022. p.73-81.

SILVA, Elivanda de Oliveira. **Hannah Arendt e o Republicanismo**: A redescoberta dos tesouros políticos na Antiguidade e a primazia da ação política. 2019. Tese (Pós-graduação em Filosofia) - Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Luciney Sebastião da. **Hannah Arendt e apropriação do juízo de gosto Kantiano** [manuscrito]. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia, Estética e Filosofia da Arte) - Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2014.

A FILOSOFIA PLATÔNICA ENTRE O ECLETISMO DE PLUTARCO E O *CORPUS HERMETICUM*

Italo Dant Alves Monteiro¹

Resumo: Este presente artigo tem por objetivo fazer considerações acerca da origem tardia do *Corpus Hermeticum*, assim como seu possível desenvolvimento, a partir do caldo multicultural e das similaridades religiosas entre as escolas filosóficas da Grécia clássica e helenística, em específico por influência direta de Pitágoras e de Platão, por meio de Plutarco, da escola eclética e de certa influência indireta das escolas do oriente, em específico a egípcia, na tentativa de revelar a possível, mas bem provável, origem posterior ao séc I dos escritos conhecidos como *Corpus Hermeticum*. Essa conjunção de escolas de pensamento, podem ter tido o efeito em comum e uma possível responsabilidade de formarem, ou até mesmo de servirem como agente acelerador, do pensamento filosófico grego pré-socrático, que irá influir diretamente no pensamento clássico e helenístico.

Palavras chaves: Religião egípcia. Filosofia grega. Plutarco. Ecletismo. Platonismo.

THE PLATONIC PHILOSOPHIE BETWEEN PLUTARCH ECHLETISM AND THE *CORPUS HERMETICUM*

Abstract: This article aims to discuss the late origin of the *Corpus Hermeticum*, as well as its possible development, from the multicultural background and the religious similarities between the philosophical schools of classical and Hellenistic Greece, specifically through the direct influence of Pythagoras and Plato, through Plutarch, the Eclectic school, and some indirect influence of Eastern schools, specifically the Egyptian school, in an effort to disclose the possibility, but very likely, the origin of the writings known as *Corpus Hermeticum* after the first century. This convergence of schools of thought may have had the common effect and a possible responsibility to form, or even to work as an accelerating agent for pre-Socratic Greek philosophical thought, which will directly influence classical and Hellenistic thought.

Keywords: Egyptian religion. Greek philosophy. Plutarch. Echletism. Platonism.

270

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo fazer considerações acerca da origem tardia do *Corpus Hermeticum*, assim como seu possível desenvolvimento, a partir do caldo multicultural e das similaridades religiosas entre as escolas filosóficas da Grécia clássica e helenística, em específico por influência direta de Pitágoras e de Platão, por meio de Plutarco, da escola eclética e de certa influência indireta das escolas do oriente, em específico a egípcia, na tentativa de revelar a possível, mas bem provável, origem posterior ao século I dos escritos conhecidos como *Corpus Hermeticum*. Essa conjunção de escolas de pensamento, podem ter tido o efeito em comum e uma possível responsabilidade de formarem, ou até mesmo de servirem como agente acelerador, do pensamento filosófico grego pré-socrático, que irá influir diretamente no pensamento clássico e helenístico.

¹ Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Membro do GEFIM (Grupo de Estudos em Filosofia Medieval) desde 2018.
Contato: italodant90@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1068-7515>

2. Fundamentação teórica

De acordo com os relatos históricos, era prática comum entre os nobres gregos estudarem no Egito. E isso não é um aspecto exclusivo grego. Também se tornou prática comum o envio de emissários e sábios do oriente distante, em especial da Índia, para a Pérsia e Grécia. O principal difusor foi Ashoka, o Grande (268-232 a.C.), que foi o terceiro rei do Império Mauryano (322-185 a.C.), onde ficou mais conhecido por sua renúncia total à guerra e a prática da não violência (*ahimsa*), depois de observar os males da guerra. Trabalhou incansavelmente para o desenvolvimento do conceito de *dharmma* (conduta social e piedosa budista), e da promoção do budismo, concomitante ao seu reinado, que prosperou a ponto de quase criar uma entidade política que hoje em dia conhecemos como Índia. Após ter abraçado o budismo, Ashoka embarcou em peregrinações a locais sagrados para os budistas e começou a disseminar seus pensamentos sobre o *dharmma*. Ele ordenou éditos, muitos referenciando o *dharmma* ou explicando completamente o conceito, gravado em pedra em todo o seu império e enviou missionários budistas a outras regiões e nações, incluindo o atual Sri Lanka, China, Tailândia e Grécia; ao fazer isso, ele estabeleceu o budismo como uma religião mundialmente importante.

Esse cenário foi em parte facilitado e produzido pela expansão militar e civilizacional de Alexandre Magno, que por volta de 326 a.C., Alexandre já cruzava, através da Pérsia, pela primeira vez a Índia, passando pela atual cadeia de montanhas conhecida como Hindu Kush, até a península indiana, criando estradas e difundindo o pensamento cosmopolitano típico da Grécia.

Outra obra logística humana teve grande influência nesse processo de difusão do conhecimento oriental no mundo clássico e vice-versa, a obra de engenharia conhecido como a Estrada da Seda. Oficialmente surgida por volta de 114 a.C., ela foi uma rede de estradas que conectava o extremo oriente até o continente Europeu. Podemos aferir sem receios que a estrutura virtual dessas estradas preexistia a estrutura formal, desenvolvendo-se na medida que era utilizada pelos mercadores, sábios e viajantes. Toda essa efervescência mercantil e contato entre diferentes povos foram as molas propulsoras da civilização ocidental, e não temos dúvida de que além do intercâmbio mercantil, ocorreu intercâmbio cultural, religioso e principalmente filosófico.

É claro que superficialmente, todas essas tradições, parecem distantes e desconexas uma das outras, mas uma observação mais profunda, revela o contrário. Encontramos elementos comuns de ambas religiões da Índia e do Egito com o Platonismo, elementos marcantes como: a crença na metempsicose; a existência de deuses antropomórficos e/ou zoomórficos; a

existência de castas sociais, tanto na Índia, Egito e em Platão, tendo como casta superior a classe dos sacerdotes, os sábios, em seguida dos guerreiros, depois dos comerciantes e fazendeiros, e em último, a casta servil; o vegetarianismo para as castas inferiores, assim como forma de purificação da casta sacerdotal; a busca pelos deuses e pela divinização através de práticas místicas e/ou mânticas.

O controverso e misterioso *Corpus Hermeticum* parece ser um produto direto desse caldo multicultural. O *Corpus Hermeticum* transparece elementos em comum, assim como um certo desenvolvimento da metafísica, que nos leva a crer da possibilidade da tese de uma origem pós-cristã, ou seja, posterior ao séc. I, tese contestada por muitos estudiosos do *Corpus Hermeticum*. Porém, essa tese ganha força quando vemos (HERMES, 2019, p. 97) que:

“Desde a criação deste mundo pelo Criador², não com as mãos, mas pela palavra³, concebeu-o como presente e sempre existente e tendo tudo feito e sendo Um e o Único, tendo formado os seres pela sua própria. Pois eis seu verdadeiro corpo, que *não se pode tocar, nem ver, nem medir, que não possui dimensão, que não é semelhante a nenhum outro corpo. Pois não é fogo, nem água, nem ar, nem sopra, mas as coisas provêm de si.*” (Itálico e **Negrito** nosso)

Fica evidente que os termos supracitados e em diversas outras passagens, como *Demiurgo*, palavra inicialmente utilizada por Platão em seu *Timeu* para explicar a gênese do Cosmos, assim como das qualidades desse ser primeiro, que distam da noção corpuscular ou atomista de Demócrito, assim como das noções das Escola Jônica, Eleática, da Escola Pitagórica, parece aduzir algo.

Vemos também que Hermes, ao dizer que “sendo então princípio, *a mônada compreende todo número, sem ser compreendida em nenhum deles. E engendra todo número sem ser engendrada por nenhum outro número*” (HERMES, 2019, p. 101), e explicar onde “toda ordem supõe, de fato, uma *delimitação quanto ao número* e ao lugar” (HERMES, 2019, p. 106), parecem deixar claro uma influência direta, e ao mesmo tempo, um certo distanciamento dessas escolas de pensamento e de suas conclusões.

A partir dessa rápida leitura, enxergamos um certo *ecletismo* característico da escola Alexandrina, que teve nascimento por volta do século I, com grandes filósofos tanto de linha platônica, herdeiros da tradição pitagórica e eleática, como Amônio Sacas, Herênio e Plotino, quanto de linha cristã e seu caráter soteriológico, dentre eles, Basíledes, Valentino,

² Demiurgo.

³ *Logos*.

Potamon, São Justino, Atenágoras e Clemente de Alexandria.

Para corroborar essa tese, da influência de escolas platônicas e cristãs alexandrinas, e de outros elementos característicos da religião egípcia, assim como a compreensão e da utilização desses termos cosmogônicos e antropológicos, nesse desenvolvimento tardio do *Corpus Hermeticum*, utilizaremos Plutarco.

Nascido em 45 d. C., na Queronéia, coetâneo desse período efervescente e multicultural. Foi grego de origem, mas completamente cosmopolita de espírito, ele parece nos oferecer elementos para aduzir a tese da escola eclética e da manufatura posterior ao seu tempo, do *Corpus Hermeticum*, e de que essas variadas escolas do pensamento grego e oriental tiveram influência direta no *Corpus Hermeticum*.

Plutarco é conhecido pela extensa erudição de todas as escolas de pensamento que o precedeu, assim como das tradições religiosas das culturas gregas e egípcias, e parece confirmar a inexistência do *Corpus Hermeticum*, ao descrever como se dão certas festividades egípcias, em sua época, de qualquer tratado conhecido como *Corpus Hermeticum*, o que demonstra sua configuração eclética e temporalidade posterior de tal obra, tendo sua origem certamente por volta do século II, quando fundaram-se as escolas e doutrinas dos primeiros heresiarcas cristãos, junto com as escolas neoplatônicas e ecléticas. O sinal dessa inexistência que encontramos em Plutarco, se dá quando ele confere a *Osíris* (PLUTARCO, 2022, p. 105), e não a *Hermes*, a qualidade de “Trimegisto”, ao descrever a festa das Pamílias:

celebravam a festa das **Pamílias**, como já foi dito, onde o seu membro viril é três vezes maior; pois o deus é o princípio, e todo princípio multiplica por sua fecundidade o que vem dele. E frequentemente estamos acostumados a dizer “três vezes, como “três vezes bem-aventurados” e “laços três vezes tantos, infinitos”, a não ser, por Zeus, que a expressão “três vezes” seja revelada no seu sentido próprio pelos antigos, pois a natureza úmida é o princípio e a origem de tudo e produz de si os três primeiros elementos materiais, a terra, o ar e o fogo.

Plutarco, em vários momentos, descreve o quanto pensadores e escolas gregas, como o pitagorismo, foram influenciados pelo sacerdócio e sábios egípcios.

No seu livro *De Ísis e Osíris*, obra endereçada a sacerdotisa Cléa, sobre os deuses egípcios, sua relação com os deuses olímpicos, seu culto e o papel importante dos sacerdotes-filósofos, Plutarco discorre (PLUTARCO, 2022, p. 127) sobre o surgimento do mundo na visão dos antigos egípcios, se expressando que

é uma mistura que vem de **poderes contrários**, sem dúvida, não com a mesma força, mas o melhor é o que predomina; e **é completamente impossível que o mal seja**

destruído, porque está muito enraizado no corpo e na alma do universo, e está sempre combatendo com o melhor” (Negrito nosso).

Essa guerra dos opostos é uma característica marcante da onto-epistemologia heraclitiana. Na leitura de Plutarco acerca da cosmologia egípcia do universo e do homem, o *Logos*, o intelecto, a luz e a razão são representadas por *Osíris*, e o seu contrário, o que existe de titânico no cosmos, na alma e no corpo, vem de *Tífon*. Osíris foi responsável por livrar os egípcios de uma vida sem recursos, selvagem, nômade, que os mostrou quais frutos eram saudáveis e comestíveis, instituiu leis e os ensinou a honrar os deuses (PLUTARCO, 2022, p. 71), enquanto Tífon receberá um papel antagonico, tanto no Egito, sob a forma de Seth, quanto no mundo helênico.

Ele faz diversos resgates históricos interessantes e dignos de nota, como de Atena, que era representada pelos pitagóricos, como todos os deuses, por números e figuras geométricas. Atena está ligada ao triângulo equilátero, de Atena Corifagene, ou seja, nascida da cabeça de Zeus, e Tritogênea, porque se divide em três perpendiculares que saem dos três ângulos. Heródoto, com seu caráter crítico e irreverente, diz que os egípcios “contam que Atena é filha de Posídon e da deusa do lago Tritônis, localizado na Líbia, porque algo a descontentava com seu pai, ela foi dada a Zeus, e então Zeus a adotou como se fosse sua própria filha” (HERODOTO, 2016, p. 180). Heródoto coloca o símbolo máximo de Atenas num país bárbaro, como ele próprio o é.

Essas origens divergentes e esquecidas do imaginário helênico deixam claro o papel de apropriação simbólica dos gregos e do caráter identitário posterior de suas ressignificações de deuses, culturas e escolas de pensamentos estrangeiros.

Outra passagem, um pouco anterior (PLUTARCO, 2022, p. 69), corrobora esse papel apropriador, característica grega e do caldo cultural onde desenvolveu-se como potência militar, comercial e cultural, na qual Plutarco descreve o papel de *Osíris*, e como sua festa se confunde com uma festa dionisíaca:

No primeiro dia, nasceu Osíris e, quando nasceu, uma voz saiu junto com ele e avisou que ‘o senhor de tudo vem primeiro à luz’. E alguns contam que um certo Pámiles⁴, enquanto estava buscando água no templo de Zeus em Tebas, escutou uma voz que lhe ordenou que gritasse alto que o grande rei e benévolo Osíris havia nascido e que, por isto, criou Osíris, porque Cronos colocou-o em suas mãos e ordenou-lhe que instituisse a festa das Pámílias, que era semelhante à das Faloforias⁵.

⁴ Um deus egípcio com fama de ser priápico.

⁵ Procissões em honra ao deus Dioniso, por ser considerado um deus fecundador. Heródoto, *Histórias*, 2.42, conta que os egípcios chamavam de Dioniso, celebrando identicamente aos Helenos, exceto as danças. Em

A única passagem que relembra vagamente algo relativo ao que ficou conhecido como *Corpus Hermeticum*, é uma única passagem que descreve a etimologia dos termos Ísis, Osíris, Hermes e Anúbis: “Por isso, chamam Ísis por esse nome, que deriva de *híesthai* com *epísteme* e *pheresthai*, por que ela é um movimento animado e sensato” (PLUTARCO, 2022, p. 143).

Do termo Osíris: “Osíris tem seu nome vindo de uma mistura de *hósios* e *hierós*; pois existe algo comum dentre o que há no céu e o que há no Hades, que são racionais” (PLUTARCO, 2022, p. 145).

E dos termos e rituais para Anúbis e Hermes, Plutarco esclarece (PLUTARCO, 2022, p. 129) que:

“E o nome Anúbis é aquele que revela o celeste e o que se eleva para o alto, ora também é chamado de **Hermanúbis**⁶, pelo fato de que é conveniente ao que está no alto e ao outro que está embaixo (...) Não devemos nos admirar dessa formação dos nomes em estilo helênico; (...) Nos chamados *Livros de Hermes*⁷, concluem por meio de investigação que, a respeito dos nomes sagrados, está escrito que ao poder que ordena a circunvolução do Sol os egípcios chamam de Hórus e os helenos, de Apolo; e a do vento, uns Osíris e outros, Serápis⁸, e outros, Sótis⁹ (...)” (**Negrilo nosso**)

275

Porém, independente disso, ainda é claro a posição de Hermes, as vezes cultuado como Toth, as vezes como Hórus, como sucessor natural de Osíris, da razão e do intelecto, os meios para atingir a divindade, e como esse objetivo estaria ligado ao Tífon, que é representado como o máximo do obstáculo, do impedimento, do titânico e decaído no mundo e em nossa natureza, como vemos (PLUTARCO, 2022, p. 129):

[...] dentre os animais domésticos, consagraram-lhe¹⁰ o mais estúpido, o asno;

lugar de falos, eram movidos estátuas de 50 centímetros, por cordas, presas entre as coxas e partes pudendas, com uma flautista a frente enquanto acompanham cantando hinos a Dioniso.

⁶ Deus egípcio-romano que representava o sincretismo religioso dos períodos helenístico e romano, resulta da combinação do deus heleno Hermes com o deus egípcio Anúbis, e está relacionado à arte e à literatura.

⁷ Escritos compostos com 17 tratados, em diversos temas e gêneros, composta de diálogos entre egípcios e helenos, neles Hermes está associado ao deus egípcio Toth, conforme nos informa Platão em *Filebo*, 18b. Essa associação entre os deuses está no domínio da palavra, Hermes é o mensageiro de Zeus; segundo Platão, *Fedro*, 274c-d, Sócrates conta que ouviu em Náucratis que a íbis era a ave que dedicavam ao deus **Toth**, pois ele foi quem instituiu os números, o cálculo, a geometria, a dama e os dados, e Sócrates destaca que o mais importante dos seus inventos foram as letras

⁸ Deus sincretizado entre Ápis, Ísis e Osíris, egípcio de procedência, mas com nomenclatura helênica, caracterizado por ser um único deus com um único poder.

⁹ Estrela de Ísis.

¹⁰ Tifão.

e dentre os animais selvagens, os mais ferozes, o crocodilo e o cavalo do rio¹¹; então, a respeito do asno nós já esclarecemos isso antes; na cidade de Hermes¹², exibem uma estátua de um cavalo do rio como se fosse a de Tífon, sobre ela vai um gavião lutando com uma serpente, representam Tífon semelhante a um cavalo, a um gavião por seu poder e autoridade que Tífon adquire muitas vezes por meio da violência, que não cessa de atormentar e de ser atormentado pela sua maldade (...) e diziam que Tífon escapou de Hórus porque se transformou em um crocodilo [...]

Em outra passagem (PLUTARCO, 2022, p. 127) encontramos elementos conectivos entre Hermes, o mensageiro, e sua mãe, na religião egípcia, Ísis, a genitora:

Porque tudo está dito na palavra e se pode obter a partir de si mesma. Pois no décimo nono dia do primeiro mês, os egípcios celebram uma festa em Honra a Hermes¹³, comem mel e fígado, e logo dizem “coisa doce é a verdade”; e o amuleto de Ísis em cujo mito narram que ela o colocou em seu pescoço, é interpretado como ‘voz verdadeira’

Por mais que os gregos cultivassem a fama de que os egípcios seriam loucos, devido a confusão religiosa e simbólica, quase que exclusiva a cada cidade, Plutarco observa o caráter metafórico das qualificações que a primeira vista parecem incompreensíveis nos deuses egípcios, como crocodilos e hipopótamos. Para Plutarco, “os mitos não devem ser usados como relatos perfeitamente investigados, mas para o que for conveniente de cada um deles, conforme sua coerência (...) e alguns revelam que o pensamento é o lugar das ideias e recebe tal impressão do inteligível¹⁴” (PLUTARCO, 374E-F).

Por exemplo, Osíris as vezes é representado com um cajado e um olho, simbolizando a previsão e o poder, e as vezes é representado pela imagem do gavião, ave que se destaca pela visão aguçada, velocidade de voo e pelo pouco alimento que precisa para sobreviver. Seu filho com Ísis, concebido depois de sua morte, recomposição e prótese fálica de madeira, é Hórus, senhor da terra preta, a terra fértil e agriculturável, o presente de sua mãe, para quem possui a ciência, a característica paterna, é representado com cabeça de gavião, símbolo semelhante as representações de Osíris.

Seth, por outro lado, é seu oposto complementar, é seu tio fratricida, seu inimigo visceral, seu abusador sexual, senhor das terras desérticas, sem vida, e do Oeste, a terra dos mortos e do sol poente, caracterizado a cabeça de chacal, animal noturno e extremamente arguto,

¹¹ Hipopótamo.

¹² Hermópolis, a maior cidade do alto Egito.

¹³ Mês *toth*, equivale a 16 de novembro.

¹⁴ *De anima*, 429a

carniceiro, capaz de sobreviver onde ninguém mais pode. Mas como visto na citação supracitada, sua violência e solécia permitiu adquirir aspectos *osíricos*, quando é representado como gavião.

Esse aspecto tifônico, encontrado principalmente nos animais mais selvagens e com natureza irracional, como o chacal, o hipopótamo, o crocodilo, tinha-se por crença de que sua ferocidade era por terem uma parte nascida desse *dêmon* mal, *Tifão*, e que para aplacá-lo e apaziguá-lo, se respeitava, honrava e faziam procissões com esses animais.

Plutarco descreve que durante crises climáticas ou pestes, os sacerdotes levavam esses animais mais honrados pela noite, pelo silêncio e tranquilidade, na tentativa de apaziguar o ambiente. E quando não cessavam os problemas, ameaçavam e atemorizavam os animais, e se persistiam os problemas, os mesmos eram oferecidos como sacrifício, como se com isso, simbolicamente castigassem o *dêmon* Tifão, chegando ao paroxismo de sacrificarem pessoas na cidade de Ilítia, cidade da costa egípcia, usando vítimas chamadas de *tifônios*, após jogarem cinzas no mar salgado, elemento alegórico de Tifão.

Essa afetação pelos animais não era exclusiva aos egípcios. Plutarco deixa claro (PLUTARCO, 2022, p. 159) que “nesses assuntos, os helenos se expressam corretamente e consideram que o animal consagrado a Afrodite é a pomba; **a serpente, a Atena**; o corvo, a Apolo; e o cão, a Ártemis, conforme Eurípidés¹⁵: *uma imagem de Hécate porta-luz, um cão será*”.

Sendo o cão, animal preferido de Sócrates, também é um símbolo alegórico de Hermes/Hórus/Osíris, que devido a sua qualidade de guarda, vigilância e sabedoria, conhece como distinguir um amigo e o inimigo, e pelo que diz Platão, *República*, 375e, associam os cães ao mais eloquente dos deuses.

Após o coito de Osíris com Néftis, irmã de Ísis, a criança foi encontrada, graças a ajuda guiada de cães, Ísis a criou, tornou-se sua guardiã e deu-lhe o cargo de assistente, recebendo o nome de Anúbis, e diz-se que ele protege os deuses, como os cães, protegem os homens (PLUTARCO, 2022, p. 73).

Desses relatos entendemos o papel do deus sincrético *Hermanúbis*. Seu oposto, Tifão e sua conexão ao crocodilo, fica então mais claro: para a maioria dos egípcios, este é o único animal a nascer sem língua, instrumento corpóreo que habilita a palavra, domínio de Hórus, Hermes e Hermanúbis.

¹⁵ Tragédia desconhecida.

Porém, em outras circunstâncias, o mesmo crocodilo é reverenciado e sacrificado ao deus da Palavra, pelos habitantes ao redor de Tebas e do Lago Méris, pois para estes habitantes, “a palavra divina não necessita de voz”, “vive em ambiente aquático”, “de modo que vê, mas não é visto, o que acontece com a face de um deus” (PLUTARCO, 2022, p. 165).

Esse aspecto múltiplo, contraditório, multipolar e ao mesmo tempo, holístico, que as divindades parecem espelhar entre si, tanto na religião egípcia e grega, também surge no *Corpus Hermeticum*.

Hermes descreve (HERMES, 2019, p. 89) que “*todos os outros deuses* imortais são honrados com o nome de Deus”, como vemos na religião heleno-egípcia, ao se manifestarem no mundo, porém em seu íntimo, possuem uma unidade absoluta e não-manifestada. Apuleio cita que a deusa Ísis disse-lhe que ela é “a divindade única, a quem o mundo inteiro venera sob múltiplas formas, ritos variados e os mais diversos nomes” (APULEIO, 1967, p. 211).

Plutarco segue o pensamento platônico, de que o discurso sobre os deuses a partir de preceitos filosóficos nos conduz a *teologia*, torna possível compreender esse incompreensível, o divino, e até mesmo ir além, como vemos (PLUTARCO, 2022, p. 127):

nas *Leis*, já mais velho, não por meio de alegorias nem simbolicamente, mas com nomes adequados, afirma que com uma só alma não se move o mundo, mas muitas vezes, talvez com duas, certamente não menos; portanto, destas, **é uma benéfica e a outra lhe é contrária, também é artífice do contrário; deixa também uma terceira que é uma natureza intermediária**, não desprovida de alma nem razão, nem de movimento próprio, como alguns consideram, mas depende de ambas duas, que seguem a melhor sempre, tanto a que desejam como a perseguem, o que se mostrará na continuação do nosso tratado, que se propõe especialmente a acomodar a teologia dos egípcios a essa filosofia.” (Plutarco. *De Ísis e Osíris*, 370F-371A. (Negrito nosso).

Essa cosmogonia apresentada por Plutarco (PLUTARCO, 2022, p. 87) segue a elaborada por Platão no diálogo *Timeu* 21a7, enfatizando o poder do bem, e de que na manifestação, o mal é necessário e não pode ser destruído, semelhança encontrada no primeiro parágrafo do capítulo IV do *Corpus Hermeticum*, assim como da existência de uma terceira natureza ou alma, intermediária entre o homem e os deuses, entre o manifestado e o não manifestado, e de como o Demiurgo é responsável pela criação da multiplicidade, do bem e do mal que existe no mundo material, das almas humanas, assim como dos *dêmones*, como narra:

“Portanto, é melhor os que consideram que as conclusões das investigações dos relatos sobre Tífon, Osíris e Ísis não são desgraças próprias nem dos deuses nem dos homens, mas dos grandes **dêmones**, os que Platão, Pitágoras, Xenócrates e Crisipo, que seguiram os antigos teólogos, dizem que são dotados de um poder sobre-humano e que ultrapassam em muito a capacidade da nossa natureza, e eles não têm o divino constituído sem mistura nem puro, mas ele também participa da natureza da alma e da percepção pelos sentidos do corpo, no qual recebe o prazer, a fadiga e quantas

paixões se sucederem por essas mudanças, que perturbam a uns mais e a outros menos; pois entre os homens, **também entre os dêmones nascem as diferenças de virtude e de vício.**” (Negrito nosso)

Platão atribui aos deuses olímpicos a direita e o número ímpar, um propósito singular e imutável, enquanto aos *dêmones*, exatamente o contrário. Plutarco, caudatário dessa escola, é um representante exemplar desse ecletismo filosófico-religioso. Para Plutarco, os deuses não são propriedades de um determinado povo, ele entende que os deuses pertencem ao todo, ao mundo ou universo, por isso, comum a todos os povos, como vemos (PLUTARCO, 2022, p. 153):

Pois o deus não é desprovido de inteligência, nem inanimado, nem submisso aos homens; por isso nós os reconhecemos como deuses, porque são úteis para nós e nos presenteiam e nos oferecem frutos de modo suficiente e perene, **não diferente em diferentes povos, nem bárbaros nem helenos, meridionais nem setentrionais; mas como o Sol e a Lua, o céu, a terra e o mar que todos os têm em comum, porém são chamados de diferente modos por diferentes povos, é assim porque é a única razão que ordena isso e a única providência que as governa e os únicos poderes que auxiliam em tudo**, que surgiram entre diferentes povos; **conforme seus costumes, recebem diferentes honras e nomes**, e usam seus símbolos consagrados, uns obscuros, outros mais claros, conduzem, não sem risco, a inteligência ao caminho divino” (**Negrito** nosso).

279

Ele sintetiza o sincretismo filosófico-religioso dos gregos e egípcios da sua época, iniciado na época ptolomaica, e é por isso que ele encontra tanto no pitagorismo, quanto no platonismo, e nas diferentes tradições religiosas e filosóficas, a inspiração do pensamento filosófico grego, e a influência que o misticismo e a sua racionalização terão sobre Platão, levando em conta que a obscuridade e percepção superficial de um deus pode acarretar na queda das “várzeas úmidas da superstição” ou até cair “no desfiladeiro do ateísmo” (PLUTARCO, 2022, p. 153). Ele descreve como esse movimento surge, após a ida de grandes sábios, dentre eles, Pitágoras, ao Egito, que o levou a aprender e compreender a teologia egípcia e o capacitou a interpretar os ritos religiosos egípcios a luz de sua filosofia e da razão, ao ver e ouvir como agem os sábios egípcios, como usarem linho, não se alimentarem de sal, vinho, peixe, cebola, carneiro e porco, por considerarem alimentos impuros, praticarem a ascese, de acordo com Plutarco (PLUTARCO, 2022, p. 57-67), vemos:

E muitos ainda tem concluído em suas investigações que ela era filha de Hermes, e muitos outros, de Prometeu, porque consideram a descoberta da sabedoria e da previsão como sendo deste segundo, e a da gramática como sendo de Hermes; (...) Pois os filósofos não são os que deixam suas barbas crescer, ó Clea, e trajam mantos puidos(...); mas um Isíaco de verdade é aquele que, quando recebe legitimamente da tradição o que se vê e o que se faz a esses deuses, por meio da razão, busca e se aplica

filosoficamente ao estudo da verdade existente nisso. (...) outros dizem que evitam lâ, como a carne de ovelha porque a respeitam (...). E a única causa verdadeira de tudo é: ‘não é permitido ao puro tocar o impuro!’, no que Platão diz¹⁶. (...) Eles tem **muitos períodos de purificações, nos quais filosofam, aprendem e ensinam assuntos divinos**. (...) os antigos lançavam mão da comodidade, do luxo e da vida prazerosa (...) E os reis eram indicados pelos sacerdotes (...) E dão testemunho disso também os mais sábios dos helenos, *Sólon, Tales, Platão, Eudoxo, Pitágoras*, como alguns dizem, também Licurgo, que foram ao Egito e andaram em companhia dos sacerdotes. Contam que (...) *Pitágoras (ouveu) a Enúfis, um heliopolitano*. E especialmente este, como parece, porque *foi admirado e admirou esses homens, imitou o simbólico e os mistérios deles ao misturar suas doutrinas com alegorias* (Negrito nosso)

Embora Plutarco descreva uma situação de troca cultura e intelectual entre gregos e egípcios, por meio da convivência dos filósofos helenos com os sábios egípcios, Plutarco destaca a importância e influência do Egito no panorama do pensamento grego, corrente em suas obras, tendo como linha mestra, o papel da filosofia grega no entendimento da religião egípcia, afastando dela (PLUTARCO, 2022, p. 153) o seu verniz religioso:

Por isso, diante dessas questões, devemos sobretudo tomar como guia a razão vinda da filosofia, refletir piedosamente sobre cada uma das doutrinas e ritos, do mesmo modo que Teodoro¹⁷ disse que as palavras que com a mão direita ele oferecia a alguns dos seus ouvintes eles as recebiam com a mão esquerda; assim, nós não cometamos o erro de entender de outro modo o que os costumes estabeleceram com excelência sobre os ritos sacrificiais e as festas

280

E é por meio da filosofia grega, estando entre os filósofos mais citados, Platão, que Plutarco exortará o papel da filosofia e da religião como meios de encontrar a verdade, através do conhecimento divino, sustentado por princípios filosóficos, para se atingir o estado de *Theosis*, divinização ou assemelhação ao divino, como vemos (PLUTARCO, 2022, p. 169-170) em:

Por isso também Platão e Aristóteles chamam a essa parte da filosofia de epóptica¹⁸, o quanto os que **ultrapassam com o auxílio da razão** todas essas situações, confusas e misturadas, que se deslocam em direção ao primeiro, simples e imaterial, e **tocam realmente a pura verdade que o cerca**, como em um festival com ritos místicos, **consideram que atingiram o fim último da filosofia**. (Negrito nosso)

Quando Hermes Trimegisto sugere uma inteligência suprarracional, ao dizer que “deus, então, não é intelecto, mas é a causa da existência do intelecto” (HERMES, 2019, p. 88),

¹⁶ Fédon, 67b.

¹⁷ Teodoro de Cirene, filósofo discípulo de Aristipo, criador do Hedonismo, famoso ateu da antiguidade e conhecido pela depravação e desregramento.

¹⁸ Último estágio da iniciação eleusina.

e ao descrever que esse intelecto é meio para atingir a perfeição, em que “a escolha do melhor (a ciência do intelecto) não somente mostra sua existência para aquele que a fez, a mais gloriosa, mas *ela diviniza o ser humano*, e manifesta ainda a piedade para deus” (HERMES, 2019, p. 100), reflete quase *ipsis litteris* a citação plutarquiana, ou o conhecimento vigente das escolas iniciáticas alexandrinas.

Hermes Trimegisto descreve (HERMES, 2019, p. 128) que essa mudança de estado se dá quando “as almas humanas fazem sua entrada na imortalidade transformando-se em ‘*daimons*’, e depois neste estado passando no coração dos deuses. E tal é a glória mais perfeita da alma”. Esse processo de divinização se encontra novamente de forma categórica em todo o livro VII, e é descrito acima, nas passagens de Plutarco, ao citar e complementar a cosmologia de Timeu de Platão.

Como vemos em Plutarco, o papel dado ao conhecimento nesse processo de divinização, de transformação do homem em algo além, assim como em seu contrário, ao ceder aos seus aspectos tifônicos, é patente na religião egípcia, em relação a Osíris, o “trimegisto” primevo, a Hermanúbis, e o Hermes Trimegisto do *Corpus Hermeticum*, em que a virtude da alma é o conhecimento, e sua ausência, a ignorância (HERMES, 2019, p. 130-131):

281

a alma que entra num corpo humano e permanece no vício, *não experimenta a imortalidade*, não toma parte no Bem, mas levada para trás percorre inversamente a rota seguida, e que conduz até aos répteis: tal é a sentença de condenação da alma viciosa. Ora, *o vício da alma é a ignorância*. Realmente quando uma alma não adquiriu nenhum conhecimento dos seres, nem de sua natureza, nem do Bem, quando é cega, sofre os embates violentos das paixões corporais. Então a infeliz, para ignorar-se a si mesma, torna-se escrava de corpo monstruoso e perverso, carrega seu corpo como um fardo, não comanda, sendo comandada. Tal é o vício da alma. Ao contrário, *a virtude da alma é o conhecimento*: pois aquele que conhece é bom e piedoso, *já divino*. (Negrito nosso)

O próprio intelecto, quando propriamente utilizado, é visto com um bom *daêmon*, mas para isso, é preciso “ó criança, quando rendes graças a Deus, *deves pedir a obtenção de um bom ‘intelecto’*” (HERMES, 2019, p. 144).

Hermes descreve o Intelecto como a própria substância de deus, gerado a partir dessa fonte, como luz que advém a partir do sol, e de que “nos homens este intelecto é Deus: também *alguns entre os homens são deuses* e sua humanidade é muito próxima da divindade e com efeito o bom *daêmon* nomeou os deuses como ‘homens imortais’ e os homens ‘deuses mortais’” (HERMES, 2019, p. 161).

É a partir disso que o Hermes Trimegisto do *Corpus Hermeticum* (HERMES, 2019,

p. 145) diz que

nenhum dos deuses celestes deixará a fronteira do céu e descerá sobre a terra, *o ser humano contrariamente se eleva até ao céu* e o mede, e sabe o que está em cima no céu, o que está embaixo, e aprende todo o resto com exatidão e, maravilha suprema, não precisa deixar a terra para se estabelecer no alto, tão longe se estende seu poder! É preciso então ousar dizê-lo, *o ser humano terrestre é um deus mortal*” (Grifo nosso)

A divinização do homem, a *Theosis*, é um termo contemplado entre diversas escolas de pensamento helênicas, como as citadas até então, mas também em escolas do Oriente.

Nos escritos gnósticos hindus, Deus é considerado como estando além da noção de ser e de não ser, ou então, como sendo, ao mesmo tempo, o ser e o não ser: “O infinito, senhor dos deuses, em quem o mundo habita, tu imperecível, o ser e o não ser, e aquele que está além” (A Bhagavad Gîtá, XI, 37).

Deus sendo nada, nenhum nome poderia lhe ser atribuído. Deus, sendo tudo, ao mesmo tempo, estaria acima de toda essência e se discute que nome lhe cabe, como vemos no *Corpus Hermeticum* (HERMES, 2019, p. 161), que “ele é divino, é essencial; se ele é deus, está acima da essência”.

No livro sagrado dedicado a Asclépio (HERMES, 2019, p. 244), isso fica claro “de forma que se consideramos a majestade de um Ser tão grande, nenhum destes nomes tem o poder de defini-lo com exatidão”.

O hermetismo do *Corpus Hermeticum* chama o primeiro princípio de Tudo, salientado um certo panteísmo superficialmente, mas que na verdade, torna-se uma espécie de gnose salvífica, ao atribuir a Inteligência ao Deus oculto, sem nome e além do ser, acessível ao homem por meio do *daimôn* bom, o intelecto, que deve-se pedir ao Intelecto, para se atingir então a estatuto de *sábio*.

3. Considerações Finais

Visto as patentes semelhanças entre as escolas de pensamento egípcia, platônica e plutarquina, os termos utilizados, a concepção metafísica, cosmológica e místicas, que dista das noções fisicalistas, pitagóricas e eleatas da realidade, das utilizações de concepções platônicas, neoplatônicas e gnósticas, e do testemunho e autoridade de Plutarco, fica o questionamento: podemos aduzir que desse caldo cultural e fecundo entre filosofia pagã, filosofia cristã, religiões orientais, egípcia e grega, característico dos séculos I, II e III, foram o responsável pela criação ou amálgama do *Corpus Hermeticum*?

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 270 - 283
--------------------------	--------	------------------	------	--------------

4. Referências

APULEIO. **O asno de ouro**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1967.

BALMES, Jaime. **História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. CDB, 2022.

BUKKYO, Dendo Kyokai. **A Doutrina de Buda**. 3º ed. São Paulo: [s. n.], 1982.

HERMES, Trimegistum. **Corpus Hermeticum**. Tradução, edição, introdução e notas de Américo Sommerman. São Paulo: Polar, 2019.

HERÓDOTO. Histórias. **Livro II – Euterpe**. Tradução, introdução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2016.

PLUTARCO. **De Ísis e Osíris**. Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: [s. n.], 2022.

ENTREVISTA COM PROFESSORAS (ES) DE FILOSOFIA DO ENSINO SUPERIOR DO CEARÁ

Com o objetivo de cartografar uma parte das múltiplas formas de trabalho com a Filosofia no estado do Ceará em nossa atualidade, a revista *Dialectus* organizou, através dos editores desta edição, Antônio Alex Pereira de Sousa e Paulo Willame Araujo de Lima, um conjunto de entrevistas com múltiplos(as) professores(as) e profissionais que têm a Filosofia como meio de trabalho. Sabemos que os entrevistados convidados não contemplam toda a diversidade de experiências que se dão na “Terra da Luz”, mas elas podem proporcionar uma pequena compreensão de como está sendo trabalhada a Filosofia no estado do Ceará. Neste bloco estão presentes as falas de docentes de cursos de Filosofia de Instituições de Ensino Superior Públicas, etapa responsável pela formação inicial e continuada de professores de Filosofia. Desejamos uma boa leitura e que os ditos e escritos aqui presentes possam fomentar reflexões e criações em torno do ensino de Filosofia no Ceará e no Brasil. Abaixo, seguem os nomes das(os) professoras(es) entrevistados¹:



Ada Beatriz Gallicchio Kroef

Professora de Filosofia na UFC

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/0134131107132946>



Vicente Thiago Freire Brazil

Professor de Filosofia na UECE

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/3922153001209706>



Roberta Liana Damasceno Costa

Professora de Filosofia na UVA

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/8310605183404807>



Elizabeth Bezerra Furtado

Professora de Filosofia na UECE

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/0619402317070400>

ENTREVISTA

¹ Ao final da entrevista o leitor pode conferir o currículo completo de cada entrevistado.

Poderia iniciar falando um pouco sobre a sua compreensão de ensino de Filosofia, qual o seu papel nas diversas etapas de ensino superior e educação básica e, se possível, um pouco da sua trajetória e relação com ele, o ensino de Filosofia?

Ada Kroef: Eu entendo que filosofia não se ensina, filosofia se experimenta. Sou professora de Capacitação e Estágio no curso de Licenciatura em Filosofia da UFC, logo, tenho uma participação na formação de futuros professores e, também, sou integrante do Mestrado Profissional em Filosofia, participando, também, na formação de atuais professores em nível de Ensino Médio e Ensino Fundamental. Venho, apresentando uma introdução ao pensamento da filosofia da diferença, tanto com conceitos trazidos pelos filósofos franceses, quanto o pensamento de filósofos brasileiros que pensam a educação e o ensino de filosofia a partir desta perspectiva. Além, da apresentação dos conceitos potentes para análises no plano da educação, tentamos disparar práticas e experimentações, articulando estes conceitos e colocando-os em funcionamento. A perspectiva de transversalizações da filosofia com a arte e a ciência dispara possibilidades de criação de práticas que fogem das aulas de história da filosofia no sentido de produzir novas possibilidades de exercício do pensamento, que, além da história da filosofia, propicie e dispare relações dos conceitos com a vida!

Vicente Brazil: Com o objetivo de estruturar melhor minha argumentação, vou inverter a ordem de minhas respostas a esse conjunto de questionamentos. Sou professor de Filosofia desde o segundo ano da minha graduação, iniciei minhas atividades docentes bem no momento da implantação da “obrigatoriedade” do Ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Foi um momento de virada para essas disciplinas na Educação Básica, especialmente em razão do espaço que os itens de Filosofia e sociologia passaram a ocupar no ENEM – é lógico que isso também enviesou de saída os currículos nas escolas.

Tive a oportunidade de atuar em vários segmentos educacionais, no Ensino Fundamental 1, Fundamental 2, Ensino Médio, Ensino Técnico, EJA e Cursinhos Preparatórios – do setor privado e da Educação Pública. Também tive a oportunidade de desenvolver materiais didáticos (apostilas) para editoras educacionais. Nos últimos sete anos tenho atuado exclusivamente no Ensino Superior – em cursos de Graduação e Pós-graduação – colaborando diretamente na formação de novos professores. Em minha atuação na pós-graduação, sou o responsável, há alguns anos, pela disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Procuro demonstrar aos mestrandos como as transformações nas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio impactam diretamente na necessidade de atualizações nos ementários e PPC’s dos cursos de graduação. A verdade é que a ausência de uma articulação entre os atores políticos que determinam as mudanças estruturais na Educação Básica e a Formação de Professores no Ensino Superior causa uma letargia extremamente danosa a todos os grupos educacionais envolvidos. Com relação a presença do Docente de Filosofia no Ensino Superior, discuto com os mestrandos a necessidade de compreender que a grande maioria dos Professores de Filosofia nas universidades atuarão na ministração de disciplinas em cursos que não são para a formação de futuros Docentes em Filosofia, o que se constitui um enorme desafio didático.

É a partir dessa trajetória formativa e profissional que discuto sobre o Ensino de Filosofia, ou seja, a partir do campo teórico-reflexivo, mas também de vivências profissionais, por isso, antes de mais nada, sempre levo em consideração a necessidade de sensibilidade com

relação às especificidades de cada colega docente, educando, sala de aula e escola. Tal variabilidade de experiências não se constitui um impeditivo para o Ensino de Filosofia, e sim, uma riquíssima possibilidade de múltiplas aprendizagens.

Compreendo o Ensino de Filosofia como um contínuo tensionamento conceitual, especialmente entre a bagagem cultural que os educandos trazem e a fortuna crítica filosófica que lhes é apresentada. Somente quando a educabilidade filosófica é conduzida desta forma, como um meticuloso e sistemático processo de enriquecimento teórico, ou seja, de um gradual abandono de uma compreensão superficial da realidade para uma apropriação crítica, radical e abrangente, de fato ela realiza-se como um experimento filosófico. Contudo, o grande desafio que se impõe à docência de Filosofia é a realização de todo esse processo de modo *orgânico* – sem fórmulas ou métodos padronizados, mas como parte integrada da educação integral dos envolvidos –, *livre* – sem constrangimentos institucionais ou seduções por bons resultados em grandes avaliações –, e *emancipatório* – é urgente que nos afastemos da lógica religiosa Mestre-Discípulo para um filosofar horizontalizado, no qual todos os atores educacionais possam integrar significativamente o processo. Sem estes três eixos norteadores a Filosofia reduz-se apenas a um saber enciclopédico, um conhecimento manualístico, um conjunto de informações absolutamente desconectadas com a realidade dos educandos.

Por fim, sabedor que sou das limitações de carga horária que o Ensino de Filosofia enfrenta – tanto na Educação Básico como no Ensino Superior – penso que se faz urgente uma contínua luta política pela garantia de espaço e visibilidade da disciplina de Filosofia nos currículos de todos os níveis educacionais. Simultaneamente a essa compreensão da luta coletiva daqueles envolvidos no Ensino de Filosofia, sou um entusiasta de projetos de extensão, grupos de estudo, projetos inter/transdisciplinares que fomentem uma educabilidade filosófica para além dos limites AULAS / NOTAS / CURRÍCULOS / GRANDES AVALIAÇÕES EXTERNAS.

Roberta Damasceno: Início a minha resposta sobre a compreensão de ensino de Filosofia relacionando-a com a minha própria trajetória enquanto estudante e professora de Filosofia. Justifico esta relação através de alguns aspectos que são: - de natureza histórica, ao envolver a trajetória da inserção do ensino de filosofia nas instituições de educação formal; - de estudos conceituais por buscar entender qual é a natureza de ensinar filosofia, seus métodos, sua didática sem deixar de pensar o que se pode fazer ou se deve fazer ao ensinar filosofia, ou mesmo pensar que Filosofia estamos a ensinar e por fim de ação ética-político-profissional pois o ensino de filosofia nos pede a assumir uma responsabilidade de colocar o ensino de filosofia em diálogo e enfrentamentos que emergem do presente no qual a tarefa de ensinar filosofia torna-se um empreendimento desafiador que ao se concretizar não pode deixar de questionar, criticar e realizar questionamentos filosóficos sobre os ideais pedagógicos, políticos, sociais e culturais que atravessam a formação humana. Deixo aqui o/a leitora já em alerta pois esses aspectos podem aparecer atravessados em minha exposição argumentativa.

Dito isto, coloco esse diálogo/questionamento a mim feito dentro de um quadro histórico que trouxe tanto para nós professores, como para os estudantes da educação básica e do ensino superior um momento de discussão sobre o ensino de Filosofia, e que particularmente foi e está sendo um divisor de águas para o próprio ensino de filosofia no Brasil. Sabemos que

a obrigatoriedade da disciplina Filosofia na educação básica veio com o decreto da lei a Lei Federal nº 11684/08, e depois de três décadas de eventual presença e ausência (a filosofia foi banida dos currículos em 1971, da ditadura militar) nos currículos em escolas públicas e privadas, devolveu a comunidade acadêmica, escolar e política um amplo campo de debate que fomentou questionamentos sobre o papel formativo da filosofia na educação básica e sobre o ensino de filosofia como campo de pesquisa.

Fiz meu ensino médio no final da década de 90 e não tive contato com a disciplina de filosofia, o primeiro encontro com a Filosofia foi em 2002 na graduação em Filosofia na universidade Federal do Ceará, o que mostra que minha formação básica e acadêmica/profissional não atravessou o espírito da presença da filosofia como disciplina e muito menos a questão do ensino de filosofia como aspecto formativo profissional. Como professora de filosofia que atua no ensino superior com formação de professores, tive meu percurso profissional inaugurado em 2009 numa escola de ensino médio no Estado do Ceará, hoje compreendo que o lugar da filosofia na educação básica é de ser agente formativo e constituidora de sujeitos pensantes, críticos, éticos e atuantes, pois enquanto disciplina na educação básica, a filosofia é guardiã e responsável por transmitir aos estudantes a tradição e a cultura filosófica como também de conhecimentos já produzidos pela humanidade, não afirmo que o saber filosófico é superior aos outros saberes , que também são partes fundamentais e constituintes do currículo escolar, mas quero expressar que a singularidade que marca o ensino de filosofia, seja por história ou por seus problemas e métodos é de fundamental importância na construção do caminho a ser percorrido pelos estudantes no seu processo de formação. O ensino de filosofia como tema de debate após a sua obrigatoriedade trouxe em seu momento histórico e decisivo a indissociabilidade entre pesquisa e ensino e entre Universidade e Escola. Nossas pesquisas e ações estão voltadas para pensar e articular a singularidade desse papel formativo da filosofia na educação básica, a formação de professores e o seu lugar institucionalizado. Vejo com bons olhos a aproximação entre Escola e Universidade pois nos mobiliza a pensar o caráter específico do ensino de filosofia e assim garantir um diálogo transversal com os demais campos de saber e fazer com que o/a profissional do ensino de filosofia, o/a professor, traga para sua reflexão a tomada de atitude por uma concepção de filosofia que traga para o centro de sua ação pedagógica uma responsabilidade genuína com o papel social que o ensino de filosofia ocupa.

Entendo que a defesa do ensino de filosofia e da formação de professores se faz urgente e presente, enquanto professora defendo que o ensino de filosofia deve se ocupar de reflexões sobre as diversas formas de conhecer a realidade, discutir sobre os conceitos e suas formulações, problematizar as verdades impostas e compreendidas muitas vezes como já comprovadas, porém enquanto professores de filosofia não podemos furtar do seu ensino o seu caráter crítico e político capaz de impulsionar na formação dos nossos alunos e dos nossos futuros professores o desenvolver do estímulo para ação, ação de transformação social na luta contra as opressões, os preconceitos e as injustiças sociais.

Elizabeth Furtado: Cerletti, no seu livro *Ensino de Filosofia como problema filosófico*, afirma que o tipo de vínculo que se estabelece com a Filosofia é substancial a todo ensino. A compreensão sobre o ensino de Filosofia que fui desenvolvendo está intimamente ligada à

compreensão que tenho da própria Filosofia, uma forma de estar no e com o mundo. Meu primeiro contato com a Filosofia não se deu na escola, foi em meio aos questionamentos sobre a vida e o viver num contexto bem complexo de ditadura militar, com o fim do milagre econômico e com a crise internacional do petróleo. Eram meados da década de 1970, e a impossibilidade de controle do capital anunciava a nova fase do capitalismo, definida pela crise estrutural do capital. Incapaz de fazer esta análise naquele momento, o que me tocava era o aprofundamento das desigualdades sociais imediatamente visível e o silêncio velado àquele respeito. Estava entrando no 2º grau [hoje ensino médio], numa escola pública impactada pela Lei 5.692/71, que instituiu a profissionalização universal e compulsória e retirou a Filosofia do currículo da formação do capital humano. O tecnicismo educacional deixou a escola pequena para as grandes inquietações da minha geração.

Foi fora da escola, no movimento de base da Igreja, inspirada em Medellín e Puebla, que encontrei espaço de interlocução em torno de questões de cujo caráter filosófico eu sequer desconfiava. Nas rodas de debate, mediadas pelo diálogo freiriano, iniciei o contato com as questões do existencialismo e do marxismo e vivi minha primeira experiência de docência. Alfabetizando adultos pelo método Paulo Freire, compreendi que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Avalio que aquela experiência me permitiu entender, mais tarde, a necessária relação entre a Filosofia e o filosofar no ensino de Filosofia. Se meu encontro com a Filosofia se deu fora da escola, foi através do ensino que compreendi a potência emancipatória do conhecimento e da Filosofia.

Estudei Filosofia numa faculdade católica, cujo método de ensino, de inspiração escolástico-tomista, se fazia pela exegese do texto filosófico, não abrindo muito espaço para o exercício do filosofar. Fora da sala de aula, os encontros e as trocas teóricas e políticas impulsionavam o pensar autônomo e foram determinantes para a minha formação. A preparação para a docência ocorreu ao final do curso, seguindo uma lógica tecnicista de pouca reflexão e algum treinamento. Logo que concluí o curso, fui convidada para assumir uma disciplina na mesma faculdade. Esta experiência, desafiadora, me tirou do lugar da crítica para o exercício de construção da crítica crítica e, o mais importante, me deu a certeza de minha escolha profissional.

Na metade da década de 1980, comecei a ensinar História numa escola básica pública. A Filosofia ainda estava fora do currículo escolar, embora reivindicada por um amplo movimento nacional que encampava uma importante luta dentro da escola pela inclusão da Filosofia no currículo. Iniciei, então, a docência de Filosofia, ocupando os últimos horários da grade de aulas, sem material didático e enfrentando preconceitos pragmáticos e utilitaristas. Entre erros e acertos, fui aprendendo as especificidades do ensino de Filosofia que não se limitasse à transmissão da história da Filosofia ou ao debate de temas. Foram mais de 25 anos aprendendo mais que ensinando em meio às tantas mudanças normativas – LDB, PCNs, DCNs, PNE – que me obrigavam a indagar sobre o que, como e por que ensinar Filosofia de modo a fazer sentido na formação dos alunos. Priorizei trazer a Filosofia para a vida deles, experienciando a potência do pensamento autônomo acerca de si mesmo, do outro e da realidade. Foi preciso aprender a selecionar conteúdos e exercitar metodologias; produzir material didático; trabalhar o texto filosófico na aula; aprender a problematizar filosoficamente e desenvolver a paciência do conceito; e participar da organização dos professores e da luta

pelo direito à Filosofia. Um enorme aprendizado encharcado de cansaço cotidiano do trabalho docente precarizado, mas também, e sobretudo, marcado pela alegria de poder ver o encontro dos alunos com a Filosofia.

Neste meio tempo, fiz Mestrado em Educação da UFC, onde pude estudar mais a teoria crítica e educação. Aprofundei leituras, estudei Gramsci e Lukács, aprendi mais sobre educação e refleti a minha prática docente. Em 1994, entrei para a UECE e fui trabalhar com Introdução à Filosofia e Fundamentos Filosóficos da Educação, na licenciatura de Pedagogia. A permanência na escola básica foi valiosa para o trabalho de formação docente na universidade, levando em conta que as duas realidades são a um só tempo distintas mas imbricadas. Na sequência, fiz Doutorado em Educação e conheci Mészáros, que me ajudou a pensar para além do capital. Compreendi que não pode haver educação emancipada sem uma sociedade emancipada e que, por isso, não podemos nos conformar com a emancipação política: é preciso alinhar o ensino, no meu caso de Filosofia, a ações comprometidas com a emancipação humana.

Em 2006 passei a fazer parte do colegiado do Curso de Filosofia da UECE e lecionei diversas disciplinas filosóficas em vários cursos da universidade. Nesse exercício de ensino da disciplina para alunos e alunas de outras graduações, compreendi que ensinar Filosofia para quem não escolheu a escolheu profissionalmente é uma tarefa desafiadora, de modo que aquele foi um período muito rico, em que tentava não sucumbir aos apelos de uma tal filosofia *aplicada*.

Depois de algum tempo, consegui entrar na área de ensino de Filosofia e Formação de professores do curso de Filosofia, o qual engloba o bacharelado e a licenciatura. Estruturado para ofertar as disciplinas filosóficas conjuntamente para os dois cursos, deixam-se as disciplinas relacionadas ao ensino de filosofia mais para o meio e final do processo formativo. Metodologicamente, como tem sido recorrente nos cursos de Filosofia da Brasil, há uma ênfase na exegese dos textos filosóficos, restando pouco espaço para a reflexão autônoma, sobretudo acerca do ensino de Filosofia. A ausência de professores com formação específica – especialistas em ensino de Filosofia – tem impossibilitado o assentamento da área calcado equilibradamente no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, o que acaba por minar o potencial do curso e a formação dos alunos.

Nos últimos anos, tenho coordenado o estágio supervisionado da licenciatura em Filosofia, com o compromisso de criar as condições que permitam a indispensável articulação teórico-prática. Para tanto, a política de estágio definiu a criação de Fórum de Supervisores como forma de aprofundar o vínculo entre universidade e escola. Com a participação dos professores supervisores, professores orientadores, estagiários e afins do ensino de Filosofia, esse espaço fecundo de discussão, estudo e articulação tem sido um diferencial na formação docente. A aproximação com os professores de Filosofia da educação básica, através do Fórum, além de contribuir positivamente para a formação de novos professores de Filosofia, fomentou a luta pela defesa da Filosofia e de seu ensino no estado do Ceará. Acompanhando a formação docente, estimulando o debate sobre ensino de Filosofia e incentivando a organização política dos professores, o estágio supervisionado da licenciatura em Filosofia se compromete com uma formação docente que assegure a capacidade crítica e a atuação reativa e propositiva frente às exigências do nosso tempo.

O Brasil, há alguns anos, vem passando por reformas educacionais que estão transformando a forma de organização educacional dos sistemas, bem como as concepções que as subsidiam. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) é aquela que modifica, especificamente, a forma de organização das licenciaturas, entre elas a Filosofia. Qual a sua compreensão quanto a BNF-Formação e quais os efeitos que ela pode ter na formação inicial de professores de Filosofia e no ensino de Filosofia na educação básica?

Ada Kroef: Acredito que em qualquer política educacional é possível criar fendas, ocupar brechas e potencializar iniciativas que criem alternativas para a produção de processos criativos. quanto mais gerais os traços diagramáticos destas políticas, mais espaços temos para a criação de singularidades. É preciso instrumentalizar os profissionais envolvidos no ensino em formações que propiciem análises críticas dos contextos que vivemos nesta política e além dela.

Vicente Brazil: Há um abismo gigantesco entre o estabelecimento formal de legislações educacionais e sua efetivação com impactos concretos na formação discente. Dito isto, penso que historicamente houve um erro procedimental na implementação das políticas públicas educacionais: não faz nenhum sentido que a obrigatoriedade das mudanças na Educação Básica seja requerida antes da inserção dos debates sobre tais alterações no currículo dos cursos superiores de Formação de Professores. Há ainda uma outra contradição que salta aos olhos nesse processo: como é possível que as mudanças na grande estrutura da Educação Básica brasileira deem-se de forma mais rápida do que no reduzido universo dos Cursos Superiores de Formação Professores? De modo imediato penso em duas respostas possíveis, porém antecipo que não considero nenhuma delas como academicamente satisfatória. Em primeiro lugar, as alterações da legislação da Educação Básica ocorrem de modo mais imediato porque elas obedecem a lógica da arbitragem política, e não dos critérios científico-acadêmicos. Infelizmente as redes educacionais – públicas e privadas – são mais suscetíveis às interferências político-financeiras do que os espaços universitários. Na maioria dos casos o que se acompanha é uma teatralização democrática que finaliza no encaminhamento de certas decisões que já tinham sido previamente decididas. Em segundo lugar, historicamente o setor e as disciplinas de Ensino de Filosofia e da área pedagógica são compreendidos como secundárias no processo formativo das licenciandas. Há um preconceito estabelecido, que se perpetua sistematicamente nas graduações em filosofia, que hierarquiza a formação em filosofia teórica como superior ao conjunto de disciplinas dedicadas à formação específica de docentes de filosofia, e por último nesta escala, estariam as disciplinas gerais da formação de professores. Pode-se demonstrar a facticidade desta afirmação por várias vias, apresenta-se aqui apenas uma – e bem pragmática: a carga horária dedicada à dimensão do engajamento profissional na formação de novos professores não possui o quantitativo de docentes efetivos equivalentes. Dito de outra forma, há pouquíssimos concursos para docentes no setor de Ensino de Filosofia e na maioria absoluta dos colegiados docentes dos diversos cursos de licenciatura em filosofia no Brasil não há paridade de docentes efetivos e disciplinas obrigatórias da área de engajamento profissional. Uma conclusão inevitável que se chega em razão deste problema estrutural é a baixa produção acadêmica no setor (artigos, capítulos, livros dissertações, teses, etc.), o reduzido universo de

jovens pesquisadores interessados na área, e a perpetuação de uma compreensão de desprestígio com relação ao Ensino de Filosofia.

Estabelecido este longo preâmbulo, a BNC-Formação não conseguiu romper com os dois problemas supracitados. Por uma questão lógica, é evidente que a BNC-Formação deveria ter sido previamente consolidada nas licenciaturas – testada e pré-testada – para só então o projeto de uma BNCC ser estabelecida. Nada disso aconteceu! A Educação Básica está discutindo sobre a BNCC há quase 5 anos, enquanto que a BNC-Formação persiste como um tema distante do centro dos debates na Universidade. Também é importante ressaltar que a segmentação interna da BNC-Formação – apesar da garantia institucionalizada de uma longa carga horária dedicada a formação de professores – não conseguiu enfrentar de modo prático uma visão hierarquizante dos conteúdos formativos das licenciandas e licenciandos.

Roberta Damasceno: Entendo que a BNC –Formação hoje se configura como um documento que retira da Universidade sua autonomia didático-científica. Afirmo isso não por ser contra a construção de uma política educacional que pense as bases para a formação do docente, mas o texto e a ideologia que perpassa a elaboração da política de formação de professores formalizada pelo CNE em 2019 implantaram as Diretrizes curriculares emergem de uma agenda neoliberal que impõe um reformismo curricular que longe de pensar as especificidades da educação brasileira. A BNC-Formação é o instrumento usado para “formar professores para ensinar a BNCC”, ou seja, é o caminho para tornar possível o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta. O documento busca não só obrigar Universidade a moldar seus projetos de formação a partir de diretrizes centralizadas e externas que atendam as demandas do mercado e da formação via competências, mas também visa o disciplinamento da formação pedagógica que desarticula ao meu ver, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que disciplina também o acesso à cultura científica e a formação intelectual do professor formador na universidade e retira da própria universidade a construção dos saberes necessários para formação desse docente. Longe de fortalecer os pilares da formação do professor em conhecimento, prática e engajamento os princípios da BNC-Formação atual, se configuram como um espaço de disputa pela formação na educação básica e o futuro do profissional do ensino de filosofia ver seu espaço de atuação reduzido e direcionado ao se alinhar com a lógica neoliberal de formação.

É preciso que estejamos cientes e atentos criticamente as reformas curriculares em curso e aos discursos que as envolvem, pois sendo estes travestidos por uma promessa de intervenção qualificada e de inovação capaz de promover uma formação mais interessante e coerente com a realidade dos educandos, seu alvo são às escolas públicas onde estão os filhos dos trabalhadores e da maioria da população brasileira atualmente empobrecida pela lógica neoliberal do vencer pela competitividade, por mérito e tais discursos estão aquém da construção de uma escola mais justa, igualitária e de qualidade.

Elizabeth Furtado: É importante explicitar que essa onda reformista que atingiu a educação brasileira nos últimos quatro anos expressa o recrudescimento da política neoliberal, agora aliada da direita conservadora, implantada desde a década de 1990 no Brasil. Os dois últimos governos ofereceram um campo fértil para a construção de uma hegemonia do capital na educação através da proposição de mecanismos de controle do processo educativo. As reformas

educacionais apresentadas neste período têm por fim submeter a educação às necessidades de recomposição do capital, alinhando as políticas educacionais à agenda dos organismos econômicos internacionais. Internamente, os grupos empresariais e suas fundações vêm trabalhando para transformar o direito social da educação em serviço, de modo a, assim, poderem, inclusive, entrar na disputa dos fundos públicos. Visando a este objetivo, pressionam o estado pela orientação dos currículos, propondo a padronização de conteúdos e métodos que, segundo eles, irão “maximizar a eficiência”, salvar a educação nacional e contribuir com o desenvolvimento da economia. Laval, em seu livro *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, aponta que o sistema educativo, sob a lógica neoliberal, é colocado a serviço da competitividade econômica e do mercado, devendo ser gerido como uma empresa.

A partir dessas considerações, minha percepção é de que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem o propósito de alinhar os professores ao projeto de formação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegurando a institucionalização do ensino por competência e tudo o que esse conceito polissêmico engloba. Por óbvio, os professores da educação básica precisam ser formados considerando as demandas da educação básica. No entanto, a formação do professor não pode espelhar a formação básica como quer o Art. 2º da Res. CNE/CP Nº 2/2019, que estabelece como pressuposto para a formação docente o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC e, em função destas, as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes. Tampouco pode restringir a formação docente a um modelo formativo prescrito que atenta contra a autonomia teórica e prática da universidade (e dos professores), que tem negada sua capacidade de produção de conhecimentos a partir da sua própria prática. A BNC-Formação impõe uma involução à formação docente antes respaldada na Res. CNE/CP Nº 2/2015, que foi construída com a participação de diversos setores e movimentos ligados à formação docente. Tratar a formação dos professores como apêndice do projeto formativo da BNCC solapa qualquer pretensão de uma formação que atenda às reais demandas da sociedade, em especial da classe trabalhadora, e subordina a educação do país aos interesses do capital.

Elaborada sem consulta à comunidade escolar, às universidades e aos pesquisadores, a BNC-Formação se resume a um quadro com um rol de competências gerais, específicas e com as habilidades a estas relacionadas. Muito criticada no meio educacional, se realmente for implementada, vai produzir um grande impacto em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação inicial docente. Ela significa, afinal, que todas as licenciaturas, incluindo a licenciatura em Filosofia, deverão adaptar seus projetos pedagógicos curriculares (PPC) ao “saber fazer” da pedagogia das competências, requerendo à formação docente os mesmos princípios estabelecidos pela BNCC (Art.3 CNE/CP Nº 2/2019). Da forma como se apresenta, a BNC-Formação secundariza o conhecimento teórico e o pensamento crítico-reflexivo em troca dá ênfase à atividade prática em cursos que, a exemplo da Filosofia – cuja formação permite a compreensão de que, por trás de cada prática, há pressupostos filosóficos, históricos e sociais –, enfrentam o desafio da indissociabilidade teórico-prática nos seus currículos.

Neste sentido, o Manifesto em defesa da formação de professores, divulgado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE –, e o Fórum

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 284 - 306
--------------------------	--------	------------------	------	--------------

Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR – ressaltam duas ausências comprometedoras na BNC-Formação: a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensejamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e (2) a unidade teoria-prática atravessando todo o curso, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional. Se a formação do professor funda a sua prática docente, evidentemente esse tipo de formação inicial irá repercutir no ensino de Filosofia da educação básica, sobretudo no contexto do novo ensino médio (NEM), que transforma a escola numa arena de disputa docente por espaço no currículo; e numa agência de treinamento discente para o mundo do trabalho precarizado frente ao desemprego estrutural, agência justificada pelas exigências da OCDE e de avaliações como Pisa.

A BNC-Formação está diretamente relacionada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Reforma do Ensino Médio, instituída pela lei 13.415/2017. Quais contribuições e prejuízos a BNCC e a lei 13.415/2017 trouxeram ou podem trazer para o ensino de Filosofia na educação básica, especialmente no ensino médio? Como você avalia o impacto dessas normativas nacionais na sua atuação profissional?

Ada Kroef: Reforço que a educação, historicamente, vem sofrendo mudanças e novas implementações de diretrizes que, ao mesmo tempo que restringem as possibilidades de criação, investindo na repetição do mesmo, colocam novos desafios de ações que potencializem movimentos de rupturas, de linhas de fuga para novos fazeres no ensino de filosofia. Cabe a nós, a elaboração de programas de formação que enriqueçam as caixas de ferramentas para as análises do contexto de cada especificidades no sentido de criação de singularidades. A resistência é molecular, se dá na relação com a molaridade e nas fendas da mesma para que passe um pouco de caos.

Vicente Brazil: Divido o debate sobre as repercussões da BNCC e a Lei do “Novo” Ensino Médio em duas grandes áreas: implicações formativas para os discentes e consequências políticas para formação e atuação docente. Para os educandos do Ensino Médio é muito prejudicial a diluição das especificidades das áreas de conhecimento em grandes áreas generalistas. Direcionando nosso debate para os temas referentes à Filosofia e a grande Área de Ciências Humanas, faz-se necessário entender que não se trata apenas de uma dificuldade oriunda da redução conteudal, e sim, o gravíssimo problema epistemológico de tratar dilemas filosóficos a partir de uma abordagem geográfica ou uma leitura histórica de assuntos eminentemente sociológicos. Por mais dedicado que seja o docente, por maior que seja a carga horária dedicada à área das Ciências Humanas, é simplesmente impossível um único profissional ser capaz de tamanho ecletismo acadêmico. É óbvio que ele vale para as outras áreas, em especial a de Ciências da Natureza, mas também com Português e suas Linguagens ao pensarmos na situação prática que a disciplina de Educação Física enfrenta ao estar subordinada a essa área do conhecimento. É claro que é possível todo um malabarismo retórico e um contorcionismo didático para acoplar epistemes diferentes debaixo de um mesmo grupo

de disciplinas, todavia, o empobrecimento teórico que recai sobre os jovens em formação é muito prejudicial.

Já quando se discute as questões referentes às consequências para formação e atuação docente deve-se considerar um retrocesso político-pedagógico de décadas, que a exigência de uma formação generalista recai novamente sobre os ombros das licenciandas e licenciandos em Filosofia. Há uma perspectiva, em curto prazo, de regresso ao padrão das formações superiores em Estudos Sociais ou Ciências da Natureza que eram muito comuns nas décadas de 1980 e 1990. Como alguém atualmente envolvido nos processos de atualização/adequação de PPC's de cursos de graduação – licenciatura e bacharelado – tenho deparado-me com o desafio de estabelecer os conteúdos mínimos para formação de um professor de filosofia dentro de um prazo razoável e exequível – ou seja, o desafio de constituir um PPC é equilibrar as exigências acadêmicas para a formação de excelentes Professores de Filosofia com a dura realidade, muitas vezes de vulnerabilidade socioeconômica, do universo das licenciandas e licenciandos. Pergunto-me então qual o tempo mínimo para a formação de um profissional academicamente habilitado para ministrar aulas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, simultaneamente, a partir de problemas elegidos e apresentados às educandas do Ensino Médio. Há ainda um efeito político-profissional oriundo da implantação da BNCC e do “Novo” Ensino Médio na Educação Básica, qual seja, a redução da oferta de vagas em concursos para disciplinas específicas – não faz sentido a existência de um certame que selecione profissionais específicos da disciplina de filosofia quando esta sequer é ofertada no currículo do Ensino Médio. Mas essa questão pode amplificar-se ainda mais, se não serão necessários professores especialistas em filosofia para a Educação Básica, também perde o sentido a manutenção de licenciaturas exclusivas para a formação de professores para o Ensino de Filosofia. É neste ponto que a BNCC e a lei 13.415/2017 repercutem mais diretamente em minha prática docente no contexto atual, ou seja, estas alterações já estabelecidas no Ensino Médio devem, a médio prazo, impactar diretamente na oferta de vagas para as licenciaturas em disciplinas específicas, mais propriamente em Filosofia. A possibilidade de tais políticas públicas também repercutem nos programas de pós-graduação de stricto sensu é altíssima, ainda mais se considerarmos o fomento para o estabelecimento de Mestrados e Doutorados Profissionais, com ênfase, na Formação de Professores. Logo, qual será o futuro de Mestrados e Doutorados – acadêmicos e/ou profissionais – se as vagas em licenciaturas para disciplinas específicas tendem a diminuir – tanto para discentes como para docentes –, e se não existem mais aulas de Filosofia no Ensino Médio? As consequências, como num efeito cascata, são gravíssimas e de repercussões tanto imediatas quanto tardias.

Roberta Damasceno: Avalio que o discurso aparente presente tanto nos documentos BNCC, BNC-Formação e na lei 13.415/2017 investidos numa reivindicação que busca por uma ampla e qualificada formação técnica (ensino) e engajada do professor é uma justificativa válida. Porém tal reivindicação não perpassa a compreensão de que a formação do professor precisa ser compreendida de forma complementar e indissociável a uma ampla e qualificada formação pedagógico-científica (pesquisa). O que temos como retrato destes documentos e desta reforma do ensino médio é a imagem da formação que retirada da tutela da Universidade mostra o seu interesse alicerçado em uma formação aligeirada, esvaziada de teoria e fortemente instrumental.

Os impactos para o campo de atuação do professor-formador não só de Filosofia, mas de todas as áreas são de retrocessos, pois com a BNC-Formação e as suas exigências que modificam o modus operandi da política de formação docente o que temos é um currículo e uma formação pautada em competências e habilidades predeterminadas. O que faz com que nossa prática docente esteja diretamente alinhada e direcionada com o predomínio da lógica do capital humano, a qual, centrando tudo nas demandas do mercado, na economia, na concorrência e no tecnicismo ignora as necessidades materiais, sociais, culturais dos sujeitos, e mais, acentuando a expropriação do conhecimento docente.

Elizabeth Furtado: As reformas produzidas pelo novo ensino médio (NEM), pela BNCC e pela BNC-Formação, pelo texto e pelo contexto, me sugerem uma estratégia de governamentalidade, como define Foucault, visando à regulação de subjetividades no processo de adequação da educação à lógica neoliberal. Como não existe neutralidade, a política educacional resulta de disputas entre os grupos e classes de interesses distintos, por vezes antagônicos, que expressam as relações econômicas, políticas e culturais da sociedade. A BNCC e o NEM foram construídos longe do chão da escola, com uma questionável participação da comunidade escolar e uma forte presença do empresariado, e depois jogado às escolas, num contexto pandêmico, como uma receita curativa para males educacionais. Os professores, sem tempo para a reflexão necessária, foram premidos a implantar essas mudanças que estão mexendo com a organização curricular e com a prática docente.

Para convencer a sociedade sobre a necessidade e a importância das reformas, um discurso convenientemente ideologizado e uma publicidade massiva vincularam a BNCC e o NEM à defesa da autonomia, da diversidade cultural e do protagonismo juvenil; e à melhoria do ensino médio, da formação para o mundo do trabalho e para o empreendedorismo. Para todas essas promessas, a proposta apresentada foi uma mudança curricular que, paradoxalmente, coloca o acesso ao conhecimento em função de competências e habilidades. Essa inversão abre espaço para a defesa do inatismo e da meritocracia; banaliza, justifica e aprofunda as desigualdades; desconsidera as diferenças e as políticas públicas afirmativas e de reparação social; e recrudescer velhas teses do capital humano comprometidas com a eficiência e a competitividade.

Embora alicerçadas em irrefutáveis críticas ao conteudismo, à fragmentação dos saberes, ao déficit de aprendizagem e à evasão do ensino médio, essa “nova arquitetura” curricular está marcada pelo estranhamento dos processos autoritários pensados fora da escola para a escola. No que tange à Filosofia, que historicamente existiu num movimento pendular de entrada e saída do currículo da escola básica, agora está conformada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Perdeu seu status de disciplina obrigatória e mais uma vez terá que encontrar um lugar e um tempo no novo currículo do ensino médio. Sem pessimismo, discordo das tentativas de fazer crer que toda esta complexa situação pode ser compreendida a depender da forma de ver o problema, ao estilo *meio copo cheio vs. meio copo vazio*. A BNCC tirou a Filosofia do currículo ou a BNCC amplia o espaço para a Filosofia no currículo? Prefiro uma análise de realidade, e o fato é que a Lei 13.415/2017, tão nefasta não apenas à Filosofia, mas à educação brasileira, retirou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia na escola básica e determinou que a BNCC incluía obrigatoriamente estudos e práticas de Filosofia ao ensino

médio. Nas DCNEM (2018), a Filosofia também aparece como estudos e práticas, acrescentando que estes devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem. Além disso, não existe nestas normas nenhuma menção acerca do lugar e do tempo da Filosofia no currículo.

No texto da BNCC, a Filosofia é mencionada apenas em três ocasiões: em duas delas aparece como um dos componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e, na terceira, aparece relacionada às temáticas do tempo como matéria de reflexão filosófica. Dentre as seis competências e as 31 habilidades da área de CHSA, faz-se referência à atividade filosófica apenas duas vezes. Considerando essa indefinição quanto à Filosofia no currículo no NEM, não há qualquer garantia de que a Filosofia permaneça enquanto uma disciplina, nem muito menos que ela esteja presente em todas as séries do ensino médio; por outro lado, não há nenhum impedimento à presença da Filosofia no currículo. As possibilidades da ausência ou da presença da Filosofia no currículo do ensino médio ou a diluição da disciplina de Filosofia em temas filosóficos tratados como conteúdos interdisciplinares dependem das redes de ensino e das escolas.

Apesar de não termos ainda o tempo vivido necessário para uma análise criteriosa da implantação dessas reformas, o contato com professores que estão vivendo este momento inicial das mudanças na escola me permite constatar o grande esforço de adaptação dos professores de Filosofia. Além da tentativa de manutenção da carga horária no tempo reservado à base comum, no limite das possibilidades, esses professores realizam a defesa do ensino de Filosofia na escola, procurando fazer dos itinerários novos caminhos para a formação filosófica. A professora Mônica Ribeiro, no texto “*A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso*”, analisa que, ao implementar as mudanças, os professores terminam por redimensionar significados, mesmo que consideremos que a precarização a que tem sido submetida a formação dos professores os torne alvos mais fáceis de uma razão que tem limitado a possibilidade de gerar a capacidade de reflexão e de crítica.

Por fim, avalio que essas medidas, que também atingem diretamente a formação do professor, podem fragilizar ainda mais uma formação já precarizada. Por trabalhar com formação docente, penso, como já afirmei anteriormente, que precisamos reagir a estas mudanças considerando as concepções de humanidade, educação e sociedade com as quais essas propostas estão comprometidas, e retomar o debate que estávamos travando anteriormente. No caso específico da formação dos professores, precisaremos recolocar os princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada construídos coletivamente: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; e avaliação e regulação, pelo poder público, dos cursos de formação respaldados pelas DCNFICPM/2015.

No Ceará, a Filosofia é ensinada de diversos modos. Ensinada no interior e na Capital, nas Universidades, Faculdades e Institutos Federais (IFCE), bem como na educação básica. Pensando na sua realidade de trabalho, na localidade e nas demais especificidades que a atravessa, pode falar um pouco sobre o ensino de Filosofia no seu contexto educacional?

Ada Kroef: O ensino de filosofia, ainda, é muito marcado pelo desfile de filósofos e seus respectivos pensamentos numa perspectiva linear, sem o estabelecimento de relações do pensamento com a vida, com o cotidiano, fazendo da filosofia uma matéria chata e, principalmente, sem sentido. São poucos professores que relacionam conceitos com temas atuais e ou conseguem fazer uma contextualização histórica, situando com que arte e que ciência o pensamento de cada filósofo ou escola na história da filosofia conversa. Quais as relações e implicações no pensamento para análises críticas do presente.

Vicente Brazil: Nos últimos 7 (sete) anos tenho atuado na formação de professores para a atuação na macrorregião do Sertão de Crateús. Em toda a CREDE 13, a qual abarca 11 municípios, 40 instituições educacionais, e mais de 10 mil estudantes, não há nenhum docente efetivo aprovado para ocupar uma vaga na disciplina de Filosofia. Tal dado é tão catastrófico quanto imoral, denuncia o completo descaso da Política Educacional do Estado do Ceará na área das Ciências Humanas e, mais propriamente, em relação à Filosofia. É de conhecimento público que existe uma gravíssima lacuna na oferta de Licenciaturas em Filosofia no Ceará, apenas cinco municípios – Fortaleza, Sobral, Quixadá, Iguatu e Juazeiro – reúnem os parques cinco cursos presenciais que são credenciados pelo MEC para oferecer presencialmente licenciaturas em Filosofia para formar docentes habilitados para a atuação nos 184 municípios do nosso pobre estado. É claro que tais dados revoltantes são distintivos do caos que é a excludente política governamental para fomento da Educação Superior no Ceará, porém, no caso da formação de docentes para o Ensino de Filosofia, tudo é mais grave e reprovável. Ressalte-se ainda que esse tipo de ocorrência – a inexistência de docentes habilitados para a ministração de aulas de Filosofia –, que não é rara na Educação Pública, também tem sua versão no Ensino Privado, por meio da ministração de aulas de Filosofia por profissionais licenciados em outras áreas. Essa brevíssima digressão tem como fim contextualizar minha recente colaboração para o ensino e formação de novos docentes de Filosofia. Esse dramático contexto educacional tem repercussões diretas na formação dos discentes da Educação Básica e da relação destes com as temáticas filosóficas. Não é à toa que muitos educandos do Ensino Médio não sentem qualquer inclinação ao debate de problemas do campo da Filosofia, uma vez que estes são apresentados de forma apenas caricatural ou limitada por educadores com formação acadêmica oriunda de outras áreas do saber. É sabido que, em muitos casos, a disciplina de filosofia e aquelas associadas ao seu conteúdo, são assumidas apenas com a finalidade de complementar a carga horária de um docente em atuação com foco em outras disciplinas e até outras áreas do conhecimento. Como parte de minha atuação no Ensino Superior, em razão de atuar em uma outra licenciatura que não uma que forma docentes em Filosofia, tenho me dedicado a construção de espaços não-formais para o Ensino de Filosofia: Grupos de Estudos, Atividades de Extensão, Monitorias Acadêmicas, Atividades de Pesquisa etc. Esse coletivo de práticas não é exclusivo para estudantes da UECE, mas também é aberto para a comunidade externa, inclusive para estudantes da Educação Básica. Deste modo, ainda que de forma limitada, a promoção de um ambiente filosófico – por meio da apresentação de autores, temas e obras – tem sido realizada. Além disso, tenho desenvolvido atividades de extensão em instituições educacionais de Ensino Médio com atuação direta junto a educandas/os da Educação Básica, mais ainda, diante da absoluta carência de docentes de Filosofia na CREDE 13, alguns egressos da Universidade Estadual, local em que ministro aulas, mesmo sendo

licenciados em Pedagogia e não Filosofia, têm assumido disciplinas obrigatórias e eletivas ligadas à área de Ciências Humanas e de Filosofia. Já em minha atuação na Coordenação do PPGFIL/UECE, tenho buscado desenvolver e fomentar pesquisas no campo do Ensino de Filosofia, tanto publicando artigos, quanto orientando pesquisas a partir de recortes teóricos, em especial, a partir de autores da antiguidade clássica ocidental. Como já apontado anteriormente, toda a área do Ensino de Filosofia ainda é subvalorizada no âmbito da Pós-graduação nacionalmente, porém, mais uma vez devo ressaltar, tenho-me aplicado, como empenho pessoal e institucional, a fomentar tal campo de pesquisa.

Roberta Damasceno: No primeiro momento desta entrevista afirmo que atuo na formação de professores de Filosofia como docente temporária na Universidade Estadual Vale do Acaraú no curso de Filosofia da cidade de Sobral. Acompanho as disciplinas de formação de professores do curso de Filosofia, o que me faz relatar uma percepção de como o ensino de Filosofia se efetiva no chão das escolas e na Universidade. A cidade de Sobral no Ceará tem sua relevância pois é um município de potência regional, localizado entre duas capitais do nordeste, Fortaleza e Teresina, e a UVA é uma instituição de grande importância e formação de profissional para atuarem como docentes naquela região o que faz do curso de filosofia o lócus que atende a formação de docentes de muitas cidades que compõem a região noroeste do estado ou melhor a região que abrange o Vale do Acaraú. Dentro das regionalidades que circundam a universidade e o curso de filosofia o que temos são reflexos de diversas realidades, não só das escolas, mas também de nossos alunos. Diante dessas realidades que são históricas, sociais, políticas, o ensino de filosofia busca enfrentar não só um deslocamento temporal relacionado a própria história da filosofia e de seu ensino, como de um desvencilhar de uma prática tradicional, bacharelesca, conservadora e hegemônica. Por que venho dizendo isso? Precisamos compreender o ensino de filosofia a partir de uma concepção de filosofia que não seja mais hegemônica e deslocada da realidade, o professor de filosofia seja na universidade ou na escola não pode afastar o seu ensino do contexto em que está situada sua prática e nem distante das demandas que emergem do seu público e sem deixar de pensar que a formação está diretamente ligada ao exercício da docência na educação básica. Temos uma realidade física de escola e de universidade que longe dos grandes centros necessitam de investimentos financeiros para garantir o funcionamento de suas estruturas, o que nos pede pra repensar as nossas condições de trabalho. O perfil de nossos alunos são múltiplos, damos aulas para alunos da zona rural e de outros municípios perto de Sobral que gastam mais de duas horas para chegarem a Universidade e muitas vezes nos chegam sem contato com o ensino de filosofia, seja porque a escola apesar de ter filosofia no currículo não tem o profissional formado na área para ministrar aula, o que na maioria das vezes se tornam um problema para nós professores formados, mas temos casos de professores formados em Filosofia que referenciados por sua formação continuam a reproduzir o ensino de manual, sem a preocupação com uma didática ou metodologia para o ensino de filosofia . Esse modelo de ensino de filosofia que nos parece estranho pois não sabemos como ele acontece no interior das escolas moldam a percepção da filosofia e do seu papel social na vida de nossos futuros alunos candidatos a professores de filosofia. São estes alunos, na sua grande maioria escolhem concorrer ao vestibular para cursar filosofia sem ter uma compreensão do campo de atuação e da própria Filosofia e que chegam às portas das salas de aula do curso de Filosofia e que precisam em um espaço de tempo de 3 a

4 anos adquirir uma formação sólida em história da filosofia e em formação pedagógica. É esse aluno que estamos a formar que precisa tomar consciência da sua formação como docente de filosofia e acima de tudo lidar com os desafios da escolha da profissão e da manutenção do seu posto de trabalho.

Nossas frentes de batalha são muitas e se configuram desde de uma reestruturação do currículo da licenciatura para que este execute o desapego da formação bacharelasca, envolvendo também uma mudança cultural de percepção dos professores do curso e vai até uma batalha a ser travada politicamente para que a disciplina de filosofia na escola seja ministrada pelo professor de filosofia formado o que nos mobiliza a lutar por maiores investimentos (financeiros e pedagógicos) na formação de professores de filosofia. Garantir a vitória nessas frentes poderá nos propiciar uma formação de profissionais mais engajados, conscientes do lugar da filosofia na formação dos nossos jovens da educação básica e também dos futuros profissionais no ensino superior .

Elizabeth Furtado: Começo falando da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a instituição pública em que trabalho e que tem como maior compromisso a formação de professores, já que cerca de dois terços dos cursos oferecidos são licenciaturas. Considero ser esta a maior contribuição para o desenvolvimento do Ceará e para a melhoria da qualidade de vida do povo cearense. Na nossa sociedade, cuja razão mercantil impede a valorização da educação e dos professores, as licenciaturas são os cursos menos prestigiados dentro e fora das universidades. As políticas públicas de formação de professores também refletem essa realidade e, no contexto de estado mínimo, tratam a educação sob a lógica da economia de exclusão. Vista como gasto, mesmo quando colocada no centro das demandas de uma sociedade dita do conhecimento e da revolução informática, a educação, em geral, carece de recursos, e as universidades, em particular, se ressentem da falta de aporte financeiro que lhes permita cumprir sua função social. A UECE não está fora deste contexto, enfrenta enormes carências sobretudo de professores. Atualmente o curso de Filosofia funciona com mais da metade de professores com contrato temporário, e isso afeta diretamente a qualidade do curso. A alta rotatividade e a grande carga de horas de ensino dos professores temporários têm comprometido o ensino e restringido o desenvolvimento da pesquisa e da extensão.

Portanto, o ensino de Filosofia na universidade não difere muito dos desafios postos ao ensino básico pelo projeto de mercantilização da educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia instruem: 1) uma sólida formação de história da Filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere; 2) licenciatura e bacharelado devem equivaler em conteúdo e qualidade na formação; 3) dirigida, sobretudo, para a formação de discentes de Filosofia para o nível médio; 4) deve ofertar o elenco tradicional das disciplinas básicas, incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (CNE/CES 492/2001). A licenciatura em Filosofia da UECE tem uma existência simbiótica com o bacharelado, e, por não ter um corpo de professores próprios, estabelece no PPC um fluxo de disciplinas alinhado ao bacharelado, ou seja, as disciplinas ligadas à Filosofia são realizadas junto com o bacharelado. Se, por um lado, isso pode contribuir para uma sólida formação em Filosofia, por outro, os conteúdos definidos para a educação básica e as didáticas próprias de cada conteúdo

aparecem mais na parte final do curso, como se a formação para a docência acontecesse apartada dos conteúdos filosóficos.

Essa é a velha questão da relação teórico-prática que assombra as licenciaturas, mas o problema não se restringe ao ordenamento das disciplinas, pois seria simplista ligar as disciplinas específicas de Filosofia à teoria e as disciplinas pedagógicas à prática. Essa dissociação de aspectos indissociáveis, para Saviani, se deu por um processo de abstração que atinge tanto as disciplinas ditas teóricas quanto as práticas, quase sempre conferindo superioridade àquelas em relação a estas. Para recuperar essa indissociabilidade, será preciso considerar a prática docente como fenômeno concreto, como ocorre nas escolas, e compreender a formação docente fundamentada na práxis. Daí a importância do estágio como eixo da formação associado à reflexão filosófica como eixo articulador de toda formação.

Por uma questão de concepção da formação e pelas condições concretas limitantes do curso, a reflexão filosófica, que deveria ser o elemento pulsante de toda a formação do professor de Filosofia, ocorre muito menos que o necessário. Avalio que esta questão está ligada ao fato de não termos a área de ensino de Filosofia consolidada, o que se deve, sobretudo, à ausência de professores especialistas na área. Como ressalta a profa. Patrícia Velasco na busca pelo estatuto epistemológico do ensino de Filosofia, as pesquisas em Filosofia na universidade são um lugar para especialistas. Não existindo especialistas de Filosofia em ensino de Filosofia, não é possível a pesquisa deste tema nem as questões do ensino de Filosofia podem ser trabalhadas filosoficamente. Isto se reflete na licenciatura, que tem sido secundarizada não obstante as iniciativas da última década, fundamentais para o ensino de Filosofia – como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF- FILO) e o Grupo de Trabalho (GT) da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar – e toda produção daí oriunda que surgiu a partir da obrigatoriedade da Filosofia na escola e das demandas sociais por mais professores de Filosofia.

Neste momento de mudanças nas normas da formação docente, quando o PPC da licenciatura deve ser revisto, estamos tão imersos nas carências de professores para ofertar as disciplinas previstas para o semestre que este ponto não tem entrado na pauta do colegiado. Além disso, a enorme rotatividade de professores temporários, em grande parte sem interesse no ensino de Filosofia por terem outras especialidades, não favorece o debate da licenciatura e tem contribuído para uma formação docente que pouco privilegia o debate filosófico acerca do ensino de Filosofia na escola. *Grosso modo*, avalio que a falta de professores efetivos e especialistas em ensino de Filosofia no curso, além da falta de uma coordenação específica da licenciatura, são pontos fundamentais para repensar o projeto formativo do curso de licenciatura em Filosofia da UECE. Apesar do inegável esforço de oferecer uma formação docente de qualidade, é preciso reconhecer que ainda estamos distantes, nos moldes atuais do curso, de considerar a prática docente como ponto de partida e ponto de chegada da formação docente. Precisamos rever nosso PPC e tentar articular os conhecimentos filosóficos e as mediações didáticas necessárias tendo a reflexão filosófica como componente intrínseco a toda formação do professor de Filosofia.

Para finalizar, gostaria de fazer considerações mais livres sobre o ensino de Filosofia, que não tenhamos perguntado, mas que se faz importante considerarmos nesse momento tão

singular em termos de desafios para o ensino de Filosofia no Brasil? Por exemplo, quais são suas expectativas para o futuro do Ensino de Filosofia no Ceará? Fique à vontade para suas considerações finais.

Ada Kroef: Acho importante o deslocamento de conceitos filosóficos para analisarmos a educação e não conceitos da própria educação, pedagogia, psicologia para pensar o plano da educação. A educação carece de conceitos filosóficos e só poderemos exercer pensamento ao considerarmos a mesma como um plano de imanência, numa potência de criação de novos conceitos. “Filosofia tem, mas, tá faltando”, faltando experimentação com arte, com criação do novo e não repetição do mesmo, identificação e cognição... A filosofia e seu ensino têm suma importância numa sociedade de controle, midiática, onde as chamadas *fake news* imperam na produção de subjetividades capitalísticas, produzindo modos de relações com o mundo serializadas, homogeneizadas e automatizadas, capturando as diferenças em territórios existenciais bem demarcados e definidos, investindo em identitarismos que, ao mesmo tempo que agrupam, segregam e imobilizam.

Vicente Brazil: Penso que um debate enriquecedor, que não foi possível ser visitado neste sintético conjunto de questionamentos, é o lugar da Filosofia no Documento Referencial Curricular do Ceará do Ensino Médio – DCRC-EM. Na verdade, é possível apresentar uma questão anterior ao se realizar uma conexão entre BNCC, DCRC e o debate sobre a natureza e finalidade destes documentos balizadores da educação nacional e estadual, respectivamente. Numa rápida equiparação dos dois documentos, fica evidente o apagamento da Filosofia na BNCC, por outro lado, há no DCRC um conjunto tão detalhado de habilidades específicas que o documento tende a ser compreendido como uma espécie de currículo mínimo. Em ambos os casos, o lugar da Filosofia na Educação Básica é distorcido, uma das hipóteses a ser investigada seria a de que o excesso descritivo do DCRC-EM é resultado da quase ausência da Filosofia e dos debates em seu entorno no registro da BNCC. Uma outra possibilidade é de natureza política, qual seja, quando a equipe redatora do DCRC-EM estabelece um minucioso arco de conteúdos, temas e questões, a ser discutido isto acaba impondo a necessidade, ainda que não se tenha mais a obrigatoriedade legal, do Ensino de Filosofia em todo o curso do Ensino Médio. Outra questão em aberto é o desafio do desenvolvimento de materiais didáticos para o Ensino de Filosofia, sobretudo, quando consideramos as novas tecnologias informacionais e seu impacto nas juventudes. Dito de outra forma, como o Ensino de Filosofia, por meio dos instrumentais metodológicos para seu acontecimento, pode apropriar-se do universo da comunicabilidade digital-algorítmica, tão própria dos contextos juvenis, como arena discursiva para o debate das questões filosóficas? A simples negação ou estereotipização das redes sociais, e demais ambientes digitais de comunicação, como *locus* de *trolls* ou *haters* não é uma atitude produtora para o enfrentamento do obscurantismo e fanatismo digital que testemunhamos na sociedade contemporânea. Por fim, mas não menos importante, como entusiasta de ações extensionistas, penso que é de extrema importância um debate sobre o Ensino de Filosofia em espaços não-escolares. Sim, nosso compromisso político com a luta pela garantia do lugar da Filosofia na Educação Formal é inadiável como tema de primeira ordem, todavia, a amplificação do debate filosófico em ambientes não-escolares pode ser um importante método de popularização e aproximação da Filosofia com a população em geral. Tal atitude parece relevante em uma sociedade como a nossa, em que a filosofia foi sistematicamente atacada nos últimos quatro anos pela estrutura política reacionária vigente, assim, quando adotamos, como

coletivo de docentes em filosofia, o compromisso de uma comunicação científica fluida e acessível, podemos recolocar a Filosofia no seu digno status social.

Roberta Damasceno: Sou bastante otimista em relação ao futuro do Ensino de filosofia no Ceará. Acredito ter razões para isso, razões que se concretizam pelo engajamento de um contingente significativo de colegas que estão envolvidos com o Ensino de Filosofia. Estamos ganhando espaço nas discussões dentro dos departamentos de Filosofia, nas Associações de representação da classe de professores e pesquisadores de Filosofia, como é o caso da ANPOF. Vejo com muito entusiasmo a formação de uma futura Associação de professores de filosofia e a aproximação entre alunos dos cursos de licenciatura em Filosofia com os docentes para articular estratégias para a qualidade e permanência do ensino de Filosofia. Importante dizer, estamos ganhando visibilidade no cenário educacional, fazendo acontecer momentos e constituindo espaços fundamentais pela permanência da filosofia nos currículos escolares observando suas características, seus métodos e sua singularidade na formação dos alunos da educação básica. É certo que precisamos nos manter vigilantes e combativos pois não há uma garantia de que o ensino de filosofia permaneça presente nos currículos ou que a formação do profissional de filosofia esteja blindada dos reformismos curriculares impostos por uma dominação técnica, ética e cultural característicos da sociedade capitalista neoliberal, que movimenta o Estado em sua complexidade teórica e prática em prol de estabelecer consensos funcionais e adaptativos para a população implementando a sua lógica de funcionamento. Preciso de dizer que hoje existe professores de filosofia muito mais conscientes e envolvidos com a luta pelo ensino de Filosofia, precisamos aumentar esse contingente, mas teimo em dizer, parafrazeando uma frase de Rosa Luxemburgo, hoje sentimos e compreendemos muito mais as amarras que nos prendem, estamos em movimento.

Elizabeth Furtado: Mesmo compreendendo os tempos desafiadores, tendo a olhar o futuro com esperanças. Esperanças do verbo esperar, como afirmava Paulo Freire, não por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico, enquanto necessidade ontológica que precisa da prática para tornar-se concretude histórica.

O movimento de privatização da educação brasileira, consolidado nas últimas reformas como estratégias de produção de consensos, revela o crescente avanço do privado sobre o público característico da política neoliberal ora fortalecida na associação com a direita ultraconservadora. Mas os interesses destes grupos não se limitam à educação, o que está em jogo é um projeto de nação num panorama globalizado. Duas pesquisadoras estadunidenses, Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (Pennsylvania State University e University of Wisconsin-Madison) realizaram um estudo de caso da Fundação Lemann e escreveram *O Consenso Por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil*. Elas constataram que as fundações não impõem políticas públicas aos governos: em vez disso, tornam técnicos os debates políticos; cooptam funcionários do Estado na busca de um consenso sobre as políticas a serem adotadas organizando redes, patrocinando pesquisas e realizando seminários educacionais; e oferecem um suporte econômico e organizacional para a implementação dessas políticas. Uma estratégia, portanto, semelhante ao que Gramsci chama de “guerra de posição”, para demonstrar que não se trata de um processo “técnico”, e sim de uma explícita estratégia para colocar a nação num caminho específico. Enquanto o enfrentamento direto tem por consequência comum a resistência, o consenso por filantropia, quando consolidado, gera

tamanha adesão que qualquer perspectiva ou proposta contrária passa a ser marginalizada pelos seus adeptos. Daí a grande dificuldade de reação a esta estratégia tão bem consolidada nas atuais reformas impostas à escola e ao ensino.

Neste sentido, podemos compreender que os retrocessos impostos à educação e ao ensino de Filosofia não são atos isolados, mas fazem parte de um embate de projetos societários antagônicos e, por isso, contrariando os aparentes consensos, precisamos organizar uma resistência ativa e propositiva. Avalio que o futuro do ensino de Filosofia no Ceará e em todo país passa pela organização dos professores, como a associação de professores de Filosofia que estamos construindo aqui no Ceará, e da sociedade civil, num amplo movimento de mobilização nacional, que já começa a aparecer, em torno da revogação da BNC-Formação, da Reforma do ensino Médio e da BNCC. Certamente não será fácil a luta por um projeto de educação e formação docente alinhado à defesa da educação, como direito humano, e da escola pública, universal e gratuita em todos os níveis, alinhada a um projeto de emancipação para além da emancipação política.

Essa resistência precisa nascer no chão da escola, da experiência concreta da construção de um currículo autêntico, de modo que, para além de itinerários e trilhas, será preciso sedimentar novos caminhos a partir escola, das práticas docentes reais, do conhecimento socialmente comprometido, considerando-se os saberes produzidos na escola, os objetivos da formação e as condições materiais e imateriais em que essa transformação ocorra. Pois, como acentuam Deleuze e Guattari, em *O que é a filosofia?*, “uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência (...) não há nunca outro critério senão o teor da existência, a intensificação da vida”. Sigamos!

CURRÍCULO DAS(OS) ENTREVISTADAS(OS)

Ada Beatriz Gallicchio Kroef

Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Graduada em Teologia e Formação Pedagógica com Licenciatura Plena em Filosofia pela Faculdade Kurios (diploma chancelado pela Universidade Federal do Ceará - UFC). Pós-Graduada em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Realizou capacitação em Informática Educativa, curso realizado pela Universidade Federal do Ceará (Instituto UFC Virtual), e-Próinfo (MEC) e Centro de Referência do Professor (CRP). Atualmente é Professora Efetiva da Rede Pública Municipal de Pacatuba. Professora Coordenadora do Laboratório de Informática da Rede Estadual de Educação (SEFOR-NUFOR), no Núcleo de Tecnologia da Educação (NTE) com Projetos Educacionais.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0134131107132946>

Vicente Thiago Freire Brazil

Possui graduação, Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2018), Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI (2019). Trabalha em projetos educacionais em ambientes formais e informais, onde atuou como professor Bolsista do programa federal Mais Educação, Bolsista do PIBID Filosofia pela UECE. Atualmente é membro do Fórum de professores supervisores de Filosofia UECE, professor nas Instituições de ensino: Creche Escola Espaço Vida e Colégio Duque de Caxias. Tem o interesse de estudar Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia e Filosofia Política.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3922153001209706>

Roberta Liana Damasceno Costa

Mestranda em sociologia UFC com bolsa CAPES. Licenciada em letras português pelo Centro Universitário Claretiano (2021). Especialista em filosofia e ensino de filosofia pelo Centro Universitário Claretiano (2019). Licenciada em filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2017). Foi bolsista de monitoria acadêmica e do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). Foi assistente da gestão e professora voluntária no projeto de extensão transpassando a Universidade Estadual do Ceará. Trabalhou no laboratório de inclusão e na célula da diversidade da secretaria do trabalho e desenvolvimento social do Governo do Estado do Ceará. Foi professora do projeto e-jovem da secretaria estadual de educação do Ceará e foi professora da rede municipal de ensino de Fortaleza nas áreas de ciências humanas, história, geografia e ensino religioso, nas turmas da educação de jovens e adultos e ensino fundamental II do sexto ao nono ano. Atualmente participa do laboratório de estudos em política, educação e cidade (LEPEC) associado à linha de pesquisa cultura, política e conflitos sociais do programa de pós-graduação em sociologia da UFC. Tem interesse de pesquisa nas seguintes temáticas: sociologia; educação; transexualidade; juventudes; sociologia da educação; sociabilidades na escola; políticas públicas e educacionais.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8310605183404807>

Elizabeth Bezerra Furtado

Graduada em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza (1981), e em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1987). Possui mestrado em Educação pela Universidade

ENTREVISTA COM PROFESSORAS (ES) DE FILOSOFIA DO ENSINO...

Ada Beatriz Gallicchio Kroef / Vicente Thiago Freire Brazil / Roberta Liana Damasceno Costa / Elizabeth Bezerra Furtado

Federal do Ceará (1991) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002). Atualmente é professora adjunto da Universidade Estadual do Ceará no curso de Filosofia.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0619402317070400>

305

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 284 - 306
--------------------------	--------	------------------	------	--------------

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADORES

Antônio Alex Pereira de Sousa

Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá. Coordena o Grupo de Estudos em Foucault (GEF-UFC) e participa do FILODITEC (Eixo de pesquisa Filosofias da Diferença, Tecnocultura e Educação do PPG em Educação da UFC). Professor de Filosofia concursado da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Desenvolve pesquisa em Filosofia Contemporânea, Educação, Ensino de Filosofia, Gênero, relações étnico-raciais, Ética, Currículo e temas gerais em torno da produção filosófica de Michel Foucault (Sexualidade; Poder; Direito; Racismo de Estado; Filosofia; Saber; Cuidado-de-si; Neoliberalismo; Subjetividade).

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9432362482614655>

Paulo Willame Araújo de Lima

Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Doutorado em andamento pelo programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na linha de pesquisa "Arte, Subjetividade e Cultura". Mestre em Filosofia, na linha de Ética e Política da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisando o tema da violência a partir de Jean-Paul Sartre. Graduando no bacharelado em Administração pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com matrícula temporariamente trancada. Integrante do Coletivo Kintal de Afetos e do Coletivo Transpassando. Embaixador da Juventude pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime - UNODC em parceria com o Instituto Caixa Seguradora. Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Voluntário no Programa de Extensão Transpassando UECE. Foi Agente Educacional da Busca Ativa, na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME); Estudante da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS formado pelo CREAECE. Estudante de Teatro, ator e colaborador na escrita do texto de Re-talho, espetáculo com direção de Neidinha Castelo Branco (CPBT-TJA). Foi bolsista do Programa de Bolsa de Estudos e Permanência Universitária (PBEPU). Foi representante discente no Colegiado de Filosofia. Foi bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista de Iniciação Científica (IC). É arte-educador e audiodescritor mediante estágio educacional realizado no Museu da Cultura Cearense (MCC). Técnico em Finanças pela EEEP José de Barcelos. Produtor Cultural e Coordenador na organização de eventos socioculturais, acadêmicos e artísticos. Coordenador de Acessibilidade Cultural em vários projetos ligados aos Coletivos Transpassando e Kintal de Afetos. Experiente em representações político-administrativas como liderança de sala, coordenação de grupos juvenis e representações estudantis universitárias.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5476643014624172>

306

ENTREVISTA COM PROFESSORAS (ES) DE FILOSOFIA DO ENSINO SUPERIOR DO CEARÁ

Com o objetivo de cartografar uma parte das múltiplas formas de trabalho com a Filosofia no estado do Ceará em nossa atualidade, a revista *Dialectus* organizou, através dos editores desta edição, Antônio Alex Pereira de Sousa e Paulo Willame Araujo de Lima, um conjunto de entrevistas com múltiplos(as) professores(as) e profissionais que têm a Filosofia como meio de trabalho. Sabemos que os entrevistados convidados não contemplam toda a diversidade de experiências que se dão na “Terra da Luz”, mas elas podem proporcionar uma pequena compreensão de como está sendo trabalhada a Filosofia no estado do Ceará. Neste bloco estão presentes as falas de docentes de cursos de Filosofia de Instituições de Ensino Superior Públicas, etapa responsável pela formação inicial e continuada de professores de Filosofia. Desejamos uma boa leitura e que os ditos e escritos aqui presentes possam fomentar reflexões e criações em torno do ensino de Filosofia no Ceará e no Brasil. Abaixo, seguem os nomes das(os) professoras(es) entrevistados¹:



Cristiane Maria Marinho

Professora de Filosofia na UECE

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/5436768125786693>



Francisco José da Silva

Professor de Filosofia na UFCA

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/3132573542983746>



Camila do Espírito Santo Prado de Oliveira

Professora de Filosofia na UFCA

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/3144886067664461>

307

¹ Ao final das entrevistas o leitor pode conferir o currículo completo de cada entrevistado.

ENTREVISTA

Poderia iniciar falando um pouco sobre a sua compreensão de ensino de Filosofia, qual o seu papel nas diversas etapas de ensino superior e educação básica e, se possível, um pouco da sua trajetória e relação com ele, o ensino de Filosofia?

Cristiane Marinho: Creio que devo começar pela última pergunta e continuar com as primeiras. Obviamente comecei sendo estudante de filosofia, fazendo a graduação na Faculdade de Filosofia de Fortaleza – FAFIFOR -, instituição central e decisiva na formação de professores em Fortaleza e no Ceará. Nesse curso identifiquei respostas e perguntas que sempre me perseguiram ao longo da minha vida, mas que para mim não tinham nome, pois eram somente angústias, dúvidas e interrogações. Foi ali que descobri o nome dessas perplexidades. E o nome era Filosofia. Mas o fato de eu ter descoberto o nome dessas indagações não diminuiu as perguntas e as dúvidas. Pelo contrário, potencializou um amplo caleidoscópio de indagações e cada uma com trezentas respostas que se abriam em outras infinitas perguntas. A consequência foi seguir espichando o rol dos questionamentos num mestrado – parte feito na UFPB e parte feito na UFMG – e, na sequência, em dois doutores, um em Educação – UFC, e outro em Filosofia – UFG. O pós-doutorado – Filosofia da Educação na Unicamp – explicitou o fim da fronteira entre essas duas áreas que, para mim, são vizinhas de ficarem conversando sentadas nas cadeiras na calçada.

A relação dessa trajetória com o ensino de filosofia se deu lá nos inícios dos anos 1980, mais precisamente em 1984, na UECE, via concurso do Estado. Entrei como graduada, na época não era exigido pós-graduação, e entrei como professor na categoria de professora auxiliar. Assim, toda a minha formação posterior na pós-graduação foi feita ao longo da minha trajetória profissional.

Quanto ao papel da filosofia nas diversas etapas de ensino superior e da educação básica, é preciso pensar que em ambas, para além do rigor técnico e teórico imprescindíveis na formação do professor de filosofia, temos a filosofia como uma forma de educação para a vida e seus meandros pessoais e sociais. Um aprendizado para a diversidade, o diálogo, a democracia, o cuidado de si, o cuidado do outro, a criatividade, a liberdade sexual e de gênero, o pensamento lógico, a igualdade dos povos. Enfim, a filosofia como potência para a construção de um mundo melhor que está sempre desmoronando. E, nesse sentido, são fundamentais a filosofia, a educação e o ensino de filosofia.

Francisco José: Considero que o ensino de Filosofia compreende não apenas o ensino específico de uma disciplina (no caso a Filosofia mesma), mas uma abordagem que traz em si uma compreensão da educação e do ensino enquanto tal. Esse entendimento encontra-se no próprio estatuto da Filosofia, na medida em que esta caracteriza-se como um saber da totalidade, da busca dos fundamentos, segundo uma abordagem reflexiva, radical e crítica, vinculado desde suas origens às demais áreas do saber.

A Filosofia se vincula diretamente com a ideia de educação e formação integral do ser humano, fundamentando e refletindo assim sobre modelos de educação básica e superior, além de seus métodos e conteúdo. Neste sentido, lembramos as concepções da Academia (Platão) e do Liceu (Aristóteles), o papel histórico da Filosofia exercido no surgimento das Faculdades e

Universidades medievais e, principalmente, na constituição do ideal de educação moderna, como podemos conferir nos projetos de Universidade no período iluminista e romântico, destaco aqui o ideal alemão da *Bildung* (formação cultural), a contribuição de seus filósofos e suas obras dedicadas às instituições educacionais, tais como Kant (sobre o *Conflito das faculdades*, 1798), Fichte (*Por uma Universidade orgânica*, 1807), Schelling (*Preleções sobre o método de estudo acadêmico*, 1802), Schleiermacher (cujo projeto inspirou Humboldt na constituição da Universidade de Berlim em 1811) e finalmente Hegel (*Sobre o ensino de Filosofia nos Ginásios e nas Universidades*, 1812-19). No Brasil são imprescindíveis para a Filosofia e seu ensino as contribuições de Paulo Freire, Antônio Severino, Demerval Saviani e mais recentemente Silvio Gallo e Walter Kohan. Esse é o cabedal indispensável para entendermos os fundamentos e as finalidades da educação e do ensino em geral.

Minha relação com o ensino de Filosofia começa na graduação como licenciando em Filosofia na década de 1990 (UECE), durante a qual adquiri uma sólida formação e capacitação nesta área, além da oportunidade inclusive de fazer um curso sobre Filosofia para crianças, ofertado então pelo CEAF (Centro de Estudos e Atividades Filosóficas) em parceria com o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), o que permitiu uma melhor compreensão do papel da Filosofia desde a infância. No campo da experiência de ensino tive a oportunidade de passar por diversas modalidades de ensino, como por exemplo, Filosofia na educação básica (ensino fundamental) em escola privada, assim como professor temporário e depois efetivo em escola pública (ensino médio) e também ensino de Filosofia em faculdade privada. Desde 2009 atuo como professor efetivo do curso de Filosofia na UFCA, atualmente coordenando a Licenciatura e o Pibid Filosofia (desde 2014), por fim assumindo este ano (2023) disciplinas no PROF-FILO.

Essa formação e experiência didática me possibilitaram uma compreensão de certo modo privilegiada das diversas formas como se dá o ensino de Filosofia, ampliando o campo de visão e as especificidades desta modalidade de ensino. Destaco a experiência com o Pibid desde 2014 que tem sido para mim uma oportunidade maravilhosa de dialogar novamente com a educação básica e perceber uma nova dinâmica que possibilita a criação e potencializa a efetivação do aprendizado, através de metodologias diversificadas e adequadas para explorar campos pouco aproveitados no ensino médio, sempre em diálogo com as outras disciplinas e em especial com as culturas e as linguagens artísticas.

Acredito que, apesar de muitos reveses e contradições nas ações de responsabilidade do poder público, temos hoje uma rede de instituições e indivíduos mais ampla que possibilita maior capacidade de articulação e comunicação, de crítica e contraposição ao projeto neoliberal de sucateamento e destruição da educação pública.

Camila Prado: Eu, como estudante, não tive disciplina de Filosofia no Fundamental, que na minha época era chamado 1º Grau. Mas estudei até o quarto ano primário, atualmente 5º ano, em uma escola que valorizava muito a reflexão, o autoconhecimento, o desenvolvimento da autonomia. Então, embora não houvesse ensino de Filosofia, havia experiências compartilhadas de filosofar, através de boas leituras, de observações da natureza e de conversas sobre as questões que surgiam da convivência cotidiana.

Assim, quando aos 14 anos eu li o livro *O Mundo de Sofia*, e descobri um pouco sobre a tradição filosófica ocidental, reconheci um movimento de pensamento com o qual tinha familiaridade: o questionamento sobre os princípios, a elucidação dos pressupostos e a formulação de conceitos. Tive, então, interesse em estudar mais Filosofia.

No meu Ensino Médio, em que cursei o antigo Curso Normal, de formação de professores, tive a disciplina de Filosofia por um ano. A professora responsável era formada em Ciências Sociais. Considero que os debates que ela levou à sala de aula foram bastante interessantes, havia um enfoque em aspectos sociais do pensamento filosófico.

Ao escolher um curso superior, optei por História, mas já no segundo semestre do curso, me deparei com a disciplina de Filosofia e decidi mudar de curso. Em paralelo à minha graduação, atuei como professora de crianças e sempre busquei incentivá-las à reflexão.

Conto tudo isso para dizer que considero muito importante o ensino de Filosofia desde o Ensino Básico, desde que não se confunda aprender filosofia com simplesmente ter informações sobre a tradição filosófica ocidental. Penso que o mais importante no ensino de Filosofia é proporcionar a percepção de que temos uma comunidade de pensadoras e pensadores, de tempos e lugares diversos, de tradições diversas, com quem podemos conversar (sobretudo através de seus textos, mas não apenas) sobre questões fundamentais. Não estamos sós em nosso espanto diante da realidade e isso é muito importante de saber.

O Brasil, há alguns anos, vem passando por reformas educacionais que estão transformando a forma de organização educacional dos sistemas, bem como as concepções que as subsidiam. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) é aquela que modifica, especificamente, a forma de organização das licenciaturas, entre elas a Filosofia. Qual a sua compreensão quanto a BNF-Formação e quais os efeitos que ela pode ter na formação inicial de professores de Filosofia e no ensino de Filosofia na educação básica?

310

Cristiane Marinho: O que enxergo na BNC-Formação é somente uma promessa que não se cumpre no corpo da BNCC. Uma não conversa harmoniosamente com a outra, as expectativas criadas na proposta de formação não se concretizam no outro documento, muito pelo contrário. Por isso, a resposta a essa pergunta estará nas entrelinhas da questão referente à BNCC, como apresentação do resultado frustrado das promessas e exigências do processo formativo.

Francisco José: No contexto atual de acirramento das contradições do Capital, da desigualdade social e as novas intervenções neoliberais em países como o Brasil, fica evidente a necessidade que tal sistema tem de implementar seu projeto de padronização dos modelos educacionais, sob a demanda das “competências, habilidades e atitudes”, os quais nada mais são do que senhas que correspondem aos ideais de produtividade e ampliação do controle sobre todos os setores da vida.

Assim surge o chamado “novo ensino médio” que transfere aos estudantes a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso em uma sociedade de competitividade e hiperconsumo. Para formar essa nova mentalidade, faz-se necessária a reformulação do ponto de partida, ou seja, dos cursos de licenciatura, da adequação dos currículos escolares e da formação dos professores que serão os vetores principais de inoculação destas demandas e

valores. A BNCC e a BNC-Formação se complementam na medida em que estabelecem as bases para esse conceito de pedagogia das áreas de saber, das competências/habilidades e do empreendedorismo, os quais são os eixos principais do novo ensino médio.

Considerando a forma como a Filosofia está posta no interior da BNCC, ou seja, como uma disciplina enquadrada e dissolvida no campo das humanidades, a formação específica em Filosofia perde sua validade e concretude próprias. Como formar profissionais para uma área que não existe mais em si mesma, mas apenas como uma transversalidade e uma sombra do que deveria ser realmente? Neste sentido a BNC-Formação tende a fomentar e embasar essa concepção de mundo, promovendo uma mudança na maneira como são formados os professores de Filosofia para essa nova modalidade de ensino. Será preciso uma grande mobilização coletiva para reverter os danos já causados por esses normativos, talvez só consigamos reformular alguns pontos, dado o adiantado do processo nos últimos anos. Acredito que será necessária uma outra forma de intervenção organizada da classe docente nas frestas e interstícios dessa legislação, ampliando a pesquisa sobre o ensino de Filosofia, promovendo e executando novos projetos (como a filosofia no ensino fundamental) que ampliem e estimulem sua presença e reforcem a necessidade de sua importância na educação em geral. O Pibid e o Prof-Filo podem ser experiências promissoras nesse sentido.

Camila Prado: Considero que há perdas, graves, e ganhos, possíveis. As maiores perdas vêm, segundo me parece, do fato de que as reformas são feitas sem a plena participação dos profissionais da educação que estão de fato no dia a dia escolar e universitário. Isso ocorre principalmente porque há um grande interesse econômico em reformas educacionais que fortaleçam os ideais neoliberais e que, portanto, sigam recomendações de organizações sociais ou agências de regulação ligadas à iniciativa privada. Assim, a saída da Filosofia do currículo obrigatório do Ensino Médio a nível nacional é uma perda, sem dúvida, que enfraquece a formação do profissional. Qual o horizonte de trabalho para um licenciado em Filosofia hoje?

No entanto, não é possível negar que as flexibilizações das ideias de disciplina, de conteúdo, a concepção de transversalidade, o papel da prática como componente curricular e a curricularização da extensão tensionam alguns hábitos educacionais cristalizados e permitem, quando professoras e professores de filosofia estão presentes e quando gestoras e gestores educacionais permitem, abrir espaços para uma ação educacional menos engessada e que conecte o grande diálogo da tradição filosófica ocidental com as questões e problemas vividos pelas comunidades educacionais.

A BNC-Formação está diretamente relacionada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Reforma do Ensino Médio, instituída pela lei 13.415/2017. Quais contribuições e prejuízos a BNCC e a lei 13.415/2017 trouxeram ou podem trazer para o ensino de Filosofia na educação básica, especialmente no ensino médio? Como você avalia o impacto dessas normativas nacionais na sua atuação profissional?

Cristiane Marinho: Não consigo vislumbrar nenhuma contribuição positiva da BNCC para a educação, a não ser para o mercado e para os donos do poder conservador da direita. Ela traz uma imposição pedagógica uniformizante como se todos os alunos tivessem o mesmo status social; tem finalidades neoliberais muito claras; resulta explicitamente em uma fragilização do

ensino da área de humanas e em especial em uma diluição da filosofia e seu ensino, uma vez que o pensamento crítico não interessa ao sistema do Capital; é produto de uma forma de ensinar filosofia controlada pelo Estado e sancionada pelas leis que defendem todos esses interesses; a filosofia se vê desafiada diante das exigências de competências e habilidades na formação de mão de obra para o mercado globalizado, visando sua instrumentalização, seu enfraquecimento, sua diluição e o apagamento de um ensino crítico, criativo e contestador.

Em termos mais gerais do contexto da inserção da BNCC no neoliberalismo, temos: aumento da desigualdade social no ensino e a divisão entre escola pública com ensino técnico profissional para a classe trabalhadora e escola privada para os ricos, prevalecendo a restrição do acesso a determinados saberes como a filosofia; criação de um professor de filosofia que não ensina filosofia; comprometimento de uma fortuna em verba pública já usada em projetos públicos na formação de professores de filosofia, políticas públicas e material didático; aumento da precarização do professor de filosofia porque diminuiu a carga horária em função da diluição da disciplina de filosofia; diluição da filosofia e do ensino da filosofia porque esse documento visa exatamente o inverso do que a filosofia pode propor e propiciar, ou seja, crítica e autonomia; fortalecimento do projeto de extrema direita e o avanço do conservadorismo e seu discurso de ódio racista, xenófobo, homofóbico, sexista e outros, que se anuncia a partir do golpe do Temer; fortalecimento do projeto Escola Sem Partido com a ausência da educação sexual; filosofia como não sendo disciplina inviabiliza concurso para a área, fragiliza o campo profissional e traz consequências danosas para a categoria e o aprendizado, pois qualquer professor de outra área poderá ensinar filosofia; o professor de filosofia em um ensino baseado na BNCC não foi preparado para ensinar filosofia, sociologia, geografia e história ao mesmo tempo, ou seja, na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, colocando o aluno não aprender nenhum desses conteúdos.

Francisco José: A BNCC especialmente é alvo de críticas e contestações seja na forma como foi construída, sem a devida participação dos principais interessados (docentes, estudantes, comunidade), seja na concepção que traz em seu bojo um verdadeiro retrocesso que se apresenta com ares de “inovação” (uma palavra própria do jargão neoliberal). No que diz respeito a educação em geral o grande problema está na tentativa de submeter toda a complexidade da educação e do ensino a um esquema que pretende ser único e homogeneizador para todas as modalidades de saber que são reduzidas ao esquema de competências e habilidades em prejuízo do conteúdo e das especificidades de cada área.

A própria ideia da “pedagogia das competências” e a classificação das habilidades traz em si de forma sub-reptícia a compreensão do homem como mero executor de uma programação que requer competência e habilidades próprias, lembrando o esquema de produção capitalista, não interessando a articulação com os demais atores sociais, mas a “eficiência” (mais um termo próprio do projeto neoliberal) do indivíduo que age sob a lógica do sistema e sobre quem pesa a responsabilidade de seu êxito ou fracasso, segundo essa concepção de mundo o indivíduo deve ser o responsável pelo seu “projeto de vida”, deve assumir essa tarefa e demandar ao máximo suas forças para realizá-la.

No âmbito das ciências humanas percebe-se a dissolução das disciplinas em uma espécie de caldo (ou como dizemos no Ceará, uma “garapa”) que minimiza as especificidades de cada disciplina, seu poder de análise e crítica e principalmente seus conteúdos, sob o signo de uma

suposta interdisciplinaridade. A Filosofia talvez seja o alvo principal desta dissolução, transformando-se numa mera “colcha de retalhos” desconexa e sem identidade própria, uma vez que perde sua autonomia e característica própria ao ser esgarçada na abordagem da BNCC e no novo formato dos livros didáticos.

Para o Professor de Filosofia o prejuízo é imenso, na medida em que sua função soa meramente como um adestramento ou capacitação em “competências filosóficas” recaindo assim em um formalismo um tanto vazio, desconsiderando os conteúdos, a historicidade e a complexidade do debate filosófico. A referência constante a “interdisciplinaridade” serve apenas como slogan constantemente utilizado para esconder a verdadeira dissolução das ciências humanas em discursos superficiais e sem efetividade histórica, servindo a meros interesses pragmáticos e instrumentais. Os estudantes perdem assim a possibilidade de formar uma compreensão própria da filosofia para além de uma mera atividade argumentativa, mas acima de tudo como uma visão do mundo e um modo de vida.

Camila Prado: Considero que, de fato, são reformas conectadas e que decorrem dos mesmos interesses, incorrendo em grandes malefícios e benefícios possíveis. O Novo Ensino Médio, sancionado de maneira inteiramente autoritária, nas condições reais das escolas hoje, tende a precarizar ainda mais a formação daqueles que estudam em escolas públicas. Sobretudo das regiões mais empobrecidas. Isto é um crime social.

Ainda assim, as disciplinas eletivas, para além de trazerem propostas bastante alinhadas ao pensamento neoliberal, como empreendedorismo, por exemplo, permitem também, que sejam trabalhados temas importantes que ainda não foram abarcados pelo currículo tradicional. Há experiências interessantes neste sentido sendo realizadas nas escolas. Temas como opressões de gênero e sexualidade, opressão racial, cultura política vem tendo um espaço que já era garantido por lei, mas não se realizava de fato.

No Ceará, a Filosofia é ensinada de diversos modos. Ensinada no interior e na Capital, nas Universidades, Faculdades e Institutos Federais (IFCE), bem como na educação básica. Pensando na sua realidade de trabalho, na localidade e nas demais especificidades que a atravessa, pode falar um pouco sobre o ensino de Filosofia no seu contexto educacional?

Cristiane Marinho: Minha vida inteira ensinei Filosofia na UECE, seja no Curso de Filosofia, seja em outros Cursos da Universidade, seja na Capital ou no Interior. Esse é ainda meu contexto educacional. Ele não difere muito do contexto nacional colonizado pela Europa: predominância da Filosofia europeia e da ocidental; desconfiança e até recusa das filosofias brasileira; da educação; africana; pensamento indígena; de gênero e tudo isso a favor da prevalência dos cânones metropolitanos; baixa presença das mulheres filósofas nos programas e suas bibliografias; reduzido número de professoras filósofas nos Departamentos; recusa de métodos pedagógicos mais criativos, envolvendo corpo, arte, literatura etc., a favor da eterna exegese de texto, herança franco-uspiano.

Mas nem tudo está perdido. Temos colegas que são ousados e desafiam o status quo, se permitindo contestar os meios tradicionais e os cânones, e também questionando os motivos de tanta submissão ao pretensamente oficial estabelecido.

Além dessas questões, há também o já antigo e permanente descaso do Estado com as Universidades Estaduais. Algo que só muito recentemente melhorou. Esse descompromisso acaba por piorar muito as nossas unidades e o próprio desempenho dos alunos, bem como dificulta muito o próprio desempenho dos professores, inclusive o fator salarial e, até recentemente, afastamento para pesquisa de pós-graduação.

Houve e ainda continua em processo a interiorização dos campi das nossas três universidades, mas a precariedade nessas unidades é grande: sucateamento das condições das salas de aula; acervo bibliotecário medíocre e desatualizado; demora para liberação de recursos para a melhoria dos campi; refeitórios desparelhados convenientemente.

Sei que muitas coisas melhoraram nos últimos dois mandatos de governo estadual, mas ainda há muita coisa por fazer, principalmente em função da enorme precariedade deixada nas Universidades Estaduais desde as suas criações.

Ou seja, o ensino de filosofia também tem que ser pensado nesse contexto macro, mais amplo e atravessado pelas suas condições materiais, políticas e sociais. Principalmente porque a filosofia é desprezada pela sociedade de uma forma geral. Lembro que quando fui Coordenadora de Departamento, todas as cartas da sociedade civil que chegavam ofertando vagas para estágio, remunerado ou não, quase nenhum contemplava os alunos de filosofia.

Francisco José: O Cariri cearense tem um lugar especial na constituição de nosso Estado, uma vez que é uma região de imensa riqueza natural, ampla diversidade cultural e profunda espiritualidade e religiosidade, embora se encontre mais ao sul de nosso Estado está localizada numa área central do Nordeste (no coração nordestino). Estas características, somadas a uma história de lutas e resistências, dá a essa região um privilégio e destaque inigualáveis.

Sou professor do curso de Filosofia na região do Cariri desde 2009, quando então fazíamos parte do Campus da UFC no Cariri (Juazeiro do Norte), transformado em Universidade Federal do Cariri em 2013. A região do Cariri conta com 3 CREDES (CREDE 18, 19 e 20, correspondendo respectivamente a Juazeiro do Norte, Crato e Brejo Santo) e uma ampla rede de ensino público e privado, contando com aulas de Filosofia em diversas modalidades.

Nos primeiros anos conseguimos criar parcerias importantes com a então Faculdade Católica do Cariri (Crato), sob coordenação da Diocese de Crato, e também com a Universidade Regional do Cariri (URCA), que embora não tenha curso de Filosofia, tem professores lotados nos diversos cursos (História, Pedagogia, Ciências Sociais), em especial com o projeto de extensão NUPEFE (Núcleo de Pesquisa e Estudos em Filosofia e Educação), cuja parceria nos permitiu contribuir com atividades de capacitação de professores da rede básica, e principalmente criar o evento anual Encontro de Professores de Filosofia da Região do Cariri (cuja 4ª edição foi realizada em 2022), no qual são discutidas temáticas relevantes para os professores que são acima de tudo protagonistas do evento.

Camila Prado: Sou professora de filosofia na Universidade Federal do Cariri – UFCA, que é uma instituição relativamente recente, mas que abriu, como um de seus primeiros cursos, ainda como campus avançado da UFC, o Curso de Filosofia. Atualmente temos o Curso de Bacharelado, o de Licenciatura e o Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia. Estou aqui há 13 anos e vi muitas mudanças importantíssimas na filosofia acadêmica no Brasil. Considero

que o processo de expansão e interiorização das universidades, além das ações afirmativas são em grande parte responsáveis por estas mudanças. Mudando as pessoas que têm acesso a uma formação em nível superior laica em filosofia, modificam-se os temas, as questões, os referenciais epistemológicos, o engajamento com o debate público. E tudo isso me parece muito salutar.

Aqui no Cariri não é diferente. Por exemplo: um grupo de estudantes mulheres sentiu falta de estudar filósofas e iniciou um grupo de estudos autogestionado que se tornou um coletivo e um projeto de extensão, cultura e pesquisa. Isso já deu como frutos muitas monografias sobre ou baseadas em filósofas, além de mudanças nas referências bibliográficas dos cursos.

Para finalizar, gostaria de fazer considerações mais livres sobre o ensino de Filosofia, que não tenhamos perguntado, mas que se faz importante considerarmos nesse momento tão singular em termos de desafios para o ensino de Filosofia no Brasil? Por exemplo, quais são suas expectativas para o futuro do Ensino de Filosofia no Ceará? Fique à vontade para suas considerações finais.

Cristiane Marinho: A minha paixão pela filosofia e pela educação é antiga e quando me tornei professora universitária essa paixão aumentou imensamente. na disciplina filosofia da educação, que desde sempre ministrei, me possibilitou compreender que qualquer área da filosofia, como a vida humana, desembocava nas questões educacionais. além disso, é impossível negar que a filosofia nasce de relações pedagógicas, pois além dos diversos movimentos educacionais da Grécia antiga, o que foi a filosofia a não ser, dentre outras coisas, uma forma de aprender a conviver com o mundo e com as pessoas depois da forma mítica?

Outro elemento decisivo para o necessário reconhecimento da educação no âmbito filosófico é a herança brasileira e nefasta que o colonialismo nos impôs e nos legou. Contudo, foi e é esse mesmo colonialismo que acaba por desvalorizar a educação como algo fundamental para e na discussão filosófica. e aí entra, precisamente, também, o ensino de filosofia, pois atravessado pela discussão educacional. a herança colonial metafísica filosófica que marcou indelevelmente a trajetória da filosofia e seu ensino no brasil, bem como a imposição do método exegetico franco-uspiano de compreensão de texto, a partir dos anos de 1930, nos despotencializa e tenta nos impedir de fazer uma filosofia autoral e voltada para questões imanentes e de cunho social.

E para complicar ainda mais o lugar do ensino da filosofia na formação acadêmica, é que essa herança colonial europeia também acabou estabelecendo nos cursos de filosofia que seus professores não precisavam aprender a ministrar aulas, pois isso seria coisa de pedagogo. ou seja, para ser filósofo seria necessário somente aprender as razões do texto e ensinar as suas ideias da forma mais complexa possível. temos aí uma expressão colonial, tanto no que diz respeito aos conteúdos ensinados quanto à forma de ensiná-los. sem falar da ausência de mulheres filósofas, filosofia brasileira, filosofia africana e outras nos currículos.

Para finalizar, gostaria de enfatizar a necessidade de olharmos mais nosso umbigo, tentar ultrapassar nossa alma ainda colonizada: ler e ensinar filosofia brasileira; pesquisar história da filosofia no Ceará e no Brasil; entender que nem todo mito é grego e Enem toda filosofia é europeia. Têm indígenas, orientais, africanos... Como filósofos, devemos enxergar a amplitude e diversidade da vida, do mundo e das pessoas.

Francisco José: Desde suas origens o ensino de Filosofia no Ceará encontrou no campo das instituições religiosas um espaço privilegiado até meados do século XVIII (Institutos, Seminários e faculdades), passando em seguida pela progressiva laicização na segunda metade do século XIX (com a influência da Maçonaria, dos movimentos e grupos literários em Fortaleza), chegando a sua institucionalização definitiva no século XX (com o surgimento das faculdades e universidades públicas, UECE, UFC, UVA e, mais recentemente, UFCA).

A Filosofia no Ceará tem conseguido alcançar uma maior presença no espaço público, demandando maior participação seja na formação geral dos cidadãos como preconiza a LDB, seja na formação específica de docentes que atuam na rede educacional, malgrado as idas e vindas da disciplina nos períodos de retrocesso social como a Ditadura de 64, o governo FHC e, mais recentemente, no tenebroso governo de extrema direita (um atraso não apenas para a Filosofia, diga-se de passagem, mas para várias dimensões de nossa vida).

O Ceará traz, em sua singularidade e pluralidade, a marca de uma diversidade ainda pouco explorada, em especial a contribuição das comunidades afrocearenses e indígenas, além de uma rica história filosófica presente no campo literário. A presença institucional da Filosofia é bem recente (século XX) e seria preciso revisitá-la de forma crítica e reavaliar para onde queremos ir e que objetivos ainda podemos alcançar. Temos um enorme potencial filosófico que muitas vezes é subestimado em detrimento do que se faz no Sudeste/Sul do país, quando na verdade deveríamos ler nossos autores, estabelecer vínculos mais estreitos entre as instituições e os cursos de Filosofia espalhados no Ceará, através de eventos, publicações e debates.

Camila Prado: Como disse, embora tenhamos passado, e ainda estejamos passando, por grandes ataques, tanto de um neoconservadorismo contrário ao livre pensamento, quanto, muitas vezes unido a, de um pensamento neoliberal comprometido com interesses privados e privatistas, tenho visto mudanças no fazer filosofia no Brasil que considero extremamente salutares e potentes. Tenho visto filósofos entrarem no debate público com coragem, tenho visto o diálogo que constitui a tradição filosófica chegar a pessoas que antes não tinham acesso a ele. E isto o enriquece muito. Pois, segundo me parece, apenas na vida do diálogo as tradições ganham seu sentido.

CURRÍCULO DAS(OS) ENTREVISTADAS(OS)

Cristiane Maria Marinho

Possui graduação em Filosofia pela FAFIFOR - Faculdade de Filosofia de Fortaleza (1983), Especialização em Economia Política pela UECE - Universidade Estadual do Ceará (1995), Mestrado em Filosofia pela UFPB/UFG - Universidade Federal da Paraíba / Universidade Federal de Minas Gerais (2000), Doutorado em Educação pela UFC - Universidade Federal Do Ceará (2008), Doutorado em Filosofia pela UFG - Universidade Federal de Goiás (2020), Pós-doutorado em Filosofia da Educação pela UNICAMP - Universidade Estadual De Campinas (2011). Atualmente é Professora Emérita da Universidade Estadual do Ceará e Professora de Filosofia vinculada ao Mestrado Acadêmico em Serviço Social - MASS. - Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, sujeito, sociedade, poesia, política, história, marxismo, objetividade e conhecimento, História da filosofia no Brasil, pós-modernidade, Filosofia da Educação, Serviço Social, Gênero, Foucault, Deleuze e Filosofia da Diferença.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5436768125786693>

Francisco Jose da Silva

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2020). Atualmente é Coordenador da Licenciatura em Filosofia, Pesquisador e Professor Adjunto do curso de Filosofia do Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte (IISCA) da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFCA), coordenador de subprojeto Pibid Filosofia (2020). Tem experiência em gestão, tendo sido Coordenador do curso de Filosofia UFCA (2013-2014), Coordenador do Núcleo de Línguas e Culturas Estrangeiras (2014-2015) e da Coordenadoria de Diversidade Cultural da Procult (2015-2016). Membro do Conselho editorial da Revista Araripe de Filosofia (UFCA). Membro da Comissão de Ética da UFCA. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Alemã, atuando principalmente nos seguintes temas: Idealismo Alemão (Hegel), Dialética e Hermenêutica (Schleiermacher), Filosofia da Religião e Filosofia Intercultural (Raul Fornet-Betancourt). Também tem interesse no pensamento filosófico brasileiro (Farias Brito). Membro da Sociedade Hegel Brasileira (SHB) e da Associação Latinoamericana de Filosofia Intercultural (ALAFI).

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3132573542983746>

Camila do Espírito Santo Prado de Oliveira

Bacharel (2004) e mestre (2008) em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidad de Buenos Aires (2013) e na Universidade de Coimbra (2019). Professora de Filosofia do Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Antiga, Filosofia Política, Estudos Comparados e Filosofia e Literatura, dedicando-se principalmente aos seguintes temas: filosofia como diálogo; relações partes e todos. Atualmente é líder do Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos Comparados em Corporeidade, Alteridade, Ancestralidade, Gênero e Gerações (NECAGE/UFCA).

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3144886067664461>

317

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADORES

Antônio Alex Pereira de Sousa

Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá. Coordena o Grupo de Estudos em Foucault (GEF-UFC) e participa do FILODITEC (Eixo de pesquisa Filosofias da Diferença, Tecnocultura e Educação do PPG em Educação da UFC). Professor de Filosofia concursado da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Desenvolve pesquisa em Filosofia Contemporânea, Educação, Ensino de Filosofia, Gênero, relações étnico-raciais, Ética, Currículo e temas gerais em torno da produção filosófica de Michel Foucault (Sexualidade; Poder; Direito; Racismo de Estado; Filosofia; Saber; Cuidado-de-si; Neoliberalismo; Subjetividade).

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9432362482614655>

Paulo Willame Araújo de Lima

Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Doutorado em andamento pelo programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na linha de pesquisa "Arte, Subjetividade e Cultura". Mestre em Filosofia, na linha de Ética e Política da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisando o tema da violência a partir de Jean-Paul Sartre. Graduando no bacharelado em Administração pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com matrícula temporariamente trancada. Integrante do Coletivo Kintal de Afetos e do Coletivo Transpassando. Embaixador da Juventude pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime - UNODC em parceria com o Instituto Caixa Seguradora. Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Voluntário no Programa de Extensão Transpassando UECE. Foi Agente Educacional da Busca Ativa, na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME); Estudante da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS formado pelo CREAECE. Estudante de Teatro, ator e colaborador na escrita do texto de Re-talho, espetáculo com direção de Neidinha Castelo Branco (CPBT-TJA). Foi bolsista do Programa de Bolsa de Estudos e Permanência Universitária (PBEPU). Foi representante discente no Colegiado de Filosofia. Foi bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista de Iniciação Científica (IC). É arte-educador e audiodescritor mediante estágio educacional realizado no Museu da Cultura Cearense (MCC). Técnico em Finanças pela EEEP José de Barcelos. Produtor Cultural e Coordenador na organização de eventos socioculturais, acadêmicos e artísticos. Coordenador de Acessibilidade Cultural em vários projetos ligados aos Coletivos Transpassando e Kintal de Afetos. Experiente em representações político-administrativas como liderança de sala, coordenação de grupos juvenis e representações estudantis universitárias.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5476643014624172>

ENTREVISTA COM PROFESSORAS(ES) DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Com o objetivo de cartografar uma parte das múltiplas formas de trabalho com a Filosofia no estado do Ceará em nossa atualidade, a revista *Dialectus* organizou, através dos editores desta edição, Antônio Alex Pereira de Sousa e Paulo Willame Araújo de Lima, um conjunto de entrevistas com múltiplos(as) professores(as) e profissionais que têm a Filosofia como meio de trabalho. Sabemos que as pessoas convidadas e entrevistadas não contemplam toda a diversidade de experiências que se dão na “Terra da Luz”, mas elas podem proporcionar uma pequena compreensão de como está sendo trabalhada a Filosofia no estado do Ceará. Neste bloco estão presentes as falas de docentes do Ensino Médio, nível de formação que tem passado por grandes desafios, como o processo de implementação do novo Ensino Médio. Desejamos uma boa leitura e que os ditos e escritos aqui presentes possam fomentar reflexões e criações em torno do ensino de Filosofia no Ceará e no Brasil. Abaixo, seguem os nomes das(os) professoras(es) entrevistadas(os)¹:



Debora Klippel Fofano

Professora de Filosofia na rede Estadual e na rede particular de Fortaleza-CE.

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/1844116791450405>



Francisca Evanice Mourão Lima

Professora de Filosofia na rede Estadual do Ceará.

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/6734116278224283>



John Karley de Sousa Aquino

Professor de Filosofia no Instituto Federal do Ceará - IFCE.

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/2083893988665456>

¹ Ao final das entrevistas o leitor pode conferir o currículo completo de cada entrevistado.

ENTREVISTA

Poderia iniciar falando um pouco sobre sua trajetória no Ensino Médio e qual a sua compreensão sobre a BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio? Quais contribuições e prejuízos essas normativas trouxeram para o ensino de Filosofia na educação básica, especialmente no ensino médio?

Débora: Mudanças são sempre necessárias na vida e no campo da educação não seria diferente. Transformar a educação rumo a um horizonte de possibilidades, aberto para a emancipação e autonomia de todos e todas é o que espero na educação. É por isso que reformas não bastam. Nesse sentido, tanto a BNCC quanto o NEM tem escopo construído a partir do modelo econômico neoliberal, não atendendo as demandas mais urgentes e até elementares da sociedade e do estudante. BNCC e NEM coadunam com interesses econômicos, que são importantes se colaboram com o contexto social, mas não os únicos a balizar a sociedade. Dito isso, que é o pano de fundo mais macro da questão da educação, podemos afirmar que as consequências do que chega no chão da sala de aula são sentidas na forma de contradições e paradoxos, que tanto professores quanto alunos percebem de forma muito evidente. Ora, as contribuições do que os modelos teóricos apresentam parecem elevar o patamar da educação, a exemplo da educação Integral, mas na prática caem por terra a implementação, como a precária infraestrutura básica para se passar o dia na escola. Para resumir a questão de forma muito elementar: não se faz filosofia (ou qualquer outro conhecimento) de bucho vazio, no calor, aos gritos, sem material, com alunos e professores desmotivados e sem referencial. Por isso que reformar não basta, temos que revolucionar a educação.

Evanice: Nesse ano que se inicia, completo dez anos como professora de Filosofia no Ensino Médio. Considerando que é minha primeira década no exercício do magistério, devo admitir que é muito significativo recordar o ingresso na sala de aula como professora, ainda cursando a graduação, contando com a experiência do estágio e o desejo de fazer o melhor, além de algumas ideias que hoje reconheço ainda serem utópicas, mas entendo que são típicas daquela fase. Desse período, costumo dizer, que desejo profundamente preservar aquele frio na barriga que nos faz sentir a emoção do momento e do desafio.

Sou natural e resido em Ipueiras, a cerca de 300km de Fortaleza. Cursei Licenciatura em Filosofia e me propus a lecionar na minha cidade com o objetivo de tornar a Filosofia acessível e significativa para os adolescentes e jovens do ensino médio, ressaltando as especificidades do pensamento filosófico. Durante nove anos, lecionei em uma escola estadual localizada na zona rural do município e, durante esse período, senti a necessidade de tornar, junto aos estudantes nas aulas de Filosofia o contexto social, político e econômico, sobretudo da nossa região, mais compreensível de forma crítica e ativa. Desenvolvemos projetos científicos, realizamos cafés filosóficos, debates, atividades dinâmicas, participamos de eventos regionais e estaduais.

Em 2018, fui aprovada no concurso SEDUC-CE. Atualmente, leciono em uma Escola Estadual de Educação Profissional. Sou especialista em Metodologia do Ensino da Filosofia e Sociologia, fiz especialização também em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará – UFC, pesquisei práticas de ensino de Filosofia no Programa

de Pós-Graduação em Filosofia – PROF-FILO, cursando o Mestrado Profissional em Filosofia. Embora devido à distância da capital do estado e a rotina de trabalho sejam desafios, o aperfeiçoamento profissional e a formação docente são necessários, sobretudo, diante do que nos apresentam a BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio, que exigem de nós docentes, estudo acerca do cenário o qual passamos a ser parte essencial e para que as ações sejam conscientes e consequentemente emancipadoras, esse conhecimento é fundamental.

Diante do espaço concedido pela Revista *Dialectus*, através do convite para participar dessa entrevista, fico grata pela oportunidade de compartilhar aqui vivências e perspectivas do ensino de Filosofia no interior e no contexto do Novo Ensino Médio. O novo costuma inquietar e nos mobilizar. Quando se trata do novo Ensino Médio, deparamo-nos também com desafios. Ou seria mais apropriado dizer ataques? Já é uma realidade palpável, por exemplo, nos livros didáticos apresentados por área do conhecimento, coleções de obras para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que, em muitos casos, não contam com autoria de filósofos.

A construção do currículo tem sido desafiadora, considerando o que nos apresenta a BNCC e o planejamento pedagógico a partir de competências que ainda nos intriga no que tange à sua finalidade, ou seja, a quais interesses servem, em face do apelo mercadológico da sociedade neoliberal a qual pertencemos e somos tocados pelos seus tentáculos, presentes nos diferentes âmbitos, inclusive educacional.

O ensino para o desenvolvimento de competências, além da integração dos componentes curriculares nas áreas do conhecimento são frequentemente ressaltados como contribuições trazidas por essas normativas. Contudo, não alcançam desse modo a formação dos professores e professoras, caracterizando-se como proposta antagônica que coloca os docentes em situação frágil. No caso, professores especialistas nesse movimento podem se tornar desnecessários.

John: Minha experiência no ensino médio teve início quando eu fui aprovado no concurso do IFCE em 2017. Desde então sou lotado no campus de Itapipoca. No meu campus conseguimos assegurar uma boa carga horária para as ciências humanas, apesar de ter ocorrido uma revisão curricular em 2018 que pretendia reduzir carga horária das ciências humanas, artes e educação física. Para evitar isso eu compus a comissão da revisão curricular e batalhei junto com outros docentes para manter nossa carga horária, no que obtivemos sucesso. Por conta disso é que enquanto em outros campi do IFCE só há a oferta de uma disciplina de filosofia por curso integrado, no nosso campus há três disciplinas de filosofia (I, II e III), sendo cada uma ofertada anualmente para todos os cursos integrados do campus.

Quanto à BNCC, eu considero uma derrota para a educação básica, mas principalmente para nós da filosofia, pois nosso lugar na grade curricular ficou incerto. É ou não é obrigatória? Qual a carga horária mínima? São questões que ficam em aberto e isso é muito perigoso, pois se a filosofia é opcional, a tendência é que os gestores optem por não incluir a disciplina, afinal, por qual motivo gastar dinheiro com mais um professor se é possível economizar. No caso do IFCE, há a autonomia administrativa, o que significa que a instituição não é obrigada a aceitar o “novo ensino médio” e nem os novos livros didáticos (no nosso campus, nós das ciências humanas batemos o pé e continuamos com os livros antigos ao invés de usar os novos livros de qualidade duvidosa). Infelizmente, a gestão do IFCE parece tentar emplacar o novo ensino

médio, mas em vez de impor de cima para baixo, deixou para cada campus realizar suas revisões curriculares. Mais uma vez os professores de ciências humanas estão assustados, pois não sabem o que esperar. Existe a orientação de reduzir carga horária e como sempre isso é um perigo para nós, pois nossas disciplinas sempre são as primeiras que vem à mente dos burocratas quando eles pensam em redução de carga horária. Já estamos nos mobilizando para impedir que isso ocorra no campus e já me prontifiquei a compor a comissão da revisão curricular, pois nós da filosofia temos a obrigação de ocupar esses espaços e lutar pela nossa área do saber, caso contrário sempre seremos prejudicados e vamos ficar apenas nos maldizendo sem tomar nenhuma atitude.

A BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio modificam as formas como ensinamos Filosofia na educação básica. Poderia falar um pouco sobre a mudança de perspectiva na organização da área e seus efeitos, como a mudanças na organização dos livros didáticos ofertados pelo PNLD?

Débora: É importante salientar que a forma que se ensina filosofia na educação básica ainda passa por um processo de consolidação, visto que a presença do ensino de filosofia vem historicamente sofrendo muitos golpes. Entre idas e vindas, a filosofia permaneceu presente de forma obrigatória no Ensino Médio entre os anos de 2008 e 2017, embora no Ensino Fundamental nunca tenha sido presença garantida por lei. Agora estamos no limbo novamente, não só a filosofia, mas todos os conhecimentos específicos para além de Língua Portuguesa e Matemática. Isso traz dano à categoria dos professores de filosofia, que não encontram segurança em sua profissão, são constantemente ameaçados e desestimulados. Nesse cenário, os docentes têm dificuldades em amadurecer processos didáticos de ensino que se consolidam em formações/trabalhos continuados. A filosofia tem seu próprio método de ensino, afinal esse é um problema filosófico também. Mas agora ela deve estar em transdisciplinaridade com os outros conteúdos (sociologia, geografia e história), e de fato sempre esteve, pois não há como separá-los totalmente, porém cada saber tem sua especificidade e método, misturar tudo isso traz prejuízos que podemos prever e que a longo prazo mostrarão a superficialidade nos conteúdos ofertados, tal qual já aparece no material do PNLD.

Evanice: Percebo que, até então, os livros didáticos têm sido a parte mais sensível desse processo apresentado pela BNCC e a Lei do novo Ensino Médio. De forma prática, foi a primeira ação que tivemos contato, foi no processo de escolha dos livros didáticos ofertados pelo PNLD que tivemos aquele choque de realidade e a sensação de que, embora muito tenha se discutido, questionado e se mobilizado para que alterações e correções fossem realizadas, agora era de fato uma realidade e que tínhamos que encarar como tal.

No período destinado à escolha do livro didático, já tínhamos em mente um certo grau de dificuldade que enfrentaríamos devido ao formato em que eles seriam apresentados. No caso, por área de conhecimento. Costumeiramente, acredito que pela distância, além das limitações causadas pela pandemia de COVID-19, nem todas as editoras chegam, até nós, aqui no interior, em tempo hábil. Contudo, através de grupos de professores e professoras de todo o estado no WhatsApp, conseguimos trocar informações, discutir algumas impressões e dialogar a partir

das vivências. Essa interação contribuiu muito no processo de análise das obras ofertadas pelo PNLD.

A escolha da coleção que seria trabalhada na área se deu evidentemente a partir do que foi apresentado, de modo que não seria possível se abster dessa ação. Sendo assim, foi selecionado o que se avaliou como menos danoso às especificidades dos conhecimentos de cada componente curricular que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contudo, observa-se uma condensação de conteúdos e temas relevantes compilados em textos curtos com abordagens gerais, sem ênfase clara e direta às contribuições de componentes como a Filosofia que passa a ser diluída na área e assim corre o risco de passar despercebida.

Dentre as modificações proporcionadas pela BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio na forma como damos aulas de Filosofia, gostaria de enfatizar dois aspectos a partir da integração dos componentes curriculares através de projetos e o planejamento pedagógico integrado, que são frequentemente ressaltados nas formações, palestras, encontros etc. Entendendo que os componentes curriculares tratados a partir de projetos integradores precisam ter suas peculiaridades, enquanto ciência e tipo de conhecimento, claramente apresentadas para que possam contribuir com o pensamento científico, crítico e criativo. No caso, embora seja uma abordagem integrada, os saberes específicos de cada componente precisam ser explorados, o que torna necessária a contribuição de professores com formação específica.

Conforme suscita a organização do livro didático, o planejamento pedagógico deve ser realizado de forma integrada, ou seja, planejamento por área de conhecimento, basicamente a partir de temas comuns aos componentes. Essa situação tem causado profunda inquietação diante da estrutura que os livros apresentam. Embora estes sejam mais um recurso didático, o livro é significativo devido ao seu caráter acessível, ou seja, todos os estudantes, ou pelo menos a maioria, recebe o livro didático. Quando se trata de recursos didáticos, como mídias, nem todos os estudantes têm acesso, pois muitos residem em áreas que não tem cobertura de internet, embora tenham recebido tablets e chips. No caso, trata-se de um recurso frequentemente utilizado pelos professores e professoras para planejarem aulas, mas da forma como temos hoje tem sido necessário buscar recursos complementares que nem sempre são viáveis no contexto da escola e, conseqüentemente, implicam na falta de êxito quanto ao aprofundamento das especificidades dos conhecimentos de cada componente da área.

John: Como eu disse, o IFCE possui autonomia administrativa e por isso ainda não foi implantado o novo ensino médio, apesar da gestão da instituição está tentando implantar. Por isso não sentimos diretamente o impacto da nova BNCC. Quanto ao livro didático nós vimos, lemos e avaliamos os livros mandados pelo MEC e consideramos muito ruins e decidimos conjuntamente, nós docentes de humanas, não adotar os novos livros e continuar com os antigos. Mas o IFCE é muito descentralizado e cada campus tem seu próprio currículo e seus próprios livros didáticos. Desse modo, enquanto nosso campus optou por não adotar o novo livro didático, outros campi adotaram, como foi o caso do de Fortaleza. Acho esses novos livros muito problemáticos, pois além de serem adaptados ao “novo ensino médio”, tratam de modo superficial conteúdos complexos e tem uma proposta de interdisciplinaridade que eu penso que não funciona. A interdisciplinaridade é um objetivo a ser alcançado, mas não de qualquer jeito

e do jeito que a nova BNCC tenta empurrar o que ocorreu foi a diluição de conteúdos, principalmente da filosofia.

Além dos desafios que a BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio colocam para o ensino de Filosofia na educação básica, quais os outros desafios que dificultam o ensino desse componente curricular na educação básica?

Débora: De forma geral a sociedade vê a filosofia como algo distante e até irrelevante, por isso ela não é valorizada em boa parte das escolas. Essa visão foi construída e reforçada por um padrão de filosofia encastelado dentro da universidade, que é realmente de difícil acesso e quase para “iniciados”. Essa filosofia encastelada (que não é toda a filosofia, ainda bem), reitera muitas vezes que não se pode ensinar filosofia na educação básica, visto a limitação de tempo e amadurecimento. Infelizmente, muitos professores dos cursos de licenciatura em filosofia continuam a reproduzir esse movimento de afastar o filosofar do grande público. O cenário vem mudando, a abertura e acesso às questões filosóficas vem se ampliando, mas décadas alimentando um ciclo de filosofia para poucos não se desconstrói rapidamente, temos que enfrentar esse desafio com perspicácia. Afinal, sabemos que filosofar exige rigor, mas a meu ver é possível para todas e todos que forem adequadamente estimulados. Esse é o papel do professor.

Evanice: A carga horária do ensino de Filosofia no ensino médio é um dos nossos grandes desafios, inclusive, tem se acentuado ainda mais ao serem somados aos que discurremos anteriormente a partir da BNCC e da Lei do Novo Ensino Médio. Estamos tratando aqui de um componente curricular que tem apenas uma hora aula semanal, ou seja, cinquenta minutos uma vez por semana, isso quando não coincide com um feriado, ponto facultativo ou algum evento realizado na escola, o que pode fazer com que turmas passem cerca de quinze dias sem ter nenhuma aula de Filosofia. Outra situação típica é a aula de Filosofia ser a última do dia. Imaginem só em uma Escola Estadual de Educação Profissional que chega até a nona aula e, se for em plena sexta-feira, o aproveitamento não é o mesmo de aulas anteriores.

Uma questão ainda muito custosa para o ensino de Filosofia no ensino médio é o fato da carga horária desse componente ainda ser usada para completar lotação de docentes com formação distinta da Filosofia e, conseqüentemente, que lecionam outros componentes, como por exemplo História, que inclusive tem carga horária semanal superior à de Filosofia, pois são duas aulas semanais. Embora, ainda no último concurso estadual, tenham sido destinadas vagas específicas para Filosofia, essa prática ainda persiste nas escolas. Além disso, professores de Filosofia enfrentam dificuldades para completarem sua carga horária em uma única escola e assim têm que se desdobrar em até quatro escolas e em cidades distintas.

No nosso estado, ainda são poucos os municípios que ofertam o ensino de Filosofia no ensino fundamental, mais especificamente nas séries finais desta etapa da educação básica. A maioria dos estudantes da rede estadual tem seu primeiro contato com o ensino de Filosofia quando ingressam no ensino médio. Costumo indagar aos estudantes da primeira série sobre expectativas para as aulas, concepções sobre a Filosofia, filósofos conhecidos previamente por eles com o objetivo de diagnosticar a proximidade que eles têm do pensamento filosófico. Nessa ocasião, costumam se apresentar estudantes provenientes da rede privada que já tiveram aulas

de Filosofia nos últimos anos do ensino fundamental. Os demais relatam experiências de contato com a Filosofia através de outros meios, por exemplo a mídia. Contudo, temos estudantes que chegam ao ensino médio sem ter a menor ideia do que é a Filosofia ou sobre o que abordaremos nas aulas desse componente. Essa disparidade vai sendo refletida nos anos seguintes e, em alguns casos, até no interesse que eles vêm a despertar pelo pensamento filosófico.

John: A carga horária reduzida da disciplina é o principal ponto negativo. É muito difícil para um professor ou professora repassar o conteúdo, levantar discussões e fazer reflexões mais elaboradas em 50 minutos ou 1 hora. Só a chamada já consome um tempinho, aí tem a questão de controlar a bagunça dos estudantes, que no início de cada aula estão eufóricos ou pior, em alguns casos gastamos um bom tempo tentando mudar o estado de ânimo dos nossos estudantes, que às vezes estão apáticos. Acaba que os professores terminam por efetuar uma educação bancária, como diz o Paulo Freire, e não por demérito, mas devido às condições objetivas. Em muitos casos é uma vitória conseguirmos fazer os estudantes pelo menos saber quem foi Platão e entender o mito da caverna. Temos que fazer muito com pouco, por isso considero que além da inclusão da filosofia no ensino fundamental II, devemos pautar o aumento da carga horária de filosofia no ensino médio de 1 para 2 horas semanais, se igualando às demais disciplinas.

Outro fator problemático é o desconhecimento por parte dos estudantes do conteúdo de filosofia. Os assuntos filosóficos são complexos e múltiplos, além de cada corrente filosófica possuir um vocabulário bem específico. A maior parte dos nossos estudantes não teve contato com a filosofia no ensino fundamental e não sabe do que trata a disciplina. Para muitos deles a filosofia é falar do que “os outros disseram”, sendo que estes outros já estão mortos. Aí temos que começar do básico: explicar o significado da palavra filosofia, como e onde ela surgiu, do que ela trata, qual seu objetivo, sua relação com as ciências e com a religião etc. Tudo isso em 50 minutos. Se o docente for tratar tudo isso de maneira bem feita vai levar pelo menos um mês só nesses tópicos.

Por fim, outro ponto relevante é sobre a capacitação dos nossos colegas de área e sua inserção na comunidade escolar. Infelizmente, normalmente o docente de filosofia é o mais afastado das tarefas administrativas e o que mais “pega leve” com a garotada. Conheci muito professor de filosofia que ao invés de ministrar aula, incentivar a discussão conceitual e a capacidade argumentativa, transformava a aula em uma verdadeira sessão de terapia coletiva disfarçada de “roda de conversa”. Alguns alunos que tiveram experiência com professores desse tipo, sempre chegavam para minhas aulas com a ideia de que filosofia é qualquer coisa, que não reprova e que qualquer resposta na prova vale, pois é tudo questão de opinião. Ora, se filosofia é mera questão de opinião, por que temos um curso com pesquisa e que exige dedicação se é só emitir uma opinião? Ao reduzirem a filosofia à opinião e dizer que nela vale tudo, tais profissionais acabam desprestigiando a disciplina, que passa a ser considerada menos importante quando comparada às outras. Cabe a nós docentes de filosofia com nosso empenho, trabalho e dedicação demonstrarmos o valor da filosofia. Mostrar que filosofia é coisa séria e que a sala de aula é um espaço de produção e troca de saberes.

A Formação continuada e a pesquisa são duas importantes ações para o fortalecimento do ensino, especialmente o de Filosofia. Poderia comentar um pouco sobre elas e os desafios

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 319 - 333
--------------------------	--------	------------------	------	--------------

que nós professores(as) de Filosofia enfrentamos quando o tema é formação continuada e pesquisa?

Débora: Estamos diante de um cenário nunca visto na filosofia no quesito formação continuada e pesquisa. Muitos profissionais que se dedicam exclusivamente à formação e pesquisa, percorrendo graduação, mestrado, doutorado e até pós-doutorado, não conseguem colocação na carreira do magistério, visto a alta concorrência ou salários completamente defasados. Assim, filósofos e filósofas fazem da pesquisa sua carreira, vivendo da remuneração das bolsas de pesquisa, mas não atuam no ensino. Para entrar hoje no magistério a disputa por vagas na educação básica ou superior é enorme, seja como substituto, temporário, ou em cargos efetivos, então a concorrência deixa o professor assustado, para dizer o mínimo. Nesse contexto tão acirrado, o professor se submete a um grau de exploração muito difícil que, vale dizer, é um problema não só da filosofia, mas de toda classe discente. Há casos de universidades particulares que só admitem professores com especialização ou no máximo mestrado, para não ter de arcar com os custos de pagar por titulações mais altas. Poucos são os professores com o privilégio do incentivo à formação continuada e pesquisa estando no pleno emprego. Na maior parte dos casos, os professores que conseguiram consolidar sua carreira no magistério, seja no ensino público ou privado, sofrem por não ter tempo de se dedicar à pesquisa e formação continuada. Eles se deparam com jornadas de trabalho extenuantes para conseguir um salário digno e garantir sua permanência no cargo, além das formações oferecidas pelas instituições serem poucas e insuficientes. O professor deve tirar do seu âmago o desejo de permanecer em formação, mesmo diante da falta de estímulo, tempo, dinheiro (muitos cursos são pagos, além de gastos com material, livros, viagens e outros custos). A missão que se coloca ao professor é quase o velho lema “educar por amor”, sendo assim sua formação continuada e pesquisa pode acontecer de madrugada em um curso online, já que ele passa o dia trabalhando. Para finalizar a questão, eu acredito que o professor tem de se identificar sim com a docência, mas não a qualquer custo. Temos que lutar para criar as condições de exercer a profissão com dignidade e respeito que a categoria merece.

Evanice: Recentemente, em meio à pandemia de COVID-19 tivemos que nos adaptar às novas formas de lecionar, pesquisar e buscar formação para conseguir exercer o magistério. Desse modo, percebemos que as transformações nas relações e as mudanças em geral na sociedade despertam ainda mais em nós a necessidade de estar constantemente buscando conhecimento e aperfeiçoamento. A dinâmica do sistema capitalista também instiga essa necessidade de estar agregando valor ao indivíduo a partir das habilidades que ele adquire, das técnicas que passa a dominar e daquilo que se aprende.

Vale ressaltar que atualmente contamos com programas direcionados à pesquisa e formação de professores, especificamente de Filosofia, como o Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PROF-FILO, do qual faço parte. Através deste, professores e professoras de Filosofia, independentemente de ser efetivo ou contratado por tempo determinado, podem cursar um Mestrado Profissional em Filosofia. Contudo, é importante que o número de vagas seja ampliado, assim como a oferta de bolsas, pois muitos docentes residem em cidades muito distantes da capital e os custos, por exemplo de transporte, tornam a permanência no curso inviável.

Encontros de formação continuada, como por exemplo a partir do Foco na Aprendizagem, são promovidos pela secretaria de educação do estado por meio das Credes e SEFOR e ocorrem por área do conhecimento. Entretanto, acredito que devido ao grande número de escolas que compõem a rede estadual, é possível que no processo de multiplicação das orientações e desenvolvimentos das ações, haja dificuldades de estabelecer uma sintonia plena, ou seja, uma sincronicidade nas atividades propostas e isso, conseqüentemente, implica nos resultados esperados. É importante considerar, ainda mais agora com a BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio que, embora as formações sejam por área, é significativamente válida a contribuição de professores formadores que sejam especialistas em cada um dos componentes que compõem a área para que a formação seja amplamente voltada para o todo e contemple assim as perspectivas, tracem estratégias, planejem e compartilhem vivências com os docentes que lecionam algum dos seus componentes.

O apoio e comprometimento das universidades com a pesquisa e a formação continuada dos docentes são fundamentais e não devem se restringir a graduação e pós-graduação. Entendo que a participação dos coordenadores de cursos e professores universitários nos eventos regionais e estaduais de formação continuada é necessário para pensar as demandas dos estágios, da licenciatura e do âmbito educacional. Nesse sentido não posso deixar de enaltecer a iniciativa do Fórum de Ensino de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará - UECE que promove encontros, inclusive virtuais, abertos aos professores e professoras da educação básica, no qual temos a oportunidade de dialogar, compartilhar experiências, abordar temas a partir da contribuição de especialistas e pessoas engajadas com o ensino de Filosofia. Ações como as realizadas pelo Fórum fortalecem o ensino de Filosofia e respaldam o nosso trabalho na sala de aula.

O Encontro Cearense de Professores de Filosofia, já realizada a segunda edição, tem contribuído significativamente com as pesquisas desenvolvidas pelos docentes e a formação continuada, promove espaços para divulgação científica, oficinas e minicursos planejados também por professores da rede que através desses compartilham experiências e contribuem com a formação de seus pares. Esses encontros tem motivado os docentes a produzirem, divulgarem suas obras, participarem e se mobilizarem. Além disso a articulação com as universidades, SEDUC, sindicato entre outras instituições, viabiliza ações e gera oportunidades, como por exemplo, a publicação de artigos em revistas como a Revista Docentes e a Revista Dialectus. A cada edição, o Encontro Cearense de Professores de Filosofia tem proporcionado mais espaços de diálogo, resistência do ensino de Filosofia e aumentado a sua abrangência. Encontros regionais como o Encontro de Professores de Filosofia do Cariri têm contribuindo bastante com as ações de fortalecimento dos professores e professoras de Filosofia da educação básica.

Em face do exposto, vale ainda ressaltar a importância da presença de professores com formação em Filosofia nas escolas. As aulas de Filosofia devem ser ministradas por professores e professoras de Filosofia. Entendendo, dessa forma, que os espaços ocupados pelos professores de Filosofia devem ser engajados e comprometidos com a preservação da Filosofia na educação básica para que as ações de resistência sejam efetivamente exitosas e emancipadoras.

John: Só tive formação continuada quando era docente da rede municipal de Pacatuba. Ocorria uma quinta por mês e era junto com os demais professores de ciências humanas. Havia dois tipos de formação, a que era ministrada por um professor convidado, geralmente do ensino superior (da UECE ou UFC) e as que nós fazíamos leituras compartilhadas e trocas de experiência. Eu preferia estas últimas. Normalmente os professores universitários que vão palestrar para os professores da rede básica não possuem experiência de “chão de escola”, e os que tiveram, estão longe de uma escola há décadas. Aí ocorrem falas desprezadas da realidade vivida nas salas de aula, são dados conselhos que não podemos seguir e traçados objetivos irrealizáveis. Eu não gosto de ouvir uma pessoa que não tem experiência sobre algo falando sobre o assunto. Quando as palestras eram focadas em temas das disciplinas, como história do Brasil ou filosofia política, mas também palestras sobre TDAH, Libras etc. e não sobre ensino, a coisa era outra, havia realmente envolvimento por parte dos docentes da rede e saímos com a sensação de que aprendemos algo, mas quando eram docentes de nível superior querendo ensinar como ministrar aula no ensino fundamental aí era complicado. O principal comentário dos professores da rede é que o palestrante não sabia do que estava falando, pois não estava dando aula para uma turma de 6º ano para saber das dificuldades.

Para finalizar, gostaria de fazer considerações mais livres sobre o ensino de Filosofia, que não tenhamos perguntado, mas que se faz importante considerarmos nesse momento tão singular em termos de desafios para o ensino de Filosofia no Brasil? Por exemplo, qual o papel do ensino de Filosofia na Educação Básica? Existe alguma forma de promover a valorização e ampliação da Filosofia no ensino médio? Fique à vontade para suas considerações finais.

Débora: Acredito firmemente que estudantes e professores fazem a educação melhorar quando estão organizados e unidos. Na filosofia, não podemos esquecer que fazemos parte da classe trabalhadora, da classe docente e até da classe filosófica. Nos associando, conseguiremos a garantia da permanência do ensino de filosofia e de melhores condições de trabalho, sem cair em isolamento ou disputas vãs que o sistema quer impor para nós desarticular. Outro ponto importante que vale a pena chamar a atenção é a questão da inovação: melhores condições de formação e trabalho permitem ao professor criar estratégias para ensinar e educar de modo mais instigante e promissor; usar tecnologias, mídias, artes e todo aporte que viabilize um ensino aprendizagem mais prazeroso e próximo àquele que está em contato com a filosofia, para que essa entre e permaneça na vida de quem teve contato com ela. Ensinar filosofia não se trata de repetir o que os filósofos pensaram, mas de abrir possibilidades de pensamentos outros, de despertar curiosidades e formas de pensar distintas daquelas que os estudantes estão acostumados, isso é a inovação que a filosofia pode articular se usar ferramentas cheias de possibilidades.

Evanice: Com as normativas que nos deparamos atualmente, o sentimento que, por vezes, nos toma é o de estar novamente no olho do furacão, do ensino de Filosofia estar sob ataque. A busca insistente pelo espaço do ensino de Filosofia na educação básica é histórica e desgastante para nós, mas resistimos lutando com estratégias de fortalecimento do ensino de Filosofia na nossa sala de aula com os nossos estudantes que, embora tenham apenas um livro para dar conta

de uma área inteira, buscamos demonstrar as especificidades do pensamento filosófico, pois somos os regentes da aula e somos professores de Filosofia. É importante deixar isso evidente. O espaço que temos hoje foi conquistado, assim como buscaremos mais. Embora tenhamos cinquenta minutos semanais, as indagações suscitadas pela filosofia ultrapassam o limite da hora aula e os muros da escola e essa contribuição é significativa na formação cidadã. Reconheço que a responsabilidade e o desafio, desse modo, atribuído aos docentes é enorme, mas se não ocuparmos os espaços eles se tornarão cada vez mais difíceis de serem recuperados.

Os esforços para conseguir implementar uma educação transformadora e o ensino de Filosofia ao longo dos últimos anos são inúmeros, mas sofrem diretamente o impacto de um ensino de Filosofia no Brasil, que foi influenciado pelos acontecimentos que marcaram a história do país e determinaram os rumos a serem seguidos pela educação, através de normativas como a Lei nº 4.024 de 1961, a partir da qual o ensino da Filosofia deixou de ser obrigatório no Ensino Médio. Posteriormente, no apogeu da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), o ensino de Filosofia foi excluído do currículo, através da Lei nº 5.692 de 1971. Este fato marcou de modo negativo o desenvolvimento da Filosofia como disciplina, devido ao intervalo instaurado na sua prática, configurando um entrave na sua efetivação na educação básica. O ensino de Filosofia passou por muitas mudanças, sendo previsto como disciplina obrigatória do ensino médio somente a partir do ano de 2008, através da Lei nº 11.684/08. O resultado desse percurso é notório até hoje, conforme discorre Sílvio Gallo no prefácio da obra *Filosofia em Sala de Aula*, de Lídia Maria Rodrigo (2009), no qual ele ressalta como resultado desse processo histórico o pouco desenvolvimento do campo de estudo e pesquisa em torno de uma didática da Filosofia, além da formação do professor de Filosofia que, segundo ele, quando se dá, acontece por esforço de professores universitários de disciplinas de metodologia do ensino de Filosofia e/ou estágio supervisionado, ou ainda ficando a cargo do próprio licenciando, tendendo a buscar como modelo a ser imitado ou recusado os seus próprios professores.

Em face da BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará nos apresenta um Documento Curricular Referencial que contém diretrizes e orientações muito pertinentes para a compreensão acerca do espaço do ensino de Filosofia no Ceará, inclusive contou com a colaboração e autoria de professores de Filosofia engajados com o ensino de Filosofia na educação básica. Entendo como uma iniciativa muito válida, contudo é necessário que os docentes se apropriem e conheçam profundamente para que nossas ações sejam conscientes e comprometidas.

Tal contexto apresentado de forma breve, junto dos anos de experiência enquanto docente de filosofia na rede básica, fez perceber recorrentes problemas na educação. Em muitos casos, temos um ensino de filosofia conservador, bancário, tradicional, que não leva em consideração as perspectivas e saberes trazidos pelos discentes. Além disso, casos de educadores que não compreendem a situação estrutural e simbólica dos estudantes e sua própria condição de opressão dentro do sistema educativo, faz com que haja pouca ou nenhuma identificação do jovem estudante do ensino médio com a filosofia que lhe é apresentada. É nesse sentido que pensamos ser necessárias estratégias metodológicas críticas para vencer desafios que se apresentam cotidianamente na escola, e a Filosofia pode contribuir em demasia.

O diálogo deve ser também uma proposta metodológica que visa aproximar o estudante do conhecimento e assim atender uma demanda social de compreensão da realidade.

Desenvolvendo a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PROF-FILO a partir de práticas de ensino de Filosofia, a proposta é uma investigação crítica do papel do diálogo como metodologia de ensino de Filosofia, buscando exatamente as bases e conceitos de diálogo que a própria Filosofia consolidou, mostrando-se, portanto, uma ferramenta segura de conhecimento em conexão com as demandas sociais. De acordo com isso, entendemos que ele, ao ser desenvolvido objetivamente como ferramenta, pode compor uma metodologia de ensino de Filosofia específica para educação básica, resultando na viabilização em um produto educacional que transforma a prática do ensino de filosofia e a relação desse ensino com os estudantes. Afinal, a Base Nacional Comum Curricular pressupõe ações pedagógicas que atendam aos desafios propostos à formação humana, e mesmo com todas as suas limitações e problemas a serem cuidadosamente analisados, tende a atender algumas especificidades do contexto social.

John: Gostaria de finalizar relatando um pouco da minha experiência no ensino fundamental. Quando me graduei em 2014, prestei o concurso para professor da rede municipal de Pacatuba e iniciei minha trajetória no ensino fundamental II em 2016. Passei pouco mais de um ano como professor da rede e foi uma ótima experiência. Pacatuba é uma das poucas cidades que possui filosofia na grade curricular no lugar de ensino religioso e possui uma boa carga horária, pois são 2 horas semanais de filosofia no 8º e 9º ano e 1 hora semanal no 6º e 7º ano. O único problema é ausência de uma diretriz curricular e livro didático para a disciplina, o que torna tudo muito aleatório e artesanal, ficando a cargo do professor quais serão os conteúdos de cada série é basicamente cada escola possui seu “currículo”, assim ocorria de numa escola os alunos e alunas terem uma filosofia de caráter mais temático, como propõe o Silvio Gallo e em outra havia professores que possuíam uma abordagem mais histórica da disciplina, como era o meu caso. Apesar desse problema, foi gratificante ver a filosofia sendo levada a sério nas escolas, pelos estudantes e também nas formações. Por isso considero importante pautar a filosofia nas redes municipais e que essa experiência exitosa de Pacatuba deveria ser mais conhecida pelos professores de filosofia do Ceará e servir como modelo para outras redes municipais. Nossos jovens têm muito mais a ganhar com a inclusão de filosofia no ensino fundamental do que assistindo aulas de ensino religioso. Nada contra religião, mas penso que a escola não é lugar para ensino religioso, que a religião pode e deve ser abordada num sentido sociológico, filosófico e histórico, mas não deveria contar como uma disciplina. Inclusive, uma ex-aluna minha de Pacatuba atualmente é graduanda do curso de filosofia da UECE e segundo ela esse interesse pelo assunto surgiu por causa das minhas aulas de filosofia no 9º ano. Isso para mim é muito gratificante.

A filosofia é uma atividade que busca pensar os fatos além da sua aparência e que pode tornar qualquer tema seu objeto de reflexão. Pode refletir sobre o alcance da ciência, sobre a função da arte e da religião, além de ponderar sobre como o ser humano deve ou não agir no seu dia a dia. Dessa maneira, a importância da Filosofia na educação básica é contribuir para a formação reflexiva e críticas do estudante ao lhe estimular a pensar sobre a realidade em que vive e refletir sobre os problemas que há e não são poucos.

No caso específico da sociedade brasileira, a crise da democracia não só é um tema filosófico, mas uma questão prática urgente. Para a superação dessa crise, penso que a filosofia tem um papel a desempenhar. Quer dizer, a filosofia é útil para uma sociedade que quer ser democrática.

Como o estudante poderá ter uma formação completa e se capacitar para o exercício da sua cidadania se não tiver uma carga horária decente de filosofia? Aprendemos com a história que é próprio dos regimes autoritários excluirmos a filosofia da grade curricular das escolas, pois com isso pretendem manter o povo calado e conformado, pois sem ensino de filosofia se atrofia e não se desenvolve bem uma reflexão acurada e uma mente questionadora.

Desde o seu surgimento, a filosofia prezou pela discussão aberta sobre os mais variados temas e pela tentativa de solucionar os conflitos através do diálogo. E o diálogo pressupõe uma boa capacidade argumentativa. Saber argumentar de forma adequada, procurando evitar incoerências e prezando pela consistência lógica, prepara nosso estudante para ser capaz de identificar argumentos falsos, uma capacidade fundamental em um ambiente infectado por notícias falsas e ataques a nossa jovem e frágil democracia.

O desenvolvimento da capacidade argumentativa e abertura para o diálogo é fundamental para o fortalecimento da democracia brasileira e a filosofia preza pelo debate e pela solução dialogada das nossas diferenças. Portanto, uma democracia em que os cidadãos conhecem o básico da cultura filosófica tende a ser mais forte e sólida.

Minha conclusão é a de que, no atual contexto de ataques fascistas às instituições democráticas, de negacionismo científico, de desprezo pela vida, a filosofia não só é útil, mas, sobretudo, necessária. Cabe a nós, professores de filosofia, assumirmos o protagonismo de provar a sua relevância, apresentando, cada um à sua maneira, os bons frutos que a cultura filosófica pode trazer à sociedade brasileira.

Muito obrigado pelo convite, camaradas!

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADOS

Debora Klippel Fofano

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2007), mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2011,). Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará, pesquisando sobre Ideologia e Violência a partir das reflexões de S. Zizek. É professora da educação básica no Ceará. Criadora de conteúdo do perfil @filosofa.deinterrogacao e do Podcast Perdidos na Paralaxe.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1844116791450405>

Francisca Evanice Mourão Lima

Possui graduação em Filosofia - Licenciatura pela Faculdade Evangélica do Meio Norte(2013), especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Universidade Candido Mendes(2014), aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Ceará(2014) e aperfeiçoamento em Didática e Metodologia para Formação de Tutores de EaD pela Universidade Federal do Ceará(2016). Atualmente é Professora da EEM Gerardo Magella Mello Mourão. Tem experiência na área de Filosofia.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6734116278224283>

John Karley de Sousa Aquino

Professor EBTT do IFCE/Campus Itapipoca. Doutor em Filosofia pelo programa de pós-graduação em filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC), com projeto de pesquisa na teoria social do filósofo Herbert Marcuse. Mestrado pelo programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC), com projeto de pesquisa sobre a filosofia política de Hegel. Graduado em filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Pesquisa: Atualidade do Pensamento Político de Herbert Marcuse (GP-Marcuse/UECE) e do Coletivo Centelha (Centro de Estudos Políticos e Sociais/IFCE). Tem como interesse a obra de Hegel, a psicanálise freudiana e a teoria crítica de Herbert Marcuse. Pesquisa sobre a produção filosófica nacional e o processo de colonização e descolonização filosófica.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2083893988665456>

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADORES

Antônio Alex Pereira de Sousa

Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá. Coordena o Grupo de Estudos em Foucault (GEF-UFC) e participa do FILODITEC (Eixo de pesquisa Filosofias da Diferença, Tecnocultura e Educação do PPG em Educação da UFC). Professor de Filosofia concursado da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Desenvolve pesquisa em Filosofia Contemporânea, Educação, Ensino de Filosofia, Gênero, relações étnico-raciais, Ética, Currículo e temas gerais em torno da produção filosófica de Michel Foucault (Sexualidade; Poder; Direito; Racismo de Estado; Filosofia; Saber; Cuidado-de-si; Neoliberalismo; Subjetividade).

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9432362482614655>

Paulo Willame Araújo de Lima

Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Doutorado em andamento pelo programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na linha de pesquisa "Arte, Subjetividade e Cultura". Mestre em Filosofia, na linha de Ética e Política da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisando o tema da violência a partir de Jean-Paul Sartre. Graduando no bacharelado em Administração pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com matrícula temporariamente trancada. Integrante do Coletivo Kintal de Afetos e do Coletivo Transpassando. Embaixador da Juventude pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime - UNODC em parceria com o Instituto Caixa Seguradora. Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Voluntário no Programa de Extensão Transpassando UECE. Foi Agente Educacional da Busca Ativa, na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME); Estudante da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS formado pelo CREAECE. Estudante de Teatro, ator e colaborador na escrita do texto de Re-talho, espetáculo com direção de Neidinha Castelo Branco (CPBT-TJA). Foi bolsista do Programa de Bolsa de Estudos e Permanência Universitária (PBEPU). Foi representante discente no Colegiado de Filosofia. Foi bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista de Iniciação Científica (IC). É arte-educador e audiodescritor mediante estágio educacional realizado no Museu da Cultura Cearense (MCC). Técnico em Finanças pela EEEP José de Barcelos. Produtor Cultural e Coordenador na organização de eventos socioculturais, acadêmicos e artísticos. Coordenador de Acessibilidade Cultural em vários projetos ligados aos Coletivos Transpassando e Kintal de Afetos. Experiente em representações político-administrativas como liderança de sala, coordenação de grupos juvenis e representações estudantis universitárias.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5476643014624172>

333

ENTREVISTA COM PROFESSORAS(ES) DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Com o objetivo de cartografar uma parte das múltiplas formas de trabalho com a Filosofia no estado do Ceará em nossa atualidade, a revista *Dialectus* organizou, através dos editores desta edição, Antônio Alex Pereira de Sousa e Paulo Willame Araújo de Lima, um conjunto de entrevistas com múltiplos(as) professores(as) e profissionais que têm a Filosofia como meio de trabalho. Sabemos que as pessoas convidadas e entrevistadas não contemplam toda a diversidade de experiências que se dão na “Terra da Luz”, mas elas podem proporcionar uma pequena compreensão de como está sendo trabalhada a Filosofia no estado do Ceará. Neste bloco estão presentes as falas de docentes do Ensino Médio, nível de formação que tem passado por grandes desafios, como o processo de implementação do novo Ensino Médio. Desejamos uma boa leitura e que os ditos e escritos aqui presentes possam fomentar reflexões e criações em torno do ensino de Filosofia no Ceará e no Brasil. Abaixo, seguem os nomes das(os) professoras(es) entrevistadas(os)¹:

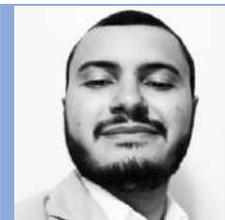


Dayane Evellin de Sousa Costa

Professora de Filosofia na rede Estadual do Ceará.

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/1218489183693775>



Emilson Silva Lopes

Professora de Filosofia na rede Estadual do Ceará.

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/5344317999677394>

¹ Ao final das entrevistas o leitor pode conferir o currículo completo de cada entrevistado.

ENTREVISTA

Poderia iniciar falando um pouco sobre sua trajetória no Ensino Médio e qual a sua compreensão sobre a BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio? Quais contribuições e prejuízos essas normativas trouxeram para o ensino de Filosofia na educação básica, especialmente no ensino médio?

Dayane: É comum, nas escolas particulares de Fortaleza, contratarem estudantes de licenciatura para integrar seus quadros, portanto, minha trajetória no Ensino Médio começa na iniciativa privada. Por sorte, sempre lecionei Filosofia, mesmo que também acabasse incluindo outras disciplinas como História ou Sociologia. Para quem ainda é estudante da graduação e está no sistema privado, submetida ao regime de horas/aula acaba sendo aquele complemento que garante sua subsistência. Considerando que meu início na docência se deu há dezoito anos, a ideia da “nova” BNCC que pretende deixar à critério de cada rede ou escola sua forma de organização, no que diz respeito, inclusive à formação dos profissionais, já é estratégia antiga utilizada pelo capital privado.

A realidade de parte das professoras e professores de Filosofia, tanto na iniciativa privada, como na pública, é permeada por várias escolas concomitantes, fato que se deve a carga horária da disciplina que, pelo menos no estado do Ceará, é de uma hora/aula por semana. Isso nos leva a uma realidade de muito trabalho burocrático e menos tempo para um planejamento reflexivo. À medida em que fui progredindo no curso e após minha formatura, já com carreira construída e firmada na iniciativa privada, tomei a decisão de ir para a iniciativa pública. Ingressei como temporária na rede estadual. Significava perda substancial de ganhos, no entanto, era ano de concurso (2013), o qual ingressei enquanto professora efetiva. A partir de 2014, minha experiência se deu na modalidade de escola profissional, uma das oferecidas pelo estado do Ceará.

Essa modalidade é composta por ensino médio e técnico de forma concomitante e no horário integral e conta também com um bloco da chamada Base Diversificada, composta por Projeto de Vida, Formação da Cidadania (atrelada ao projeto Diretor de Turma²), Empreendedorismo e Mundo do Trabalho. Ou seja, você pode perceber a semelhança desse modelo de educação com o proposto pelo Novo Ensino Médio, tanto que, nas EEEP’S (Escola Estadual de Educação Profissional) do Ceará, não houveram mudanças substanciais na implantação do novo EM. Ou seja, posso pensar nessa experiência já com base em anos de implantação. Portanto, muito embora eu não tenha sofrido a temida redução de carga horária e todas as turmas continuam com aulas de Filosofia, o fato é que as disciplinas da chamada “base

² “Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes” Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/> . Acesso em 15 de Janeiro de 2023.

diversificada” dispõem de um tempo muito maior do que Filosofia, Sociologia, Língua estrangeira, por exemplo. A disciplina de Projeto de Vida chega a quatro ou cinco aulas por turmas de primeiro ano, Empreendedorismo e Mundo do Trabalho com duas no primeiro semestre. Não é preciso uma análise muito aprofundada para perceber nos materiais didáticos de tais disciplinas o descolamento da realidade da economia e das relações de trabalho no Brasil. Portanto, ao longo de todos esses anos o grande desafio foi garantir o espaço de importância da Filosofia em meio à lógica neoliberal. Uma Filosofia questionadora da realidade, em seus cinquenta minutos de aulas semanais. Evidentemente, que o conhecimento filosófico não é o único responsável, no interior da escola e na sociedade, em promover reflexões acerca do cotidiano, no entanto ele é essencial na tarefa.

Emilson: Sou professor graduado em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará -UECE, concluí o curso em 2011 e comecei a lecionar no Ensino Médio na rede estadual no ano seguinte, em 2012, como professor de contrato temporário. A realidade da escola é bem diferente do que aprendemos na universidade, são muitas demandas para além das questões do conteúdo filosófico que pelo menos, na minha experiência, eram até então o foco da nossa formação, mesmo na licenciatura. Ingressei efetivamente como professor da rede estadual através do concurso de 2013, assumindo o cargo em meados de 2014. Desde o início, assumi diferentes funções na escola para além de professor de Filosofia, para complementar carga horária assumi também turmas de Sociologia e Ensino Religioso, pois na época ainda havia ensino fundamental na escola que lecionava, fui Professor Diretor de Turma (PDT) e mais tarde professor Coordenador de Área de Ciências Humanas (PCA), função que ainda desempenho. Em 2017 ingressei no Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Ceará, defendendo minha dissertação em 2019. Recentemente com as recentes políticas do Estado do Ceará, e com a introdução dos elementos do Novo Ensino Médio, a escola onde leciono tornou-se Escola em Tempo Integral e assumi, além das demais funções citadas, o trabalho com disciplinas eletivas vinculadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo elas Direitos Humanos e Cidadania, Gênero e Diversidade, Memória e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Ciências Humanas Para o ENEM.

Considero que a Nova BNCC e o Novo Ensino Médio trazem uma perspectiva que enfraquece uma educação voltada para as Humanidades e em consequência para a Filosofia, pois traz novamente a disputa sobre a obrigatoriedade da Filosofia no currículo enquanto disciplina, questão tão cara ao ensino de Filosofia no Brasil, e tenta diluir o arcabouço filosófico em unidades curriculares e projetos bastante questionáveis, vinculados a ideia de desenvolver competências e habilidades voltadas apenas para inserção no mercado de trabalho, por sua vez, vinculado ao projeto de desenvolvimento neoliberal, e deixa de priorizar o desenvolvimento do pensamento questionador e crítico, da argumentação reflexiva, a radicalidade do pensamento filosófico, e a própria criação filosófica de conceitos.

No entanto, temos tentado, na medida do possível, aproveitar as brechas e espaços em que estamos inseridos para desenvolver o trabalho filosófico a partir das condições que estão

dadas. Neste sentido ao ocupar disciplinas regulares, eletivas e outros projetos que acontecem no chão da escola buscamos trazer problematizações, investigações e produção de conceitos nas aulas de filosofia, mas também sensibilizando para o pensamento filosófico ao trabalhar na educação para os direitos humanos, refletindo e tensionando sobre a própria ideia de homem, humanidade, direitos e sobre as desigualdades, no questionamento das relações de gênero e questões da sexualidade humana postas em nossa sociedade, também fazendo a crítica da própria filosofia tradicional, questionando seus pressupostos eurocêntricos e trazendo diferentes propostas e perspectivas dos pensamentos filosóficos negro e indígena, problematizando o epistemicídio presente no pensamento filosófico eurocentrado que faz parte do racismo estrutural fortemente presente na constituição das relações sociais existentes e que acaba por ser reproduzido na educação e na escola. Tenho me proposto como professor de Filosofia a fazer do seu ensino uma ferramenta de crítica, de análise, de questionamento, de criação de novas possibilidades e perspectivas que estejam à disposição dos estudantes, para que eles façam seu uso nos enfrentamentos da realidade em que estão inseridos.

A BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio modificam as formas como ensinamos Filosofia na educação básica. Poderia falar um pouco sobre a mudança de perspectiva na organização da área e seus efeitos, como a mudanças na organização dos livros didáticos ofertados pelo PNL?

337

Dayane: O material didático de Filosofia suscita debates intensos na área dos estudos de Ensino de Filosofia desde antes da BNCC. Segundo a Professora Lídia Maria Rodrigo (2009)³, a principal questão gira em torno de qual lugar a história da filosofia deve estar no currículo do ensino médio. Existe quem se ampare na ordem histórica da tradição e quem defenda que, para o Ensino Médio, do ponto de vista didático, seria mais interessante adotar temas filosóficos, utilizando o arcabouço filosófico enquanto alicerce para as reflexões em sala de aula⁴. Antes do novo material do último PNL chegar até as nossas mãos para escolhas, era possível aprofundar o debate acima, embora os livros de Filosofia para o Ensino Médio exigirem de nós professoras e professores um complemento em nossos planejamentos, o que ocorreu com esses novos materiais é que não parece haver nada em que possamos dar um ponto de partida.

Trata-se do esvaziamento do debate, se antes estávamos estudando e encontrando modos de refletir sobre um ensino de Filosofia em uma escola massificada onde as duas tendências encontravam materiais disponíveis para serem seguidas, inclusive materiais que possibilitaram uma mescla das abordagens., o novo material representa um retrocesso onde a Filosofia aparece apenas como um complemento quase que de “curiosidade” sobre os temas ali

³ RODRIGO, Lídia Maria. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

⁴ Aqui, é importante ressaltar, que nessa segunda abordagem, os temas precisam ser cuidadosamente escolhidos, levando em consideração sim a realidade dos alunos, porém com o cuidado para que não acabem se encaminhando para questões não filosóficas.

contidos. Se nos últimos anos chegavam até nós materiais que, após muito debate, traziam um capítulo ou outro sobre Filosofia Africana, indígena, questões de Gênero, bem como uma ou outra fonte diversificada do homem branco, heterossexual e europeu, o novo material nem as fontes tradicionais trazem. Ao todo, recebi de minha escola, entre materiais digitais e físicos, trinta e seis coleções da área de humanas (incluindo a de humanas aplicadas à matemática), uma semana inteira de dedicação intensiva para essa escolha, vários casos de materiais onde sequer um dos autores tinha formação em Filosofia, inúmeros sem mulheres entre autores.

Perdi as contas de quantos materiais não achei sequer uma fonte filosófica. A área de humanas da minha escola, fixou como requisito para a escolha a diversidade de autores, formações e fontes. Por fim chegamos a uma escolha, a que classificamos como “menos danosa” e, mesmo assim, nessa escolha, por exemplo, tem um capítulo inteiro sobre Alteridade sem uma única citação de qualquer filósofa ou filósofo que aborde o tema. Ou seja, 2022 foi um ano de intensa elaboração de materiais para amparar e alicerçar os estudos filosóficos.

Como a questão política é central nessa realidade, esse relato, infelizmente ainda se classifica enquanto “privilegiado”, pois, ao participar da ANPOF-2022⁵ durante os círculos de debates sobre Ensino de Filosofia e a nova BNCC os relatos de professores do sudeste e sul do país, sobre como a Filosofia havia sido eliminada e “absorvida” pela disciplina de Projeto de Vida foram vários.

De fato, o Ensino, principalmente, um que se proponha a ser reflexivo, precisa ser repensado várias vezes, não me oponho a ideia de em conjunto, as comunidades escolares desse país imenso pensarem em novos formatos de escola. No entanto, a nova BNCC e esse Novo Ensino Médio que está aí precisa de revogação. Primeiro por não ter passado por ampla e democrática discussão e segundo por propor um esvaziamento de conteúdo e reflexão que afetará principalmente a quem tem a escola como principal ou única referência epistemológica ou cultural, como é o caso de muitos e muitos estudantes da escola pública.

Emilson: O Novo PNLD trouxe materiais extremamente questionáveis no sentido de limitar, por exemplo, a possibilidade de escolha de temáticas a serem problematizadas e investigadas nas aulas de Filosofia. O suposto caráter integrador do material didático não parece corresponder à realidade dos livros. O que vemos nos materiais é um compêndio extremamente resumido dos livros didáticos que já existiam anteriormente e que empobrecem a possibilidade de professores e, principalmente, dos estudantes terem acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade nas diferentes áreas do conhecimento. Em geral, embora temáticos, os livros trazem capítulos que separadamente correspondem a cada uma das anteriormente chamadas disciplinas, agora chamadas unidades curriculares. Para dar um exemplo prático, um determinado material traz uma discussão sobre o que seria o conhecimento filosófico sobre a natureza em um único capítulo, de um único volume, que tenta dar conta de teorias filosóficas desde a filosofia da antiguidade clássica até as teorias mais contemporâneas. O problema é que

⁵ XIX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia realizado entre 10 e 14 de outubro de 2022. Goiânia – GO.

pela organização programática toda esta discussão deve acontecer em um único semestre do Ensino Médio, nem na Universidade conseguimos dar conta de tal conhecimento neste espaço de tempo, com ressalvas as diferenças entre os níveis de ensino e a complexidade das discussões em cada um deles, o que acontece é que passamos a ter um material enciclopédico e menos aprofundado, o que me parece esvaziar as possibilidades do trabalho filosófico no Ensino Médio. Por exemplo, para aplicar a metodologia proposta pelo Prof. Silvio Gallo das oficinas de Filosofia, que pesquisei no mestrado, precisaríamos de tempo para haver sensibilização, problematização, investigação e conceituação e até uma socialização dos conceitos filosóficos em cada unidade curricular, mas quando você precisa dar conta de toda história da Filosofia em um único capítulo fica um pouco inviável. Isso tudo sem falar que a compartimentalização dos livros em capítulos, facilmente identificáveis com unidades curriculares distintas como História, Geografia e Sociologia, desprivilegiam a filosofia e a Sociologia que, geralmente, continuam tendo menos espaço nos materiais didáticos, assim como hoje continuam tendo reduzida sus cargas horárias em relação às demais unidades curriculares e outros momentos pedagógicos como eletivas, clubes e outros projetos que chegam a ter o dobro, ou até o quádruplo de carga horária de Filosofia e Sociologia no currículo.

Além dos desafios que a BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio colocam para o ensino de Filosofia na educação básica, quais os outros desafios que dificultam o ensino desse componente curricular na educação básica?

339

Dayane: Destaco dois que estão interligados: o desafio de uma filosofia que ultrapasse o papel dado legalmente à disciplina, ou seja, de fornecer conhecimentos para o “exercício da cidadania” e atrelado a ele, o tempo de aula. dos principais desafios que enfrentamos no ensino de Filosofia mesmo antes da BNCC é o tempo de aula. Desde que a disciplina se tornou obrigatória em 2008, o tempo varia entre uma ou duas aulas, dependendo da rede. No estado do Ceará a carga horária é de cinquenta minutos semanais. Antes de continuar a falar dos desafios, é importante nos perguntarmos, que Filosofia foi essa “autorizada” por lei a ser ensinada? Se essa pergunta já pairava em relação à LDB (GALLO, 2018)⁶ assistimos ao seu aprofundamento no artigo 36^{o7} da BNCC quando o caráter individual das disciplinas é eliminado e o ensino começa a ser organizado através do que se chama de “itinerários formativos” e dispõe de seu ensino a partir do que cada rede ou instituição considera relevante.

Ora, dentro do sistema capitalista, ainda mais na conjuntura em que a reforma foi aprovada, de aprofundamento do neoliberalismo com nítidos objetivos do desmonte da educação pública, através de sucessivos cortes de orçamentos e lobby da iniciativa privada, qual relevância teria o Ensino de Filosofia na escola brasileira? Sem dúvida, estamos falando de um ensino de Filosofia que cansamos de escutar entre os mais diversos discursos na esfera da

⁶ GALLO, Silvio. Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o Ensino Médio. Campinas: Papyrus.2018

⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

educação “aquela disciplina que transforma estudantes em cidadãos”. Silvio Gallo (2018) alerta que essa cidadania atrelada ao ensino de Filosofia nesses moldes, planeja “fazer de todos cidadãos, mesmo que por cidadãos entendam-se os consumidores no mercado global.” (p.30). Desse modo, entendo que o grande desafio da Filosofia no Ensino Médio é o de ruptura com essa lógica de controle a que parece estar submetido esse “cidadão” que se quer formar. Inserir perguntas em um contexto escolar onde, desde as primeiras séries do ensino, estudantes são treinados para apenas absorver conteúdo, enfileirados e dispostos a voz de comando é uma tarefa complexa.

Por mais que a educação tenha se aberto a novas propostas nas últimas décadas, com pensadoras e pensadores que repensam o lugar de professores e estudantes no processo ensino-aprendizagem, basta chegar em qualquer sala de aula e a possibilidade de ver sua disposição exatamente como se configura a séculos é gigante. Acredito em um ensino de filosofia que seja significativo, ou seja, que possa levar em conta as questões que permeiam a vida da maioria dos estudantes. Ou seja, nosso desafio se encontra em ensinar Filosofia de modo filosófico, desafiador, em ato de resistência a uma sociedade cheia de mecanismos de controle. Tal tarefa não se dará sem amplo debate nas Universidades de onde saímos, nem com a reprodução da lógica de professores enquanto mais uma peça da engrenagem que formam cidadãos passivos, massificados. É importante e urgente, abrir caminho para a autonomia do pensamento da juventude, lutar para que o espaço das aulas de filosofia seja respeitado no interior da escola, planejar observando o cotidiano, subverter a lógica de que a docência traz consigo saberes inalcançáveis. Afinal, tendo a concordar com Gallo(2018) quando enfatiza que só teremos ensinado de fato quando os próprios estudantes conseguem compreender e conduzir os conceitos filosóficos eles mesmos, sem o nosso olhar controlador.

Emilson: Particularmente, considero a demanda da carga horária e lotação em diferentes disciplinas um fator complicador do nosso trabalho. Neste modelo que está sendo implementado agora a nível nacional, mas que no Ceará já estava sendo ensaiado e implementado via modelo de Escolas em Tempo Integral, o tempo de sala de aula e de planejamento que já era insuficiente se torna discrepante com a quantidade de atribuições que temos que desempenhar na escola. No ano letivo de 2022, por exemplo, assumi dez disciplinas diferentes entre componentes regulares (Filosofia e Sociologia nos três anos do Ensino Médio) e disciplinas eletivas para as quais temos que elaborar todo o material praticamente do zero, sem contar a função de Coordenador de Área. Isso seria diferente se a carga horária para Filosofia fosse maior. Planejar semanalmente atividades, aulas, conciliar isto com estudo e pesquisa para dez disciplinas diferentes, fora os trabalhos burocráticos, correções, provas, registros e outros projetos concomitantes às aulas regulares é bastante desgastante e acaba por prejudicar a qualidade do trabalho docente, a sobrecarga de atividades e os consequentes esgotamentos mental e físico são problemas reais e preocupantes. Ao diluir a Filosofia e outras nos itinerários formativos gera essa demanda de componentes curriculares eletivos bastante específicos que, por sua vez, geram essa sobrecarga de trabalho para nós professores que temos

que planejar e ministrar aulas sobre conteúdos às vezes completamente diferentes concomitantemente com pouco tempo para pesquisa, produção de materiais e mesmo para autoavaliação do trabalho desenvolvido.

A Formação continuada e a pesquisa são duas importantes ações para o fortalecimento do ensino, especialmente o de Filosofia. Poderia comentar um pouco sobre elas e os desafios que nós professores(as) de Filosofia enfrentamos quando o tema é formação continuada e pesquisa?

Dayane: Mudanças são, acredito que, o primeiro ponto que precisamos refletir é a formação universitária. Tive o privilégio de cursar minha graduação na Universidade Estadual do Ceará (UECE) onde a grade curricular do curso de licenciatura oferecia todas as disciplinas da formação de bacharelado com o acréscimo das disciplinas voltadas para o ensino. Portanto, estudei com as mesmas Professoras e Professores e obras que os colegas que hoje são bacharéis, incluindo a obrigatoriedade da defesa de Monografia. No entanto, essa não é uma realidade em todas as instituições, tem se tornado cada vez mais frequente, relatos de cursos que separam os estudantes de acordo com a carreira que pretendem seguir, de um lado, estudantes que vão ter acesso a disciplinas e problematizações filosóficas, leituras, pesquisas, exercício da escrita acadêmica através de artigos, grupos de estudos e o máximo de recursos disponíveis para os que pretendem ser pesquisadores, filósofos. Do outro lado, os que pretendem se tornar Professores de Filosofia da educação básica, com disciplinas “na área da educação”, que por vezes precisam esperar professores de outros departamentos.

Ora, não configura ser tarefa fácil a simplificação didática da Filosofia para estudantes do Ensino Médio, sem cometer o erro do esvaziamento. Compreender e dominar os conceitos filosóficos, as abordagens das mais diferentes correntes de pensamento e ser capaz de problematizá-los para uma turma de, no mínimo, quarenta e cinco adolescentes não é para quem não tem amplo conhecimento do que se pretende tratar em sala de aula. Para além disso, como já abordei nessa entrevista, não se trata de um ensino onde mantemos a didática da reprodução, mas sim a de fomento da autonomia do pensar crítico-reflexivo dos estudantes.

Esforços buscando criar e ampliar espaços para a produção de pesquisa de docentes em Filosofia tem movimentado o cenário brasileiro, como é o caso da ANPOF-EB e aqui no Ceará o Fórum de Professores de Filosofia que tem promovido necessários eventos de cunho científico para a publicização de pesquisas na área do ensino de Filosofia. Além de programas de pós-graduação voltados para a formação continuada de professoras e professores da educação básica como o PROF-FILO, programa de abrangência nacional que tem contato com um número cada vez maior de Universidades Federais e Estaduais e com excelentes avaliações na CAPES.

Mesmo assim, ainda temos que lidar com outro problema crucial, a carga horária de trabalho, problema comum em relação a toda classe trabalhadora. Com uma hora/aula semanal de Filosofia, os docentes acabam acumulando um número maior de turmas, o que recai, principalmente, sobre seu tempo fora de sala de aula. São, em média, o dobro do número de diários a preencher, avaliações a elaborar e corrigir e médias a serem registradas. Nosso tempo

de planejamento também é atravessado por essa questão, no estado, muitas vezes, para complementar a carga horária em menos lugares, também lecionamos a disciplina de Sociologia o que gera outra demanda, para além das já citadas, dessa vez de ordem conteudista e metodológica. Qual tempo sobra para que essa professora ou esse professor possa estudar? Veja, que ainda não estou contando com quem tem rotina de cuidados domésticos e com filhos, dentro da estrutura patriarcal.

Portanto, para além de ampliar os espaços de debate e publicações, é preciso que Universidades, Secretarias de educação, Associações e Profissionais, repensem o tempo de fato que professores de Filosofia dispõem para planejar uma prática filosófica, bem como se dedicar à sua formação continuada.

Emilson: No campo da Pesquisa temos as pós-graduações (especializações, mestrados e doutorados), destaco aqui o trabalho do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF -FILO), programa nacional que no Ceará tem polo na Universidade Federal do Ceará (UFC) e que já é um marco histórico importante na pesquisa do Ensino de Filosofia e na função de trazer para a Universidade as questões, inquietações, demandas e contribuições dos professores de Filosofia da educação básica, que muitas vezes foram considerados bacharéis de segunda categoria, como se houvesse uma hierarquia entre docentes da educação básica e acadêmicos, e como se fosse possível ser professor de Filosofia que não fosse também pesquisador e filósofo. Somos nós professores que trabalhamos nas escolas de Ensino Médio, aqueles e aquelas que filosofam, inclusive, sobre a nossa prática de ensino e sobre o Ensino de Filosofia com propriedade. Destaco também aqui, a relevância no estado do Fórum de Professores de Filosofia da UECE que faz o link entre universidade e professores da educação básica, produzindo eventos importantes como os Encontros Cearenses de Professores de Filosofia, e promovendo espaços permanentes de estudo, debate e articulação entre os docentes sem o qual não estaria tendo a oportunidade de fazer estas considerações e que tem servido como movimento aglutinador e gerador de ações dos docentes cearenses que trabalham com ensino de Filosofia. Contudo, ao falar de pós-graduações temos o problema do tempo para estudo e pesquisa. Este desgaste acontece principalmente quando o assunto é diminuição de carga horária e licenças necessárias para que professores possam se afastar para estudos e pesquisas, pois nem sempre temos sido contemplados pelos programas ou pelo próprio estado com esta possibilidade. Sobre as formações continuadas na própria rede estadual do Ceará tivemos pela primeira vez nos últimos dois anos formações de professores específicas por área de conhecimento, inclusive sobre a nova BNCC e o Novo Ensino Médio, contudo ainda bastante genéricas e pouco abrangentes a todos os professores. Geralmente os convites para formações são feitos para um ou dois professores da área de uma escola que além de todas as suas outras funções ainda teriam que ser formadores multiplicadores para os demais professores. Formações específicas sobre ensino de Filosofia promovidas pelo estado não tenho notícias, quando muito temos algumas atividades formativas sobre temas transversais como gênero e diversidade, educação para as relações étnico raciais que acabam ficando sob responsabilidades do professores de ciências

humanas, incluso professores de Filosofia responsáveis pelas eletivas correspondentes a essas temáticas nas escolas.

Para finalizar, gostaria de fazer considerações mais livres sobre o ensino de Filosofia, que não tenhamos perguntado, mas que se faz importante considerarmos nesse momento tão singular em termos de desafios para o ensino de Filosofia no Brasil? Por exemplo, qual o papel do ensino de Filosofia na Educação Básica? Existe alguma forma de promover a valorização e ampliação da Filosofia no ensino médio? Fique à vontade para suas considerações finais.

Dayane: Me dediquei nos últimos anos, no Brasil, em minha pesquisa de Mestrado, a pesquisar questões de gênero no Ensino de Filosofia na Educação Básica, talvez o momento mais inoportuno desde a redemocratização para tal tarefa. Portanto vejo o novo cenário que se descortina com certo otimismo, é fato que a alternância de poder não elimina o traço ultraconservador que se estabeleceu de maneira tão à vontade em nosso meio nos últimos anos. As perseguições não foram poucas e nem deram espaço de respirar entre uma e outra, quando não era um ataque direto a forma lógica e racional do pensamento, eram um em relação aos direitos das minorias de gênero. Quando não, vinham notícias de cortes sucessivos na estrutura da educação como um todo. Projetos inconstitucionais como o que se intitula “Escola sem Partido” iam e vinham para a pauta.

Os últimos quatro anos não foram fáceis, e para quem esteve em sala de aula, na linha de frente da educação, disputando consciências com grandes tecnologias que promoviam ataques à verdade, fábrica de fake news, apelo à informação fácil, superficial, que mesmo com explicações absurdas pareciam suprir o tamanho da curiosidade de alguns indivíduos, foi exaustivo problematizar e promover espaço de reflexão amparada por argumentos racionais. Somada a isso, uma pandemia. Dois anos de ensino remoto sem qualquer preparação ou formação anterior, demissões em massa, mortes, perdas, inflação, o mito de que todo mundo tem acesso à internet. Depois da vacina, o retorno ao modelo presencial, também sem qualquer preparo psicológico, ignorando as marcas que um período tão difícil haveria deixado em estudantes e professores. A fome. Os órfãos da pandemia. Tudo isso foi para o interior da escola e todos tivemos que lidar. Mais uma vez encaixotados, enfileirados, sem questionar as estruturas de um sistema controlador e desigual.

Penso que a questão e os desafios do ensino de filosofia na educação básica também passam por conseguir compreender o modo pelo qual se mantém no poder as forças hegemônicas, os riscos que corremos ao incorrer apenas em um modo de ver o mundo. A ausência de reflexão, por vezes nos tem mostrado sua face prática através da barbárie. Não se trata aqui de esperar que a Filosofia tenha uma saída para todos os nossos problemas cotidianos, mas sim de tirar estudantes do lugar inerte que muitas vezes a massificação da cultura os coloca. Lembro de uma aula onde uma estudante disse “Chega! Eu prefiro a aula de Matemática, lá 2 mais dois são quatro, sempre foi assim! Nessa aula a gente fica repensando e se perguntando”.

Mesmo com toda a sala caindo na risada, inclusive a própria estudante, esse exemplo no elucida como o papel da Filosofia pode ser potencialmente revolucionário.

A pergunta que precisamos nos fazer quando pensamos em batalhar nas Universidades, Encontros, Associações, Escolas, Secretarias de Educação, e nos mais diversos espaços em que falamos sobre ensino de Filosofia é: Que modelo de pessoas queremos formar na escola? Se sobrevivemos aos anos difíceis e todos os desafios que se impuseram, precisamos olhar para frente e compreender um ensino de Filosofia capaz de proporcionar uma noção de diversidade de pensadoras e pensadores, pois assim também diversificamos visões acerca dos problemas filosóficos a serem trabalhados. Do mesmo modo, é preciso encarar os estudos sobre Ensino de Filosofia enquanto área de pesquisa, afinal, nossa dinâmica de educação consiste em escolas numerosas, massificadas e uma sociedade precisa pensar as grandes questões de seu tempo. Essa reflexão necessária, precisa estar em nossos planejamentos, pesquisas e no cotidiano de nossa sala de aula.

Emilson: Considero que a Filosofia é fundamental para qualquer processo formativo e na educação básica é essencial. A Filosofia pode trazer elementos de método, de argumentação, reflexivos, de problematização, investigação e criação que são necessários para pensar e atuar no mundo, para produzir pessoas críticas, ativas e éticas. Aposto hoje na diversidade da Filosofia, acredito que seja um conhecimento que te permite acesso por muitas rotas diferentes e possibilidades de trajetórias infinitas, pois existem diferentes perspectivas, escolas, pensadoras e pensadores, de diversas culturas, origens, raças e etnias. É fundamental garantir o acesso a estes saberes como um direito ao conhecimento acumulado pela humanidade, mas também como oportunidade para não apenas compreender a realidade em que estamos inseridos, mas para ter subsídios para que sabe dar sentido a ela, buscar linhas de fuga, produzir subversões da realidade, criar novos conceitos que deem conta do caos da realidade, revolucionar os processos históricos e sociais, questionar o status-quo, produzir novas perspectivas de pensamento, de autoconhecimento e de atuação no mundo. Penso com Deleuze e Guattari que a Filosofia não é superior a outras formas de conhecimento como a Ciência e a Arte, mas ela é singular e complementar a estas e somente juntas podem nos ajudar a dar conta de alguma forma da realidade. E por isso, acredito que a escola seja ou deva ser um espaço para sensibilizar a todas, todos e todes para estes conhecimentos, muito embora não seja o único espaço em que isto acontece, a Filosofia tem um lugar neste espaço e precisamos reivindicá-lo. E se, por um lado, sabemos que historicamente a educação não foi a prioridade de muitos governos na história deste país, por outro, nós continuamos reivindicando coletivamente por melhores condições materiais de trabalho, por mais escuta de docentes por parte de gestores e do Estado, por uma maior carga-horária e maior presença da Filosofia nos currículos, por mais valorização do magistério e mais espaços de organização e engajamento para que este papel da Filosofia na educação básica e na escola possa ser bem desempenhado. Neste sentido, um exemplo da atuação ativista dos professores de Filosofia cearenses tem sido a iniciativa de articulação de uma Associação de Professores de Filosofia do Estado do Ceará, projeto fruto dos Encontros Cearenses de Professores de Filosofia que aconteceram nos últimos anos e que apontam que seguimos resistindo na luta pela educação pública e de qualidade, pela valorização de professoras e professores de Filosofia, pela permanência e obrigatoriedade da Filosofia nos currículos escolares brasileiros com, sem e para além da nova BNCC e do Novo Ensino Médio.

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADOS

Dayane Evellin de Sousa Costa

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2013). Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Mestrado em Filosofia (Profissional) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua como professora de Filosofia pela Secretaria da Educação Básica do Ceará, promovendo Iniciação Científica e coordenando um grupo de estudos. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ensino de Filosofia. Também pesquisa Educação, métodos de aprendizagem e o uso de mídias na educação.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1218489183693775>

Emilson Silva Lopes

Possui graduação em Filosofia - Licenciatura pela Faculdade Evangélica do Meio Norte(2013), especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Universidade Candido Mendes(2014), aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Ceará(2014) e aperfeiçoamento em Didática e Metodologia para Formação de Tutores de EaD pela Universidade Federal do Ceará(2016). Atualmente é Professora da EEM Gerardo Magella Mello Mourão. Tem experiência na área de Filosofia.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5344317999677394>

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADORES

Antônio Alex Pereira de Sousa

Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá. Coordena o Grupo de Estudos em Foucault (GEF-UFC) e participa do FILODITEC (Eixo de pesquisa Filosofias da Diferença, Tecnocultura e Educação do PPG em Educação da UFC). Professor de Filosofia concursado da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Desenvolve pesquisa em Filosofia Contemporânea, Educação, Ensino de Filosofia, Gênero, relações étnico-raciais, Ética, Currículo e temas gerais em torno da produção filosófica de Michel Foucault (Sexualidade; Poder; Direito; Racismo de Estado; Filosofia; Saber; Cuidado-de-si; Neoliberalismo; Subjetividade).

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9432362482614655>

Paulo Willame Araújo de Lima

Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Doutorado em andamento pelo programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na linha de pesquisa "Arte, Subjetividade e Cultura". Mestre em Filosofia, na linha de Ética e Política da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisando o tema da violência a partir de Jean-Paul Sartre. Graduando no bacharelado em Administração pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com matrícula temporariamente trancada. Integrante do Coletivo Kintal de Afetos e do Coletivo Transpassando. Embaixador da Juventude pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime - UNODC em parceria com o Instituto Caixa Seguradora. Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Voluntário no Programa de Extensão Transpassando UECE. Foi Agente Educacional da Busca Ativa, na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME); Estudante da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS formado pelo CREAECE. Estudante de Teatro, ator e colaborador na escrita do texto de Re-talho, espetáculo com direção de Neidinha Castelo Branco (CPBT-TJA). Foi bolsista do Programa de Bolsa de Estudos e Permanência Universitária (PBEPU). Foi representante discente no Colegiado de Filosofia. Foi bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista de Iniciação Científica (IC). É arte-educador e audiodescritor mediante estágio educacional realizado no Museu da Cultura Cearense (MCC). Técnico em Finanças pela EEEP José de Barcelos. Produtor Cultural e Coordenador na organização de eventos socioculturais, acadêmicos e artísticos. Coordenador de Acessibilidade Cultural em vários projetos ligados aos Coletivos Transpassando e Kintal de Afetos. Experiente em representações político-administrativas como liderança de sala, coordenação de grupos juvenis e representações estudantis universitárias.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5476643014624172>

ENTREVISTA COM PROFESSORAS(ES) DE FILOSOFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CEARÁ

Com o objetivo de cartografar uma parte das múltiplas formas de trabalho com a Filosofia no estado do Ceará em nossa atualidade, a revista *Dialectus* organizou, através dos editores desta edição, Antônio Alex Pereira de Sousa e Paulo Willame Araujo de Lima, um conjunto de entrevistas com múltiplos(as) professores(as) e profissionais que têm a Filosofia como meio de trabalho. Sabemos que os entrevistados convidados não contemplam toda a diversidade de experiências que se dão na “Terra da Luz”, mas elas podem proporcionar uma pequena compreensão de como está sendo trabalhada a Filosofia no estado do Ceará. Neste bloco estão presentes as falas de docentes do Ensino Fundamental, nível de educação que têm muito a ser desbravado em termos de ensino de Filosofia. Desejamos uma boa leitura e que os ditos e escritos aqui presentes possam fomentar reflexões e criações em torno do ensino de Filosofia no Ceará e no Brasil. Abaixo, seguem os nomes das(os) professoras(es) entrevistados¹:



Jocilaine Moreira Batista do Vale

Professora de Filosofia na rede municipal de ensino da Pacatuba-CE

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/3575540040465471>

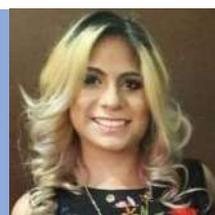


Mario Jonny de Castro Cunha

Professor de Filosofia em escolas particulares de Fortaleza-CE.

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/8231371420061037>



Syssa Adley Rodrigues Monteiro

Professora na rede municipal de ensino de Fortaleza-CE

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/2115939489213951>



Fabiana Martins Tôres

Professora de Filosofia e Educadora Social da Brinquedoteca na rede municipal de ensino de Pacatuba-CE.

Mais informações

<http://lattes.cnpq.br/5476643014624172>

¹ Ao final das entrevistas o leitor pode conferir o currículo completo de cada entrevistado.

ENTREVISTA

Poderiam falar um pouco sobre sua trajetória como docente de Filosofia e qual a importância do ensino desse componente nas etapas iniciais da Educação Básica, especialmente no ensino Fundamental? Qual a especificidade da Filosofia nesta etapa e quais as diferenças em relação ao Ensino Médio?

Jocilaine: O Ensino de Filosofia na Educação Básica é baseado nas ideias de que a disciplina de Filosofia oferece um espaço onde os valores podem ser submetidos ao crivo da crítica e da autocrítica, pois, a capacidade de analisar, interpretar, discutir, questionar e esclarecer são processos comportamentais que envolvem outra visão sobre o mundo, o de pensar sobre ele de forma analítica e sintética, ou seja, pensar reflexivo ou pensar bem. O pensar bem é uma forma de pensar mais profundamente, por etapas, sistematicamente, utilizando-se de métodos, facilitando o desenvolvimento do potencial do aluno para a autonomia e criatividade.

As crianças desde a sua mais tenra idade, quando já possuem um certo domínio da linguagem, manifestam uma enorme curiosidade por saber, e não se cansam de interpelar e questionar os pais ou conhecidos para responderem a sua demanda pelo desconhecido. Assim como o seu público específico, a filosofia está em contínua busca do novo, do desconhecido, observando, investigando com olhares que permitem um pensar reflexivo sobre o mundo que os envolve e os movimenta, construindo uma relação com a realidade a qual estão inseridos. Sobre a importância do ensino de filosofia para a educação primária que possibilita aos jovens refletir a realidade que os envolve e assim modificá-la. Severino afirma: “[...] não se trata apenas de se instruir numa determinada habilidade nem de se apropriar de um acervo de conhecimentos. Trata-se, ao contrário, de se instaurar, de se desenvolver e de amadurecer um estilo de reflexão, um modo de pensar, um jeito especial de fazer atuar a subjetividade”.²

A importância dos conteúdos de Filosofia na formação integral da pessoa humana foi reconhecida na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). A lei prevê como finalidade do ensino de Filosofia, a preparação para o exercício crítico e autônomo da cidadania.

Mário: Minha trajetória no Ensino de Filosofia iniciou no ano de 2009, quando conheci a minha professora no Ensino Médio, Elizabeth Alcoforado, que exercia o seu papel com maestria, sempre com perguntas desafiadoras para a minha mente. Na época eu disse que gostaria muito de ser tão inteligente quanto ela.

Em 2012, quando ingressei na Universidade Estadual do Ceará, através do vestibular para o curso de Licenciatura em Filosofia, conheci o Centro de Humanidades, um verdadeiro microcosmo de liberdade. Gostava muito daquele espaço de debate de ideias, me sentia livre para poder expressar meus pensamentos.

No ano seguinte conheci vários colegas, um deles foi a Sílvia Macário, a qual estava divulgando o Grupo de Estudos em Ensino de Filosofia. No primeiro encontro conversamos sobre a Filosofia da Diferença e suas raízes, fiquei muito intrigado em poder pesquisar mais

² SEVERINO, Antônio Joaquim. *A Filosofia na formação do adolescente no Ensino Médio*, p. 5. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/afilosofianaformacaoadolescente_severino.pdf

sobre o assunto, até conhecer a Metodologia do Prof. Silvio Gallo, que inicialmente foi pensada para jovens do Ensino Médio.

Fui monitor e bolsista de pesquisa no Instituto CUCA de Fortaleza, a qual pesquisei sobre: “A Juventude e suas relações sociais”. Durante o processo de pesquisa, precisei ministrar algumas oficinas sobre relações sociais, diversidade e entre tantos outros temas relacionados às ciências humanas.

No ano de 2016, fiz a seleção para o PIBID, o qual fui designado para atuar no Colégio Dom Helder Câmara, com a supervisora Débora Fofano, onde pude desenvolver mais ainda minha prática docente. No ano seguinte a professora me indicou para trabalhar na Creche Escola Espaço Vida, ministrando aulas de Filosofia para crianças do Ensino Fundamental anos Iniciais.

Esta escola tem como fundamentação prática a teoria Sociointeracionista, onde os estudantes são estimulados desde cedo a fazerem uma crítica da realidade, através dos conhecimentos que eles aprendem. E a Filosofia é o componente curricular que mais desenvolve essas habilidades nos estudantes. Vejo que a Filosofia tem uma importância imensa para essa prática, pois os alunos conseguem fazer essa relação e comentam muito em sala de aula, inclusive a participação dos pais é muito presente na instituição. Tenho experiência tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, mas vejo que a disciplina no Fundamental, como não tem aquela pressão do vestibular e ENEM, pode ser mais abrangente, fazendo inclusive com que os pequenos percebam o movimento do pensar filosófico. Desenvolvemos habilidade de socialização, saber defender seus ideais através da prática argumentativa. Gosto muito de utilizar metodologias ativas, com pesquisas direcionadas, jogos, estudo de casos, uma vez, quando estávamos abordando a teoria de Rousseau, foi solicitado aos alunos que percebessem a desigualdade social no caminho que eles fazem até suas residências, muitos trouxeram relatos impressionantes, inclusive os responsáveis agradeceram, pois não sabiam como explicar essa questão para os seus filhos.

Hoje integro o fórum de professores de filosofia do Ceará, onde recebo muitos estudantes de licenciatura para estagiar comigo.

Syssa: Minha trajetória com o ensino de filosofia se deu inicialmente na formação em licenciatura, onde as capacitações de ensino, os estágios curriculares e não curriculares, a monitoria e o programa de iniciação à docência (PIBID) foram fundamentais para a vivência com o ensino de filosofia. Posteriormente fiz especialização em ensino de filosofia e tive a experiência de lecionar. Sobre o ensino de filosofia no ensino fundamental não há esse componente curricular específico. A filosofia aparece no ensino fundamental de forma interdisciplinar e transdisciplinar através de outros componentes como ensino religioso, português, história, artes, matemática etc. Em síntese a importância do ensino de filosofia no ensino fundamental é possibilitar o aprofundamento do conhecimento das outras áreas através da prática reflexiva. É extremamente necessário que exista a filosofia como componente curricular obrigatório no ensino fundamental para que se possa fortalecer o combate à intolerância religiosa e racismo religioso, auxiliar na interpretação de texto e aperfeiçoamento da linguagem por meio da reflexão filosófica, intermediar os diálogos culturais, promover o saber estético e facilitar o desenvolvimento da capacidade de raciocinar logicamente.

Fabiana: Em 2013, iniciei a carreira profissional como Professora de Filosofia no Ensino Fundamental, anos finais, na Escola Clóvis de Castro Pereira (CERU) no Distrito de Pavuna - Pacatuba/CE onde lecionei como professora de História para complementação da carga horária. Foi um trabalho bem significativo para todos pois trabalhamos com vários projetos envolvendo a música e paródias com os alunos onde concorremos nesta mesma categoria no Programa Peteca e fomos a nível estadual. Com toda a repercussão, os alunos envolvidos eram convidados a se apresentarem nos eventos municipais o que contribuiu para o desenvolvimento cultural, intelectual e reflexivo deste. Notadamente que a contribuição do ensino da Filosofia no Ensino Fundamental representa uma forma básica de adentrar na História da Filosofia como um todo e iniciar temas básicos para que os alunos possam compreender sua contribuição para sua formação crítica e reflexiva numa fase tão complexa da adolescência desses jovens.

As reformas educacionais que atualmente ocorrem no país, como a BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio, interferem no modo de fazer Filosofia no ensino fundamental?

Jocilaine: Para que a Filosofia contribua com a formação ética e política na vida dos alunos enquanto cidadãos, faz-se necessário que haja um planejamento bem elaborado de propostas concretas para serem desenvolvidas no seu ensino, que sejam propostas construtivas em seus conteúdos teóricos e criativos na sua práxis; pensando, ensinando e praticando com o envolvimento dos próprios alunos. Temos orientações e informações de que a disciplina de Filosofia não foi descartada, porém se pode afirmar ou garantir que será mantida. Ao mesmo tempo em que os documentos buscam defender um lado “mais humano” da educação, na prática, parece que não é possível que isso se realize. Se considerarmos que a formação ética é uma dimensão humana importante a ser desenvolvida, seria interessante pensar nessa perspectiva, e, ao ser descartada do processo escolar, deixa de fazer parte do conjunto dos aspectos culturais até então tidos como valiosos e essenciais à formação de todos os estudantes.

Mário: Ainda estou no processo de apropriação das propostas da BNCC, mas vejo que ela pode sim, contribuir imensamente com a educação filosófica. Na minha opinião, abre espaço quando algumas habilidades do campo de estudo são mencionadas, porém da forma com que foi sancionada a nível nacional, não foi o ideal, por exemplo: não teve a participação ampla da sociedade, não teve consultas aos grupos de estudos e as associações nacionais filosóficas, com isso a Filosofia ficou fora dos componentes do ensino fundamental. Se as crianças viessem desde cedo com a prática filosófica no seu cotidiano escolar, todas as habilidades seriam postas em ação, com isso teríamos estudantes mais protagonistas, uma sociedade mais crítica, dentre outros pontos.

Syssa: As reformas educacionais interferem diretamente na forma de fazer filosofia no ensino fundamental. De forma favorável a base nacional comum curricular BNCC norteia os conteúdos que devem ser trabalhados universalmente em âmbito nacional. Diante disso, o ensino deixa de ser uma metodologia engessada e passa a englobar diversos outros conhecimentos necessários à realidade social atual que não eram contemplados no formato anterior de ensino. Então vejo como positiva a BNCC por evidenciar um destaque para a importância do desenvolvimento das habilidades e competências de cada ciclo formativo.

Fabiana: Quanto à BNCC, contribuiu de forma eletiva. A presença do ensino de filosofia no ensino fundamental se faz necessário, tendo em vista as importantes contribuições que a filosofia pode oferecer para que as crianças e jovens não percam o espírito investigativo, a curiosidade e a vontade de perguntar, que são próprios da sua existência e, também para que possam participar de práticas reflexivas e vivências de experiências de pensamento. Já o Novo Ensino Médio não acredito que tenha relevância para o ensino fundamental.

As práticas metodológicas e os instrumentos pedagógicos atualmente disponibilizados para o ensino de Filosofia no ensino fundamental, como o livro didático, suprem a necessidade dos professores e estudantes dessa etapa? Poderiam comentar quais desafios e o que poderia ser feito para o ensino de Filosofia no ensino fundamental seja potencializado e fortalecido em termos metodológicos e de instrumentos pedagógicos?

Jocilaine: A proposta pedagógica da Filosofia visa à realização do valor da autonomia na análise, reflexão e crítica dos diferentes objetos que a cultura nos traz. A implantação da disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental encontra lugar privilegiado, pois o espaço pedagógico nesta etapa de ensino apresenta-se como uma estrutura da formação cultural do indivíduo tanto no sentido de seu fortalecimento físico, equilíbrio emocional e consciência das suas capacidades e habilidades corporais, quanto no sentido de seu despertar para o exercício do intelecto, conhecendo suas possibilidades e o domínio da linguagem. Portanto, aprender e assimilar algo significa saber e entender que além da informação que se dispõe, existe, ou deve-se sempre indagar se existem, outras informações que se referem ao mesmo objeto. A filosofia inserida no sistema educacional enquanto “educação do pensar”, por ser ela própria um exercício contínuo do pensamento, contribui para um aumento significativo no desempenho dos educandos. Os benefícios da investigação filosófica estão atrelados, em especial, ao exercício da autoavaliação e da formação integral do cidadão crítico e reflexivo, gerando não apenas a absorção, mas a criação de conhecimento teórico e/ou aprimoramento de práticas cotidianas de vivência e convivência.

As crianças desde a sua mais tenra idade, quando já possuem certo domínio da linguagem, manifestam uma enorme curiosidade por saber, e não se cansam de interpelar e questionar os pais ou pessoas próximas para responderem a sua demanda pelo desconhecido. Assim como o seu público específico, a filosofia está em contínua busca do novo, do desconhecido, observando e investigando o mundo que os envolve e os movimenta, construindo uma relação com a realidade a qual estão inseridos.

O Ensino de Filosofia na Educação Básica é baseado nas ideias de que a disciplina oferece um espaço onde os valores podem ser submetidos ao crivo da crítica e da autocrítica, pois, a capacidade de analisar, interpretar, discutir, questionar e esclarecer são processos comportamentais que envolvem outra visão sobre o mundo, o de pensar sobre ele de forma analítica e sintética, ou seja, pensar reflexivamente ou pensar bem. O pensar bem é uma forma de pensar mais sistemática, por etapas, utilizando-se de metodologias que facilitam o desenvolvimento do potencial do educando para a autonomia e criatividade.

Mario: Na escola onde trabalho com Filosofia no ensino fundamental, não possuímos livros didáticos, pois a diretora da instituição, sempre me deixou livre para pensar o seu ensino da forma mais livre que pudéssemos.

Algumas editoras, inclusive, já mandaram amostras de livros para podermos analisar, mas em uma grande maioria dos livros a filosofia é trabalhada como formação humana, ou até mesmo com uma proposta de “ética moralista”, ensinando valores, e isso não é o que compreendo por ensinar filosofia.

O maior desafio hoje, é adequar a linguagem filosófica para os estudantes do ensino fundamental. Tento contextualizar os problemas filosóficos com os meninos o máximo possível, mas sinto falta às vezes de materiais de apoio, adaptados para essa etapa.

Syssa: As práticas metodológicas e os instrumentos pedagógicos atuais não suprem a necessidade do aprendizado em filosofia no ensino fundamental pois existem diversos problemas em relação a isso. Entre esses problemas, não há um componente curricular específico e obrigatório de filosofia no ensino fundamental, não existe um livro didático específico, os materiais são escassos e por conta disso os conteúdos que devem ser trabalhados ficam submetidos ao critério subjetivo do docente, a carência de materiais é mais evidenciada na educação de jovens e adultos (EJA), os componentes curriculares considerados “minoritários” não são equivalentes a supremacia do português e da matemática, as formações pedagógicas e as avaliações externas de aprendizagem são voltadas mais para o português e matemática. Então, para que o ensino de filosofia no ensino fundamental seja dado da melhor maneira possível e a aprendizagem filosófica seja potencializada e fortalecida é importante que os problemas citados anteriormente sejam solucionados.

353

Fabiana: Em Pacatuba não temos livro didático adotado pelo PNLD, há coleções compradas para facilitar o trabalho didático dos professores, mas ainda sem muita expressão. Na verdade, o grande desafio dos professores de Filosofia na rede municipal de ensino ainda é a carência de conteúdo didático a serem utilizados como fonte de pesquisas para professores e alunos.

A Formação continuada e a pesquisa são duas importantes ações para o fortalecimento do ensino, especialmente o de Filosofia. Poderiam comentar um pouco sobre elas e os desafios que nós professores(as) de Filosofia enfrentamos quando o tema é formação continuada e pesquisa?

Jocilaine: O curso de formação continuada, de natureza interdisciplinar, está direcionado aos professores de Ensino Fundamental II da Rede Pública Municipal de Ensino, com o objetivo de oferecer uma oportunidade de atualização e aprofundamento nos estudos de conteúdos e métodos em História, Geografia e Filosofia.

Um dos grandes problemas do ensino, no entanto, é a impossibilidade do contínuo aperfeiçoamento por parte do corpo docente da rede pública de ensino, ao mesmo tempo em que a velocidade dos acontecimentos obriga esses mesmos docentes a uma constante atualização. Diante de tal impasse, faz-se cada vez mais necessária a criação de novas alternativas na oferta de cursos que efetivamente tenham o poder de aperfeiçoamento dos

profissionais responsáveis pela formação dos futuros cidadãos. Além disso, representa um desafio para a educação pública do país a melhora constante na qualidade de ensino oferecida pela rede pública. Tais cursos devem, portanto, ser pensados em termos de sua eficácia na aplicação, pois devem representar um momento valioso de oportunidade de troca de saberes e aquisição de novas competências.

Mario: Hoje, possuímos o Mestrado Profissional em Filosofia, o Perfil, mas durante muito tempo a academia se deteve a estudar temas considerados de “natureza filosófica”, com isso o ensino de filosofia foi sendo deixado em outro plano.

Podemos perceber que isso afetou muito a carreira docente do licenciado em filosofia, pois saímos da graduação com pouca experiência no assunto. Muitas instituições de ensino superior particulares oferecem especializações em metodologia do ensino de filosofia, fiz até uma especialização em uma dessas instituições, mas vejo que falta uma profundidade teórica e inclusive metodológica do assunto. As universidades públicas em parcerias com sindicatos, escolas, secretarias de educação, poderiam incentivar mais formações específicas para o nosso campo de atuação.

Syssa: A formação continuada e a pesquisa são extremamente importantes para o fortalecimento do ensino de filosofia. Infelizmente a filosofia da educação é pouquíssima evidenciada durante a formação na graduação de filosofia. As disciplinas pedagógicas que temos são conteúdos gerais universais para todos os cursos de licenciaturas, não havendo conteúdos pedagógicos específicos que versam sobre o ensino de filosofia. Na graduação de filosofia só se estuda o ensino de filosofia se for na modalidade licenciatura, porém voltado mais para a prática do ensino de filosofia na escola através das disciplinas de capacitações de ensino e estágios curriculares não focando muito na teoria do ensino de filosofia. A questão teórica sobre o ensino de filosofia é experienciada com melhor precisão nos programas de residência pedagógica, iniciação à docência e monitorias. Os mestrados e doutorados acadêmicos deveriam possuir uma linha de pesquisa voltada para o ensino de filosofia. O mestrado profissional em filosofia foi uma conquista muito importante pois trouxe um destaque para o ensino de filosofia tanto no âmbito teórico quanto prático e possibilitou a diminuição da distância entre a formação acadêmica e a prática docente do professor de filosofia da educação básica, além de popularizar a pesquisa acadêmica sobre o ensino de filosofia.

Fabiana: Temos participado de formações continuadas na área de Ciência Humanas, embora ainda fique a cargo do professor elaborar seu plano utilizando a adoção de metodologias individuais de ensino adaptadas para sua realidade na escola. Não temos bibliotecas equiparadas com acervos especificamente para o ensino de filosofia. E quanto ao formador, mesmo se esforçando, nunca é da área específica. Os próprios professores de filosofia se esforçam para promover encontros e jornadas que promovam abertura para uma ação conjunta nas escolas envolvendo alunos.

Para finalizar, teça considerações mais livres acerca do ensino de Filosofia e de questões que foram pontuadas mas que se faz importante falar nesse momento tão singular de desafios

para o ensino de Filosofia no Brasil? Por exemplo, existem interdisciplinaridades no ensino de filosofia durante o ensino fundamental? Quais suas expectativas para a sala de aula do ensino fundamental a respeito da Filosofia? Fiquem à vontade para suas considerações finais.

Jocilaine: O trabalho com Filosofia no Ensino Fundamental na Rede Pública de Educação de Pacatuba se configura uma ação pioneira, voltada para um sistema educacional inovador e transformador, que justifica essa inclusão na matriz curricular, pois é uma proposta que inclui a escola como um todo, ou seja, que entende filosoficamente o ato educacional, e propõe, dessa forma, uma reflexão sobre o que é escola e por que que ela existe.

A experiência de Pacatuba demonstra como a filosofia pode ser inserida em jogos escolares, as feiras de ciências, projetos de arte, interações com a cultura e com a tecnologia, estabelecendo uma interdisciplinaridade e multidisciplinaridade profícua para todos os saberes e demandas escolares. Em Pacatuba vimos que todo o processo do sistema educacional pode ser pensado, analisado e executado numa perspectiva filosófica.

Isso só torna mais urgente o sair do filosófico da “torre de cristal” no qual se encastelou, para surgir onde ela é mais necessária. A escola é esse espaço, é o local ideal para desenvolver nas crianças e jovens, desde cedo, habilidades e potencialidades que eles intrinsecamente já possuem. A Filosofia, portanto, não deve estar nas escolas somente nas aulas de Filosofia, pois possui conteúdos que trazem benefícios para todo processo escolar. A escola tem que se pensar filosoficamente, e a disciplina de Filosofia contribui para esse processo, não apenas para os educandos, mas para toda comunidade escolar.

A Filosofia no currículo escolar, desde o Ensino Fundamental, permitirá que os educandos adquiram o pensamento multidimensional capaz de os fazer participantes da construção de uma sociedade democrática e comprometida com o social, com bases sólidas da criticidade, criatividade e cuidado de si e do outro. Essa formação humanística almeja o cidadão ativo e responsável, consciente de seus direitos e deveres, e que, principalmente, exerça sua cidadania. Sair do senso comum, marcado muitas vezes pela ingenuidade, se utilizando do senso crítico e questionador da investigação filosófica, foi a trajetória traçada pelos idealizadores do movimento da inclusão de Filosofia no município de Pacatuba.

Mario: A Filosofia tem mais de dois mil anos de história, muitos pensadores já contribuíram para a sociedade e ainda tem muito mais potencial pela frente. Nossos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, tem grande apreço para com ela, porém a disciplina fica “refém” de reformas educacionais e de planos de governo.

Se queremos ser uma pátria com pessoas éticas e críticas, devemos incentivar a prática filosófica, desde cedo em nossas escolas. Gostaria muito que nosso campo de atuação fosse maior, com mais oportunidades, mas isso depende de todos nós professores de filosofia, pois sem luta não conseguiremos nada.

Syssa: Espero que em breve tenhamos disciplinas específicas de ensino de filosofia na grade curricular da graduação em filosofia e nos mestrados e doutorados acadêmicos, inclusive a inclusão da linha de pesquisa em ensino de filosofia. Além disso, na próxima BNCC do ensino

fundamental o ensino de filosofia conste como componente curricular obrigatório. Por fim, que possamos ter na educação básica as formações pedagógicas sobre o ensino de filosofia, olimpíadas de filosofia e avaliações externas de aprendizagem sobre o componente curricular de filosofia.

Fabiana: O ensino de Filosofia ainda é desafiador como disciplina do Ensino Fundamental nas escolas municipais, porque depende da sensibilidade de gestores que atuam com as políticas públicas e esta tem que serem voltadas especificamente para a formação de professores e contribuir como fio condutor para uma didática expressiva para alcançarmos um modelo metodológico de ensino compatível com as expectativas dos objetivos do ensino filosófico da educação brasileira. Temos que buscar um ensino de Filosofia que ocupe seu espaço e que seja condizente com o momento histórico, e é fundamental que o ensino filosófico parta de seu próprio existir e de sua contribuição histórica. Não podemos pensar um Programa que contemple toda a história da Filosofia, bem como fica difícil visualizar um ensino filosófico somente com temáticas soltas, sem um eixo, um fio condutor. Junto a isto, é fundamental também considerar a pluralidade que faz parte da própria essência da Filosofia e é expressa nas diversas correntes e linhas filosóficas. Um ensino filosófico no currículo precisa ser dialógico e dinâmico junto aos outros conteúdos. Um ensino filosófico de qualidade não se limita à interdisciplinaridade dos conteúdos ou da interação com a realidade, a experiência dos alunos, ou mesmo da definição da linha epistemológica do professor, ou ainda da estrutura curricular voltada para a história da Filosofia ou temas atuais. É preciso levar em conta os procedimentos metodológicos adequados, os instrumentos e a visão de avaliação, condizentes com as aprendizagens filosóficas das crianças e dos jovens.

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADOS

Jocilaine Moreira Batista do Vale

Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Graduada em Teologia e Formação Pedagógica com Licenciatura Plena em Filosofia pela Faculdade Kurios (diploma chancelado pela Universidade Federal do Ceará - UFC/CE). Pós-Graduada em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/RS. Realizou capacitação em Informática Educativa, curso realizado pela Universidade Federal do Ceará (Instituto UFC Virtual), e-Proinfo (MEC) e Centro de Referência do Professor (CRP). Atualmente é Professora Efetiva da Rede Pública Municipal de Pacatuba. Professora Coordenadora do Laboratório de Informática da Rede Estadual de Educação (SEFOR-NUFOR), no Núcleo de Tecnologia da Educação (NTE) com Projetos Educacionais.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3575540040465471>

Mario Jonny de Castro Cunha:

Possui graduação, Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2018), Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI (2019). Trabalha em projetos educacionais em ambientes formais e informais, onde atuou como professor Bolsista do programa federal Mais Educação, Bolsista do PIBID Filosofia pela UECE. Atualmente é membro do Fórum de professores supervisores de Filosofia UECE, professor nas Instituições de ensino: Creche Escola Espaço Vida e Colégio Duque de Caxias. Tem o interesse de estudar Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia e Filosofia Política.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8231371420061037>

Syssa Adley Rodrigues Monteiro

Mestranda em sociologia UFC com bolsa CAPES. Licenciada em letras português pelo Centro Universitário Claretiano (2021). Especialista em filosofia e ensino de filosofia pelo Centro Universitário Claretiano (2019). Licenciada em filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2017). Foi bolsista de monitoria acadêmica e do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). Foi assistente da gestão e professora voluntária no projeto de extensão transpassando a Universidade Estadual do Ceará. Trabalhou no laboratório de inclusão e na célula da diversidade da secretaria do trabalho e desenvolvimento social do Governo do Estado do Ceará. Foi professora do projeto e-jovem da secretaria estadual de educação do Ceará e foi professora da rede municipal de ensino de Fortaleza nas áreas de ciências humanas, história, geografia e ensino religioso, nas turmas da educação de jovens e adultos e ensino fundamental II do sexto ao nono ano. Atualmente participa do laboratório de estudos em política, educação e cidade (LEPEC) associado à linha de pesquisa cultura, política e conflitos sociais do programa de pós-graduação em sociologia da UFC. Tem interesse de pesquisa nas seguintes temáticas: sociologia; educação; transexualidade; juventudes; sociologia da educação; sociabilidades na escola; políticas públicas e educacionais.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2115939489213951>

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 348 - 359
--------------------------	--------	------------------	------	--------------

Fabiana Martins Tôres

Mestranda em Filosofia pela UFC (PROF-FILO); Licenciatura em Filosofia - Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005); Licenciatura em Pedagogia - Faculdade Integrada do Brasil (2014). Pós-Graduação Lato Sensu: Especialização em Língua Portuguesa - Faculdade Kurios (2007) e Docência do Ensino Superior - Faculdade Kurios (2016). Atualmente é Educadora Social da Brinquedoteca Municipal de Pacatuba - Secretaria de Educação/SME - Pacatuba/CE.
Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5476643014624172>

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADORES

Antônio Alex Pereira de Sousa

Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá. Coordena o Grupo de Estudos em Foucault (GEF-UFC) e participa do FILODITEC (Eixo de pesquisa Filosofias da Diferença, Tecnocultura e Educação do PPG em Educação da UFC). Professor de Filosofia concursado da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Desenvolve pesquisa em Filosofia Contemporânea, Educação, Ensino de Filosofia, Gênero, relações étnico-raciais, Ética, Currículo e temas gerais em torno da produção filosófica de Michel Foucault (Sexualidade; Poder; Direito; Racismo de Estado; Filosofia; Saber; Cuidado-de-si; Neoliberalismo; Subjetividade).

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9432362482614655>

Paulo Willame Araújo de Lima

Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Doutorado em andamento pelo programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na linha de pesquisa "Arte, Subjetividade e Cultura". Mestre em Filosofia, na linha de Ética e Política da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisando o tema da violência a partir de Jean-Paul Sartre. Graduando no bacharelado em Administração pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com matrícula temporariamente trancada. Integrante do Coletivo Kintal de Afetos e do Coletivo Transpassando. Embaixador da Juventude pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime - UNODC em parceria com o Instituto Caixa Seguradora. Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Voluntário no Programa de Extensão Transpassando UECE. Foi Agente Educacional da Busca Ativa, na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME); Estudante da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS formado pelo CREAECE. Estudante de Teatro, ator e colaborador na escrita do texto de Re-talho, espetáculo com direção de Neidinha Castelo Branco (CPBT-TJA). Foi bolsista do Programa de Bolsa de Estudos e Permanência Universitária (PBEPU). Foi representante discente no Colegiado de Filosofia. Foi bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista de Iniciação Científica (IC). É arte-educador e audiodescritor mediante estágio educacional realizado no Museu da Cultura Cearense (MCC). Técnico em Finanças pela EEEP José de Barcelos. Produtor Cultural e Coordenador na organização de eventos socioculturais, acadêmicos e artísticos. Coordenador de Acessibilidade Cultural em vários projetos ligados aos Coletivos Transpassando e Kintal de Afetos. Experiente em representações político-administrativas como liderança de sala, coordenação de grupos juvenis e representações estudantis universitárias.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5476643014624172>

ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA FILOSOFIA QUE ATUAM EM PROJETOS

Com o objetivo de cartografar uma parte das múltiplas formas de trabalho com a Filosofia no estado do Ceará em nossa atualidade, a revista Dialectus organizou, através dos editores desta edição, Antônio Alex Pereira de Sousa e Paulo Willame Araújo de Lima, um conjunto de entrevistas com múltiplos(as) professores(as) e profissionais que têm a Filosofia como meio de trabalho. Sabemos que as pessoas convidadas e entrevistadas não contemplam toda a diversidade de experiências que se dão na “Terra da Luz”, mas elas podem proporcionar uma significativa compreensão de como está sendo trabalhada a Filosofia dentro e fora da sala de aula. Neste bloco estão presentes as falas de pessoas formadas em Filosofia, em níveis diferentes e instituições diversas. Após o retorno da Filosofia para o currículo escolar e após uma pandemia, esta sequência de entrevistas desperta uma curiosidade importante: onde estão as(os) filósofas(os) quando não estão ensinando Filosofia na Educação Formal? Desejamos uma boa leitura e que os ditos e escritos aqui presentes possam fomentar reflexões e criações em torno da presença da Filosofia no Ceará e no Brasil, para além da sala de aula tradicional. Abaixo, seguem os nomes das(os) professoras(es) entrevistadas(os)¹:



Lucas Dilacerda

Curador e Crítico de Arte em equipamentos culturais do Ceará.

Mais informações: @lucasdilacerda

<http://lattes.cnpq.br/5909467713679553>



Paulo Jorge Leandro

Professor de Filosofia e artista palhaçaria, performance e terapia.

Mais informações: @paulojorgeleandro

<http://lattes.cnpq.br/6334128861549349>

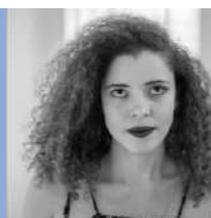


Paulo W. Lima

Arte-educador, produtor cultural e professor de Filosofia em projetos.

Mais informações: @paulo.w.lima

<http://lattes.cnpq.br/0724572310142273>



Raquel R. Rocha

Professora de Filosofia com atuação artística na dança e podcasts.

Mais informações: @raquelroch

<http://lattes.cnpq.br/6933033692361358>

¹ Ao final das entrevistas o leitor pode conferir o currículo completo de cada entrevistado.

ENTREVISTA

Fala um pouco da sua trajetória no Ensino de Filosofia e de como esta atuação se relaciona com a criação e/ou realização de projetos (sejam eles artísticos, culturais ou sociais). Existe influência direta da Filosofia na sua prática profissional com projetos?

Lucas: O meu contato com a filosofia surgiu no ensino médio, que eu fiz integrado ao curso técnico no IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. O IFCE possui um projeto pedagógico de colocar o estudante do ensino médio em diálogo com o estudante universitário. Por isso, logo no ensino médio, eu tive a oportunidade de conhecer as licenciaturas em teatro e artes visuais, e comecei a conviver com os estudantes universitários e passei a estudar os livros das suas bibliografias, que eram sempre recheadas de diversos livros de filosofia contemporânea.

A partir desse contato, eu decidi fazer o curso de licenciatura em filosofia na UFC – Universidade Federal do Ceará. O meu desejo era estudar a arte do ponto de vista filosófico. Entretanto, na UFC, eu acabei conhecendo outras áreas – tais como a lógica, a metafísica, a epistemologia, a ética, a política, a estética etc. – e ampliei os meus desejos de estudo e possibilidades de olhar para a arte através de diversas perceptivas.

Durante a licenciatura em filosofia, eu pesquisei como ensinar filosofia para o público específico dos artistas e profissionais do campo da cultura, tais como críticos, curadores etc. O meu desejo era ser uma ponte entre a filosofia e a arte, de modo que nesse encontro a filosofia transformasse a arte, e a arte transformasse a filosofia.

O meu ensino de filosofia é praticado no diálogo entre filosofia e arte. A arte não como uma ilustração de um conceito filosófico, mas a arte como provocadora de problemas que forcem o pensamento a pensar e criar novos conceitos.

A arte é um modo de conhecimento do mundo, ela também é um modo de pensar a realidade assim como a filosofia. Entretanto, a arte não produz conhecimento e pensamento do mesmo modo que a filosofia, pois a arte pensa o mundo a partir das sensações e o seu conhecimento é expresso em cores, linhas, movimentos, vibrações, materialidades etc.

Por isso, todos os meus projetos artísticos são exercícios de leitura do contemporâneo. A arte consegue captar forças que são invisíveis aos olhos de muitos filósofos. Por isso, o meu interesse é conectar a filosofia com a arte a fim de que – juntas - elas possam construir uma crítica do presente.

Paulo Jorge: Bem, meu percurso filosófico somente alcançou um certo grau de maturidade quando iniciei minha jornada como professor de filosofia, seja pelos estágios de docência seja propriamente com o cargo de professor assumindo turmas e cursos na educação básica em instituições particulares e públicas. Na graduação em filosofia já havia me consolidado de modo duplo, ou seja, fazendo artes nas linguagens do teatro, performance, cinema, dança e poesia; e filosofando com pesquisas em Sartre, Deleuze e Guattari. Levei tudo para a dimensão de processos de criação, algo que acentuou bem minha postura singular como pensador e que me proporcionou, consideravelmente, atuar no ensino de filosofia artisticamente, dentro do que assumi, a partir de Charles Feitosa e Luís Orlandi, como a arte de aprender e ensinar filosofia com arte. Obtive uma realização plena no ensino de filosofia quando passei a ensinar filosofia

com crianças. Foi a grande transformação da minha vida, principalmente como professor e filósofo, pois precisei literalmente torcer as palavras e modo de pensar que antes ainda muito acadêmico e que ao experienciar por 4 anos essa atividade de professor no fundamental i e ii, pulverizou uma gama de pensamentos e afetos germinadores de potenciais criadores no fazer artístico-filosófico. Aprendi novas formas de expressão criadora como a narração de histórias e a escrita de livros e contos infantis. O conceito spinozista de alegria fez morada em meu ser e instaurou-se em tudo o que fazia. A quarta parede fora totalmente superada e passei a me assumir como artista-filósofo. Desde então, tudo era criação de afetos, pensamento, relacionamentos ao ponto de não dissociar mais arte e filosofia, algo que dura até os dias atuais. Fazer arte com filosofia e filosofia com arte. Meu TCC de bacharelado foi Sartre e o Cinema na Nouvelle Vougue, minha dissertação de mestrado foi, Deleuze, Guattari e Kafka, participei da produção do curta metragem Parada errada, junto às crianças envolvidas no projeto Crescer com arte, pela prefeitura de Fortaleza, atuei ainda na graduação em performance com Marcelo Bittencourt – corpo e crueldade. Posteriormente, já como mestre em filosofia e professor da rede básica de ensino, produzi na linguagem da palhaçaria os espetáculos - Musiclow, com Luan F. Leandro; Los niños, e na dança-performance cênica, Zaratustra Incorporais, Zaratustra estrangeiro, Zaratustra em busca de... . Passei a escrever contos infantis que levei também para as narrações de história, como a coletânea, encantos da floresta composta por: As aventuras de Filo e Sofia na floresta encantada, As aventuras de Filo e Sofia na caverna mágica, O menino e o beija-flor, João e a lua prateada e O menino dos pés d’água. Este último, escrito em São Paulo. Nesta mesma cidade, foi criado o trabalho: E o Palhaço o que é? E as oficinas com crianças envolvendo corpo-pensamento na palhaçaria. Meu último trabalho, ainda incompleto, é um romance intitulado Um café para o Sr. Jucôso, que se ambienta na cidade de Fortaleza, durante a Belle Époque. Tudo isto me levou a um filósofo que pudesse arcar com tamanhas peripécias artístico-filosóficas: Henri Bergson. Com o qual entrei no doutorado em filosofia da UFC com o projeto: arte e mística, um problema de expressão.

Paulo W.: A minha trajetória com o Ensino de Filosofia através de projetos se confunde com minha história com a Filosofia, de modo geral. Por inúmeros motivos. Indico aqui os principais: eu nasci e fui criado em uma comunidade eclesial de base (CEB), na periferia de Messejana, com famílias e tradições ligadas ancestralmente e contemporaneamente ao sertão cearense. Sempre fui muito ativo nesta comunidade sincrética, desde criança, de modo que com 11 anos de idade fui convidado para compor a coordenação do Grupo de Base da Pastoral da Juventude da comunidade. Este grupo – que existe ainda hoje com quase três décadas de história – tem por nome “Jovens Unidos São Capazes de Mudar O Mundo”. Depois que conheci Marx, e sua chamada para a união da classe trabalhadora, não pude evitar a feliz proximidade entre a máxima presente do Manifesto do Partido Comunista com o nome do grupo de base da Comunidade Santíssima Trindade (padroeira da minha comunidade – outro gatilho filosófico que pra mim faz todo sentido, desde que descobri na academia as reflexões filosóficas, políticas e históricas que a Dialética suscita e de sua íntima relação – no campo teológico e filosófico – com o mistério da Santíssima Trindade (como é notável em autores como Santo Agostinho de Hipona, Georg. W. F. Hegel e Soren Kierkegaard, por exemplo). Meu compromisso com o Ensino e com a Filosofia – independentemente, e com o ensino de Filosofia – de modo

específico tem relação direta e íntima com minha formação espiritual e política (que são uma só manifestadas de várias formas) nas CEBs. Uma outra relação muito real entre o ensino de Filosofia e minha trajetória com projetos passa pelo meu primeiro contato com a Filosofia enquanto disciplina, área de conhecimento, estudo e pesquisa. E isto se deu antes de eu chegar no Ensino Médio da escola pública. Ainda no ensino fundamental eu frequentei o programa Conversas Filosóficas, no Centro Cultural Banco do Nordeste/CCBNB, por convite de minha prima Gleicilene Lopes, recém graduada na Licenciatura em Filosofia pela UECE também. Esses encontros do CCBNB eram realizados com a exibição de um filme, uma pausa pro lanche em mesa posta e depois uma palestra de um intelectual seguida de um debate sobre o filme. Geralmente esse intelectual convidado era professor das humanas, quase sempre de Filosofia. Quando eu cheguei no Ensino Médio, uma das maiores expectativas era a respeito das aulas de Filosofia, exatamente por conta das reflexões e das memórias afetivas criadas durante os encontros do projeto Conversas Filosóficas. Obviamente as expectativas foram frustradas pela realidade adversa do Ensino de Filosofia nas escolas públicas dos idos de 2008-2011. Professores sem formação adequada para lidar com a sala de aula, disciplina ainda se readaptando ao fato de ter retornado ao Ensino Médio recentemente, a falta de valorização da disciplina por parte das gestões escolares, a quantidade mínima de aulas por turma, a falta de ânimo de professores para ocupar a escola com proposições... O compromisso que assumi comigo mesmo ao escolher o Ensino de Filosofia como profissão foi, em uma frase, poder dar a aula que eu sempre esperei ter e nunca tive na Educação Básica. A minha trajetória profissional no campo dos projetos tem relação direta com as metodologias educacionais e com as estratégias políticas de ocupação da escola, as quais eu acredito que um bom professor de Filosofia deve estar atento e atuante.

Raquel: Comecei minha trajetória de fato com o ensino de filosofia em 2010 quando fui chamada para dar aulas no ensino médio de uma escola profissionalizante em Redenção, no interior do Estado. Eu lecionava, oficialmente, Filosofia e Sociologia e por conta de projetos extracurriculares como preparação para o Enem e preparação para o SPAECE eu também dava aulas de história e produção textual. Antes de 2010 eu não tive nenhuma outra experiência com ensino de filosofia, pois na graduação, por fazer bacharelado ao invés de licenciatura, eu não cheguei a fazer as disciplinas de estágio. As disciplinas de licenciatura que fiz foram relativas a psicologia evolutiva, didática e teorias do ensino. Após 2010, com meu ingresso no mestrado acadêmico em Filosofia em 2013, fiz mais disciplinas sobre didática e estágio docência, nesse período pude aprender melhor sobre a experiência de sala de aula no ensino superior e as questões que a acompanham, como por exemplo: montar uma disciplina, pensar a ementa, referências, preparar aulas, etc. Além do estágio de mestrado, também fiz estágio docência no doutorado e durante o meu pós-doutorado ministrei disciplina junto a dois professores no mestrado em Humanidades da Unilab e também ministrei um curso de extensão sobre dança do ventre e filosofia. O curso de extensão, em especial, me trouxe a possibilidade de propor um novo modo de ensinar filosofia e também de incluir aspectos práticos dentro da teoria filosófica.

Vou me deter aqui em falar sobre o curso de extensão, pois ele é o ponto de interseção que eu buscava entre o ensino de filosofia e o ensino e prática de dança do ventre. Por ser professora de filosofia e também dançarina e professora de dança do ventre, eu resolvi no pós-

doutorado pensar a filosofia sob um ponto de vista internacional e interdisciplinar, aliando os conceitos de cuidado de si, poder, subjetividade, estética da existência, feminismo e a dança do ventre como ponto de partida para que as mulheres acessem ao feminismo em prática e teoria. Nesse sentido, as aulas de filosofia também se transformaram em aulas de dança e vice-versa. Em paralelo ao curso de extensão e como forma de ampliar a minha pesquisa e ter meios financeiros para poder me manter no pós-doutorado, criei o curso Poéticas do Ventre. Um curso livre voltado para o ensino de dança do ventre com o intuito de promover a conexão entre as mulheres e seus corpos, bem como estabelecer um relacionamento saudável consigo mesmas e com o próprio ventre. No curso das Poéticas, também abordo questões filosóficas ligadas às questões de gênero, cuidado de si, patriarcado, o corpo como modo de expressão e pensamento, a dança como fazer ético e estético de si. Embora sejam parecidos, há algumas diferenças entre o curso de extensão, intitulado Dança do ventre e feminismos decoloniais, e o curso Poéticas do ventre - cujas edições são realizadas em parceria com o Theatro José de Alencar, em Fortaleza.

A meu ver, a principal diferença entre os dois cursos é a forma como abordo as questões filosóficas e o modo de ensino da filosofia. Me explico: O conteúdo do curso de extensão foi pensado e direcionado para aulas teóricas e práticas, no primeiro momento da aula eu tratava da teoria, conceitos filosóficos, debate com as alunas, no segundo momento tratava da dança, aquecimento do corpo, ensino de fundamentos e passos básicos de dança do ventre; ao final da aula reservada tempo para dialogar com as alunas sobre as suas percepções e as conexões entre o conceito e a prática de dança a partir dos conceitos filosóficos. Já no curso Poéticas do ventre, não há o momento de teoria e conceituação filosófica, introduzo os temas filosóficos na medida em que a aula acontece, entre as explicações de execução de movimentos de dança e as percepções do corpo e dos momentos de bate papo entre um movimento e outro, é nesse momento onde vou puxando os temas mais filosóficos, incluindo a auto percepção, conceitos de justa medida, aprendizado pela experiência do corpo, etc. Meu público em ambos os cursos também é diferente, o que requer de mim pensar metodologias diferentes, na Unilab meu público foi formado por mulheres estudantes de graduação, no Poéticas do ventre trabalho com mulheres das mais diversas idades, experiências e profissões.

As diferenças de público, local e metodologia, me mostram a cada aula/prática como é possível dispor de ferramentas diversas para o ensino de filosofia, seja a dança, rodas de conversa, seja sala de aula, palestras, podcast. Tornar a filosofia acessível e seu ensino valorizado requer de nós, professores, disposição em pensar fora do habitual do ensino e incluir a filosofia nas atividades do dia a dia e, em especial, no fazer artístico e cultural.

Para você, qual ou quais espaço(s) profissionais um licenciado em Filosofia pode atuar a partir da sua formação? Quais foram as potências e as limitações que você encontrou na sua formação para o ensino de Filosofia que reverberaram no início de sua atuação com projetos ou ainda reverberam em sua atuação?

Lucas: Um licenciado em filosofia pode atuar em todos os espaços onde houver vida. Para mim, a filosofia não está restrita às quatro paredes, sejam as da sala de aula, da universidade ou do gabinete. Porque a filosofia está diluída na vida: nos encontros, nos afetos, no mundo.

Quando olhamos para a história da filosofia, vemos que o seu modo de expressão se transformou ao longo da história. A filosofia já foi a arte da poesia. Parmênides escreveu poemas. A filosofia já foi a arte da literatura. Platão escreveu diálogos. A filosofia já foi a arte de viver. Diógenes preferiu viver a filosofia em vez de escrevê-la. A filosofia já foi a arte da conversação. Agostinho escreveu confissões. A filosofia já foi a arte da experiência vivida. Descartes escreveu o seu cotidiano. Quando olhamos para a história da filosofia, vemos que a filosofia já se expressou de diversos modos. Por isso, achar que – hoje – o único modo de expressão da filosofia é o artigo acadêmico é um grande equívoco.

A filosofia não pode estar restrita ao espaço institucional da universidade, porque ela extrapola os seus muros e se dilui por toda a vida. E a filosofia não é apenas uma busca pela verdade, ou uma argumentação dos fundamentos da ciência, ou uma análise dos problemas imanentes à própria linguagem, mas a filosofia também pode ser um modo de vida. Ela pode ser todas essas possibilidades e muito mais. Entretanto, a filosofia é – antes de tudo – um chamado da vida para a vida. A filosofia nasce para responder os problemas que a vida nos coloca. Por isso, o filósofo pode atuar em qualquer lugar onde a vida chamar.

Nesse sentido, a formação de um filósofo deve ser diversa e transdisciplinar, que passa por problemas de ordem econômica, jurídica, ambiental, linguística, social, subjetiva, artística etc.

No meu caso, eu sou um filósofo que atua na arte, que desenvolve projetos artísticos que buscam produzir um conhecimento do contemporâneo. Eu encontro na curadoria um espaço de diálogo com a produção artística a fim de construir uma crítica do presente.

365

Paulo Jorge: Projetos Sociais da Prefeitura e do Estado, Centros de medida sócio-educativas, abrigos sociais, escolas de educação básica e de ensino médio, particulares ou públicas. Institutos de cultura e arte. Tive imensa dificuldade com a questão da estruturação. Tipo, a gente precisa estruturar um plano anual de curso e, depois um plano trimestral, e depois um plano bimestral e depois um plano mensal e depois um plano semanal e depois um plano de aula. Muito chato isso!!! Nooossa. Mas a minha dificuldade não era na questão somente do plano, mas no que eu tinha que fazer e me desdobrar para todos estes planos de curso estivessem em consonância um com o outro. Quase que numa relação de determinação. Pois o que guia, verticaliza todos os planos é o plano de curso anual conforme as diretrizes da escola ou do instituto que se trabalha. É de imensa importância todos estes trabalhos até para nos deixar protegidos de algum problema que porventura apareça, e sinceramente, sempre aparece. Então a boa articulação entre planos que envolvem um curso é necessária e importante, nos ajuda muito até mesmo a organizar. Mas minha vida nunca girou em torno do plano de organização. Minha vida sempre foi dentro do plano de composição ou do plano de imanência, aquilo que Bento Prado também designou em Bergson de plano transcendental. Um plano que não é dado a priori, nunca é predeterminado, e se compõem por variadas forças diferenciais em situação de contato-contágio. Forças heterogêneas onde o único tesão que sugerem nessa zona de aproximação diferencial e a-significante é o da criação. Processos múltiplos de criação que se instauram em sua virtualidade emergindo na abertura de uma nova expressão do ato livre no mundo, ou seja, pura necessidade de criar algo novo. Entendem agora por que o plano de organização mais me desestrutura do que me estrutura. Porém, sei da importância dele e para

onde quero chegar e o quanto eu quero me desenvolver, é preciso atuar dentro deste plano organizacional de acordo com as estruturas. Dentro de minha formação stricto sensu, a única potência que pude conectar e me foi aberta em uma relação humanizada foi com Eliana Sales Paiva e Expedito Passos, ambos da UECE, bem como com o professor Romero Venâncio. Todos eles até hoje, de algum modo, ainda me são importantes, pois marcaram minha formação universitária no que tange processo de criação em filosofia com arte e suas veredas expressivas. Eles tinham muito tato em lidar com tipos psicossociais específicos como eu que produzo “fora da caixa”. Se existe uma potência esta é a dos encontros. A potência dos encontros potentes, germinadores de ideias, afetos, e produtores de expressão e efetivação no mundo das coisas, das pessoas, das estruturas. Enfim, no mundo da vida, como quer a fenomenologia. Assim como ela e eles foram comigo, também procuro ser com as e os estudantes. Essa é a grande chave. Os encontros potentes que te ajudaram a se compor também são os que ajudarão outros a se compor. Tudo matéria de composição. Uma verdadeira aula de música essa história de viver nas bordas da singularidade. Hoje, meu encontro é com minha orientadora, Ursula Matias. Com ela a composição é sutil, somente um olhar e tudo está dito, um gesto. As peles, quando se aproximam mutuamente, enfim, o tempo parece realmente se expandir quando estou com ela, e as ideias logo surgem de modo a brincar num parque... A gente se compõe muito mais nas potencialidades virtuais de vibração heterogênea do que por diretrizes. Efervescências.

Paulo W.: Assim como “o lugar da mulher é onde ela quiser”, o lugar do licenciado é onde ele quiser e conseguir ocupar. Com isso não quero dizer que todo graduado para o Ensino de Filosofia está apto para quaisquer funções paralelas, transversais ou longínquas da Filosofia dita “pura”. Na verdade dos fatos, tem pessoas que têm diploma, mas não tem abertura necessária para a sala de aula. Esta sensibilidade, esta porosidade – como se fala no teatro de rua – não é dom ou talento. É tecnologia social, metodologia pedagógica, imperativo moral em respeito à/ao estudante e suas referências de mundo, sua bagagem prévia à sala de aula. O professor de Filosofia pode atuar em vários espaços profissionais, inclusive nos projetos sociais e/ou culturais, mas só seus conhecimentos desenvolvidos na academia não serão suficientes para dar conta dos desafios e das cruezas que o mundo profissional extra-sala exige. Por outro lado, se em sala não se desenvolve uma aula que leve em consideração este mundo extra-sala, de que serve uma aula de Filosofia no Ensino Médio, por exemplo. A filosofia – mesmo a dita “metafísica” – só tem sentido quando imersa na imanência das relações intramundanas.

Eu tracei um caminho profissional que me habilita – enquanto currículo – a atuar na rotina de um escritório, de um sistema financeiro, publicidade/marketing, direitos humanos ou de uma sala de aula. Por um lado, minhas escolhas me habilitaram também para atuar com arte-educação, curadoria, produção cultural, criação artística e acessibilidade cultural de diversas linguagens como Teatro, Dança, Audiovisual, Música, Artes-visuais/Artesanato... Por outro lado, não se trata apenas de minhas escolhas. Para poder escolher por um currículo diverso e multifacetado eu tive oportunidades as quais consegui acessar. Política de Estágios remunerados em equipamentos de cultura, políticas públicas de bolsa de iniciação à docência, de permanência de estudantes de baixa renda na universidade, fora o apoio moral e financeiro de parentes. Se temos professores – e não só de Filosofia; de todas as áreas – que não conseguem se deslocar da sala de aula para pensar e praticar outras formas de construir e compartilhar seus

conhecimentos, isto não é um problema pessoal. É um problema social que as graduações vivenciam e que precisam se debruçar sobre ele. Dou um exemplo: eu atuo em projetos sociais e culturais promovendo acessibilidade em LIBRAS e Audiodescrição, através do Coletivo Transpassando e do Coletivo Kintal de Afetos. Mas faço isso porque tive formação de LIBRAS no Centro Estadual de Referência em Educação Especializada – CREAECE e porque tive formação de Audiodescrição pelo Museu da Cultura Cearense – MCC, onde fiz estágio como arte-educador. A universidade em si nunca me ofereceu cursos nessas áreas. Nunca considerou que eu poderia em algum momento da minha vida profissional ter um estudante surdo ou uma estudante cega acompanhando as aulas. Nessas horas, fica nítido que as opressões e exclusões sociais - as quais lutamos diariamente contra - são tão estruturais que os silêncios para com certas pautas e movimentos é alarmante. Impuseram uma reforma no Ensino Médio sem sequer considerar as reais demandas e compromissos sociais que atravessam todos os envolvidos. Esta reforma (danosa) do Ensino Médio tem reflexo direto na atuação dys professorys em sala. Se as universidades nunca se preocuparam em formar profissionais interdisciplinares e transdisciplinares, como cobrar qualidade nesta entrega sem sequer garantir um sistema de contratação digno e um plano decente de formação continuada?! E de modo complementar: se professorys dos cursos de Licenciatura não têm passagem pelo chão da sala de aula da Educação Básica, se não tem experiências diversas no campo da Educação (formal, não-formal e informal), como irão contribuir significativamente na formação de novys professorys? Precisamos falar sobre as limitações e potências das universidades e de como as licenciaturas precisam se atualizarem em seus percursos formativos.

367

Raquel: Por não ser licenciada, não tenho como responder essa questão de modo aprofundado. Penso que para além do ambiente escolar tradicional, o profissional licenciado em filosofia pode trabalhar com pesquisas voltadas para órgãos públicos na montagem de exposições, programações educativas em centros culturais, por exemplo. Penso nesses espaços por já ter feito trabalhos de produção cultural onde minha formação em filosofia foi de grande expertise. O fato de sermos limitados a instituições de ensino e de sermos condicionados para pensar que só temos essa via para atuação profissional, faz com que não tenhamos dimensão de que podemos ocupar outros espaços, principalmente espaços de arte e cultura. Contudo, cada vez temos mais consciência da importância da filosofia em outros ambientes, em especial locais voltados para difusão de cultura e arte. Outro local onde os profissionais de licenciatura têm chance de atuação é no meio audiovisual com canais no youtube e podcast. O podcast Perdidos na Paralaxe, do qual sou uma das hosts, é um exemplo de atividade de filosofia no qual os profissionais licenciados podem se encaixar. Nosso podcast é voltado para apresentar o olhar filosófico da cultura pop, com isso buscamos sempre promover a filosofia sob um ponto de vista acessível, desmistificando a ideia da filosofia ser algo quase inalcançável para a maioria das pessoas. Isso só é possível por contarmos com profissionais da filosofia e da psicologia, sociologia, comunicação que compreendem o pensar filosófico para além de conteúdos de sala de aula.

Quando a Filosofia sai de seu modo de ensino usual, a sala de aula das escolas e universidades, e passa a ocupar espaços diversos como criações artísticas, acadêmicas, produções culturais ou intervenções sociais em comunidades, parece ser imperativo o

desenvolvimento de metodologias próprias de adaptação ou até de expansão do fazer filosófico e de seu ensino, por ocasião do projeto contextualizado. Neste sentido, quais recursos, referências e práticas político-pedagógicas te ajudam a realizar os projetos aos quais você se envolve?

Lucas: Antes de tudo, precisamos reconhecer que estamos passando por uma crise da crítica. A filosofia enquanto uma atividade de pensamento e conhecimento da realidade é por natureza uma atitude de crítica, de leitura e de diagnóstico do presente. Entretanto, atualmente estamos vivendo uma crise da própria crítica, em que essa atitude está cada vez mais sendo despotencializada e tendo a sua energia vital capturada pelos poderes instituídos a fim de drenar e aprisionar as suas forças criativas.

Para mim, enquanto a filosofia ficar restrita às quatro paredes da sala de aula, da universidade e do gabinete, ela estará fadada a ser refém das armadilhas dos poderes que sugam a todo instante a sua energia vital, provocando assim uma crise da crítica. Para vencermos essa batalha, a filosofia precisa sair dos seus muros e quebrar a quarta parede, fazendo o vento soprar e arejar com novas possibilidades.

A arte é uma maneira de reenergizar e revitalizar o pensamento filosófico que se encontra em crise. A arte é um adubo para fertilizar as forças criativas da filosofia que encontram-se anêmicas. Por isso, faz-se necessário que a filosofia teça novos diálogos com o arte. E é isso que eu tenho tentado fazer nos meus últimos anos de atuação como filósofo.

Para isso, eu precisei inventar novas metodologias para expandir a filosofia para além dos seus muros. Uma das metodologias que eu mais me identifico é a curadoria.

A curadoria é uma teia de relações que eu construo com diversas obras de arte que, em relação, elas me permitem visualizar sintomas do contemporâneo. A arte é um modo de conhecer o contemporâneo por meio da sua sensibilidade aguçada, que muitas vezes percebe movimentos imperceptíveis aos olhos do filósofo acadêmico. A curadoria é uma metodologia de agrupar obras que – juntas – nos fazem perceber os sintomas do presente e revelam pistas de possíveis caminhos para enfrentá-los.

Paulo Jorge: Essa pergunta é a cara do Paulo Lima, meu amigo, colega de pesquisa. Sartreano da gema. Os recursos de um professor de filosofia fora da caixa, literalmente, ou seja, fora do espaço acadêmico ou da sala de aula no ensino básico e médio, são todos menos os da filosofia. Esses são momentos em que você olha para sua disciplina de matéria a qual se formou e vê um grande fosso, descaso, com este tipo de realidade outra que envolve metodologias fora da caixa. Se Michel Foucault inaugura a contemporaneidade arquivo-genealógica com a seguinte frase: a filosofia é uma caixa de ferramentas. Eu posso dizer, de outro modo, mais indígena, mais dentro de minha experiência Huni Kuin e com meu povo Urubu Kaapor, que é necessário metodologia outras diferentes da filosofia e diferenciais em si. Posso afirmar então, dentro do pensamento indígena, que a filosofia é a arte de ferramentas sem caixa alguma. Ou a arte dos brinquedos sem baú. A quarta parede já se desvaneceu e só ficou a floresta de pé! Tudo que puder ser conectado e que esteja ali à disposição da filósofa ou da professora de filosofia pode e deve ser produzido, fabricado ou simplesmente desterritorializado e reterritorializado. Quando utilizamos, por exemplo, um modo comum de tempo cronológico ou um modo estabelecido dos corpos se comportarem em outros espaços, é tudo a mesma caixinha de gente

limitada e que ganham dinheiro com isso. É um mapa. Porém quando atuamos no tempo sinuoso que oscila e timbila entre as sincopadas batidas das personalidades, estamos vivendo a instauração de outros eus dentro de uma percepção expandida de corpo onde não se mapeia o cognitivo de aprendizagem, mas se cartografa os desejos, os afetos, as idéias potencializadoras do novo. Muito difícil para uma professora ou um professor que nunca viveu realmente as fissuras do desejo em sua formação querer uma outra metodologia senão aquela que ela ou ele fez bom uso para ganhar o seu dinheiro e ter o seu diploma. É preciso muita abertura mas também está atento e forte para não temer as metodologias já estabelecidas e estabelecidos, bem como o para não cair no besterol pós-moderno, ou nos deusleuzianismos blasè, no verborrágismo zezekista, entre tantas outras coisas que vemos por aí. No fim das contas o que quero dizer é que precisa de desconstruir para se reconstruir de outros modos. Nossa área é de humanas, tudo que a gente toca, estuda, nos modifica de algum modo. E precisamos estar abertos para outras áreas do conhecimento, com outras metodologias diferentes da nossa para podermos compreendê-las e se necessário, criar a partir destes encontros de modo potente mas também resistente a fim de continuar a viver . Há toda uma prudência. Principalmente quando se está na responsabilidade de uma turma ou de uma escola que vai a outros espaços. É necessário o saber espacial contextualizados, Sim! Imprescindível. Mas também, o tempo como duração e impulso vital . A prudência é a arte das oscilações entre essas partes que envolvem o misto da vida. O duplo artaudiano.

Paulo W.: Sim! Novas formas de atuar com a Filosofia – estando ela direta ou indiretamente na prática diária do novo espaço – requerem novas metodologias de atuação ou (se quisermos nomear em diálogo com uma perspectiva contemporânea) requer novas tecnologias ou novas aplicações ou adaptações de técnicas antigas. Em minha sala de aula – seja trabalhando diretamente com a Filosofia ou seja ministrando aula sobre Acessibilidade, sobre Teatro, sobre Produção Cultural ou qualquer outro assunto – eu parto do pressuposto que não há conhecimento que se construa de forma isolada. Tudo é contexto e de algum modo, em algum momento, os conhecimentos nos atravessam em nossa vida prática. A função do professor – especialmente o Professor de Filosofia – é professar a possibilidade da relação e acompanhar o estudante na descoberta e na travessia das encruzilhadas do saber. Dou um exemplo: David Hume fala de probabilidade lógica a partir do Cisne. Em uma comunidade periférica, sertaneja ou LGBT+ que nunca viu um cisne pessoalmente faz sentido usar este exemplo para desenvolver um conceito ou uma problemática filosófica? Do ponto de vista de uma pedagogia contextual, não. Não faz sentido. O conhecimento, como diz o nosso Patrono da Educação Brasileira – Paulo Freire, é antes de tudo, conhecimento de mundo, leitura de mundo. Se um educador não está atento a isto e sensível ao diálogo com os conhecimentos de mundo de cada pessoa de sua turma, dificilmente este profissional conseguirá mergulhar mais fundo no fazer genuíno de uma Educação Transformadora e Libertadora. Se uma turma não se percebe nem se reconhece capaz de criar, de propor, de comparar e de contrariar, ela dificilmente conseguirá perceber e reivindicar seu lugar de agente social; muito menos conseguirá se articular coletivamente em suas ações. A arte e a cultura, para mim – enquanto educador – são exatamente esses dispositivos de recriação dos mundos possíveis e – como alega Ângela Davis – de transformação social.

Raquel: Na elaboração das minhas aulas de dança-filosofia e roteiros do podcast, em especial, eu busco sempre misturar os referenciais conceituais de teoria filosófica, com elementos do cotidiano e da cultura em geral para poder criar uma linguagem/ metodologia possível e acessível. Parto sempre do ponto de vista que a comunicação deve ser acessível para todos que estão envolvidos nas aulas ou vivências dançantes e nos ouvindo também. É sempre uma questão de se posicionar de modo acessível, mas sem perder o rigor teórico, é olhar para o cotidiano de modo filosófico e retirar dessa experiência os pontos de partida para constituir uma outra metodologia. Como diz o filósofo Fran Alavina: “É ser simples, sem ser simplório”, isto é, pensar de modo prático e acessível, mas sem perder o rigor teórico para tal.

A Formação continuada e a pesquisa são duas importantes ações para o fortalecimento do ensino, especialmente o de Filosofia. Contudo, as formações continuadas costumam ser muito localizadas em temas e público-alvos específicos como, por exemplo, o ensino de Filosofia em contexto escolar. O que você sabe sobre a questão? Como seria uma formação continuada que contribua para uma prática profissional na criação de obras ou cenas nos centros e espaços culturais, nas comunidades religiosas, periféricas, dentre outras? Em que medida essa prática se soma à realizada em sala de aula ou vice-versa?

Lucas: É urgente a implementação de formações que colaborem para a inserção do filósofo em outros ambientes de atuação que não apenas a escola, e que possibilite o filósofo atuar no campo da cultura e dos projetos sociais. Essa formação pode acontecer por meio da implementação de disciplinas na graduação em filosofia, mas também na formação continuada e na pós-graduação.

O filósofo precisa atuar em mais campos que não apenas a sala de aula. E não apenas por uma questão de empregabilidade para esse profissional, mas também pela construção de um mundo com justiça social. Para isso, é importante que o filósofo atue nos diversos campos do mundo, seja na economia, no jurídico, na cultura, na arte etc.

No caso do campo da cultura, o filósofo precisa aprender o vocabulário estatal e se apropriar da ferramenta dos editais, projetos de fomento, captação de recursos etc. O filósofo pode inventar, fabular e criar diversos projetos para serem executados em diversos setores da sociedade.

Paulo Jorge: Prioritariamente uma formação que fosse prioritariamente pensada a partir dos Povos Indígenas, quilombolas, africanos ou de matriz africana, franciscana etc. Não são as e os professoras e professores que vão realizar estas formações continuadas interculturais com suas ferramentas já prontas advindas da academia e da escola institucionalizada. Não! De jeito maneira. Há que se fazer formação continuada a partir do protagonismo destas próprias outras culturas e ancestralidades emergentes. São estes grupos que propõem, são eles que realizam metodologias próprias. Os professores são somente pontes. Já dizia Nietzsche, somos todos pontes (Zaratustra). Assumir a postura de ser ponte não é fácil e nem cômodo. Mas é retirar-se do caminho...ou seja, tirar o no ego e toda essa roupagem capitalística, capitalocena para não atrapalhar a resistência. NÃO ATRAPALHE! Primeira regra da esquizoanálise.

Paulo W.: A LDB enquanto regimento maior da Educação brasileira já prevê alguns dos temas urgentes para Formação Continuada. Mas na dúvida, voltemos ao movimento horizontal e auto-

gerido que se proliferou nos idos de 2016 em todo o Brasil. Os estudantes secundaristas se colocaram contra todo o aparato estadual e federal de coerção nas escolas, contra as gestões e muitas vezes até contra as famílias. Tudo isto para defender uma causa que já tem centenas de anos de invisibilização, sucateamento e disputa: uma educação de qualidade. Em 2015 e 2016 (e muito antes disso também) os estudantes do Brasil gritavam por uma educação que valorizasse as discussões e pautas etnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de espiritualidades diversas, de espaços e momentos mais interativos e propositivos nas escolas. Após algumas vitórias imediatas daquele momento histórico, o Estado Nacional decreta uma rasteira na Educação com a proposição e imposição de um tal “Novo Ensino Médio - NEM” que caminha toda sua proposta flertando com o discurso excludente, doentio e desumano do empreendedorismo – invenção neoliberal para tentar inutilmente maquiagem mais uma derrocada abismal deste sistema econômico falido que é o capitalismo, sistema este que não basta estar agonizando em leito de morte, quer levar toda a humanidade e vida na terra com ele. As escolas precisam se reinventar, mas para isso os profissionais que a fazem precisam estar sensíveis e dispostos para esta reinvenção. E o Estado deve garantir as condições adequadas para esta reinvenção. Por condições adequadas entenda-se: liberdade de cátedra, laicidade do Estado e de suas instituições, respeito às diferenças de qualquer modo, valorização profissional através de boa remuneração e boa estrutura física dos ambientes de trabalho, bem como espaços fixos e itinerantes de fácil acesso para professorys e profissionais das escolas poderem se atualizarem nos temas e demandas apresentados pelys estudantes de 2016 e por estudantes de hoje também, pois num mundo pós-isolamento social por COVID-19, a pauta da saúde mental – já levantada pelos ativistas da Educação Pública, por exemplo – ganha ainda mais destaque e urgência.

371

Raquel: De modo bem objetivo, as formações continuadas podem ser pensadas em outros contextos para além da formação de ensino, cito o exemplo de dois cursos que participei, um deles voltado para estudar a dança e o pensamento e outro voltado para moda e o pensamento estético. Ambos os cursos trouxeram conceitos e perspectivas filosóficas a respeito de temas “de fora da filosofia” e sem pensar também apenas no ambiente do ensino escolar. Cursos de formação continuada e também cursos livres em filosofia ou com atravessamentos filosóficos são ótimas oportunidades tanto para profissionais do ensino de filosofia se inserirem em outros ambientes de ensino, como para um público mais geral ter contato com a filosofia. No sentido da formação para os professores de filosofia, quanto mais tivermos acesso a formações continuadas sobre temáticas interdisciplinares, como filosofia e pintura, filosofia e cinema, etc. mais capital teórico e intelectual teremos para pensar nossas aulas e cursos dentro e fora do ambiente escolar/ acadêmico.

Para finalizar, gostaria de fazer considerações mais livres sobre o ensino de Filosofia com projetos, que não tenhamos perguntado, mas que se faz importante considerarmos nesse momento tão singular em termos de desafios para o ensino de Filosofia no Brasil? Por exemplo, existem interdisciplinaridades no ensino de Filosofia com outros conhecimentos durante a realização de um projeto? Quais suas expectativas para o ensino de Filosofia através de projetos? Fique à vontade para suas considerações finais.

Lucas: Eu acredito em um ensino de filosofia pautado pelos afetos e não apenas pela razão. Não se trata da caduca dicotomia entre razão e emoção ou do falso dualismo entre escolher um ou outro. Trata-se de caminhar junto, de fazer conviver razão e afeto. Eu acredito em um ensino de filosofia que se preocupa tanto com a afetação quanto com o raciocínio.

Abrir o ensino de filosofia para o afeto é também abrir para o corpo. O corpo pode ser um local fértil de experimentação de novas sensações que permitam nascer novos conceitos e pensamentos sobre o mundo em que vivemos.

Uma aula de filosofia deve ser capaz de instaurar outros regimes de temporalidade, tempos fora do eixo, tempos não-lineares que não obedecem a quantificação do relógio, porque mergulham na experiência do tempo como afeto da vida. Uma boa aula de filosofia é aquela que consegue instituir um tempo sem tempo, que é o tempo do pensamento, nascendo de novas ideias e de novos modos de vida.

O ensino de filosofia não pode ser apenas um transmissor de conteúdos, ele deve ser também uma ferramenta de transformação social. A filosofia não é apenas conteudista, e um conceito filosófico não deve apenas ser repetido e mimetizado em uma avaliação. Um conceito filosófico deve ser como um raio que bate em nossas cabeças e nos força a reinventar nós mesmos. Um conceito filosófico pode ser uma transformação subjetiva nos alunos e, assim, consegue promover uma transformação social nas relações. Um conceito filosófico deve instituir outros modos de vida, outras possibilidades de ver, perceber, imaginar, sentir e pensar o mundo.

Paulo Jorge: Para mim atualmente, que me reconheço e me declaro indígena de etnia Urubu Kaapor, por conta de meus familiares e eu sermos descendentes de segunda geração deste povo indígena do Maranhão; penso o ensino de filosofia em perspectivas fronteiriças decoloniais e mais importante ainda contra-coloniais. Porém, por mais que haja as dimensões interseccionais nas identidades, não deixo de compreender o ensino de filosofia a partir das diferenciais ou diferenciações. Não digo tanto da ‘diferença’ essa palavra tão má utilizada pelas e pelos deusleuzinaistas. Tão péssimo como as das identidades. Péssimas....porém necessárias em tempos atuais. Em que sentido? Proteção e ‘direitos’ dentro deste suposto Estado democrático.

Bem, o que quero realmente expressar é o prazer que se tem em ler, estudar, pesquisar filosofia seja ela qual for. Seja qual for a linha filosófica, filósofa, pensador, etc...o que mais importa é o TESÃO. “Sem tesão não há solução”, frase simples, porém de suma importância para quem vive em diferenciação. Porque sem tesão não há contágio...não há contato. Pode haver encontro de corpos, sim. Pode haver encontros de linguagem, sim. Entendimento racional e lógico, sim. Mas, pode não ser um encontro potente, em diferenciação e, por isso, pode não ser uma superfície de contato. A pele é mais profunda. Entendo. Estamos em zonas intensivas (bergsonianas, mas também indígenas, encantadas), e se o pensar não for erógeno, ou melhor erótico no sentido das composições das forças libidinais e pulsionais da alma, do eu profundo, ou do encanto expressivo que pede passagem, não há como estudar e ler filosofia de modo prazeroso em se tratar por exemplos tanto de autoras e autores que gostamos ou não gostamos. Para um estado profundo de encanto se instaurar na alma, é preciso além da sua própria abertura, coragem, exposição, também, tesão pelo inominável que se apresenta nas linhas nomináveis da linguagem ou da expressão outra de um texto...isso é tesão. Correr em linhas sem saber a priori

o que está se passando...e deixar vir o que tem de vir e deixar ir o que tem de ir, mas seguir as linhas sinuosas e endurecidas, ... estratificadas e lisas... propulsoras de dores e de alegrias...mas sempre com uma atenção quase espiritual e um esforço intelectual em modos de presença. Só assim é que poderemos gostar de filosofia e de dar aulas de filosofia e proporcionar encantos com as e os estudantes a partir de filósofas e filósofos com os quais diferem da nossa própria linha de trabalho. Touché!!! Essa é a grande sacada, para mim, a partir dos indígenas em sua ciência da encantaria, da intuição em Bergson, do rizoma de Deleuze e a Transversalidade de Guattari. Não se trata somente de estudar e dar aulas a partir das identidades, mas entrar e auxiliar outras e outros, convidar, tantas outras pessoas a entrarem nas zonas difereciais de tantos outras e outros autores da filosofia e afins. Amei concluir com afins. Vínculos são afinidades. Ensinar filosofia para mim, se trata disto: criar afinidades, sejam elas quais forem, mas criar. Como na música, onde a afinidade ganha tonalidades sonoras. Afinar os instrumentos. ... afinação singular de um grupo (o que Guattari chamou de grau coeficiente transversal de grupo). Graus afins de liberdade. Estamos na fissura do contato. Estamos afins!

Gratidão pela oportunidade...

Paulo W.: Quero chamar atenção para uma curiosidade que acho muito significativa: o Ceará é o primeiro estado brasileiro a criar uma secretaria de cultura. O primeiro plano estadual de cultura do país foi feito por nós também. E estamos prestes a ser pioneiros no lançamento de um Plano Estadual de Acessibilidade Cultural. Dentre os secretários de cultura do Ceará lembro de pelo menos dois nomes que tem passagem direta ou indireta pela Filosofia e seu ensino: Prof. Auto Filho (da UECE) e Fabiano Piúba (recém convocado para compor a pasta da Cultura do novo Governo Federal – MinC, junto com a nova - e primeira Ministra da Cultura, a nordestina Margareth Menezes). Nesses últimos anos também – quando Fabiano Piúba estava como secretário de Cultura do Ceará (Secult-CE) vimos a Filosofia ser formalmente reconhecida como campo de atuação na cultura pública e nos editais, por exemplo. Isto significa muito. Significa, por exemplo, que a Secult-CE reconhece que um profissional da Filosofia (licenciado ou bacharel) está apto, pela sua formação, a propor e executar projetos culturais em áreas as mais diversas possíveis, bem como especificamente na Filosofia também, guardada as devidas proporções para ambos os casos. Com isto quero dizer que a Secult-CE, por exemplo, já reconhece o potencial amplo de atuação do profissional da Filosofia. Mas as universidades que formam tais profissionais continuam em modelos antigos de gestão e de proposição curricular. Urge a atualização e a contextualização das universidades e de seus cursos com as realidades que os cercam. De modo crítico e autônomo, claro, mas é necessário que as graduações e as licenciaturas, especialmente, se preocupem menos com notas e comportamentos disciplinares para se dedicarem mais à formação de profissionais mais vivos e que sejam capazes de acender, aumentar a vida em seus “alunos” também. Precisamos mostrar que o fogo, como ensinou Heráclito de Éfeso, é transformador. Precisamos de professores capazes de incendiar seus estudantes e que juntos, eles se saibam fogueira capaz de esquentar, promover o encontro para dançar, partilhar alimentos, contar e recriar histórias.

Raquel: Pensar o ensino de filosofia em contexto de Brasil, nos força a pensar em contextos bastante inóspitos como a reforma do novo ensino médio, as constantes desvalorizações do ensino de ciências humanas, dentre outros aspectos como a violência em ambientes escolares

situados nas periferias, as estruturas precárias das escolas e universidades. Com a pandemia esse cenário tornou-se mais complexo ainda, com as aulas remotas e necessidades de adaptação de conteúdo. Todo esse contexto, por vezes desfavorável, também faz com que tenhamos que nos atualizar e começar, de fato, a pensar a filosofia de modo mais inter e multidisciplinar, dialogar com outros setores da sociedade, outras disciplinas e linguagens. Pensar de modo inter e multidisciplinar me leva a encontrar outras vias para seguir no exercício filosófico e pesquisa e ensino, mas não me encerrar apenas no ambiente escolar/acadêmico. Os últimos projetos que tenho desenvolvido voltadas para a dança e a filosofia e para a produção do podcast Perdidos na Paralaxe, me dão dimensão da amplitude e multiplicidade da filosofia. Aliado a isto, o fato de não estar inserida formalmente como professora no ambiente acadêmico, me leva a buscar em outros campos um modo de seguir com o ensino e pesquisa de filosofia, aliando-a às minhas outras práticas profissionais, como já mencionei aqui: a dança do ventre, a área de produção cultural e o podcast Perdidos na Paralaxe.

Considero importante mencionar o fato de a própria academia não considerar atividades como podcast e cursos livres como experiência de pesquisa e de ensino na hora de estabelecer critérios de pontuação em concursos. Esse fator acaba por desestimular muitos colegas a buscar pensar a filosofia fora do ambiente de ensino formal. Acredito que não apenas a interdisciplinaridade deve ser mais pensada na filosofia como também é preciso modificarmos critérios de avaliação de pontuação em concurso público, considerando as múltiplas formas e linguagens com as quais podemos trabalhar com a Filosofia.

Por fim, agradeço ao convite para trazer meu ponto de vista sobre o ensino de filosofia e os meus projetos profissionais com a filosofia fora da universidade e da escola. Deixo o convite para que vocês ouçam o podcast Perdidos na Paralaxe e, quem tiver interesse, acompanhar as aulas de dança do curso Poéticas do Ventre a partir do meu instagram @raquelrroch.

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADOS

Lucas Dilacerda

Lucas Dilacerda é Curador e Crítico de Arte. Trabalha com Artes Visuais há mais de 12 anos e é Supervisor de Conteúdo de Curadoria da Pinacoteca do Ceará. Realizou mais de 10 curadorias. Possui mais de 20 textos, críticas de arte e artigos publicados. É autor do livro ?Pensamento alienígena: a fabulação de novos mundos possíveis?. Ministrou mais de 50 cursos e 150 apresentações em diversas instituições de arte do Brasil, tais como: Dragão do Mar (CE), CCBJ (CE), SESC (SP), BREU (SP), Lux (SP), INCERE (CE), TJA (CE), Porto Dragão (CE), RAMA (SP) e MAC (CE). Graduado (Licenciatura e Bacharelado) em Filosofia, com distinção Summa Cum Laude, pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Filosofia Clínica, pelo Instituto Packter; Mestre em Filosofia, com ênfase em Estética e Filosofia da Arte, pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFC; também é Graduando em Artes Visuais, pela Universidade Estadual do Ceará; e Mestrando em Artes, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFC. É coordenador do LAC - Laboratório de Arte Contemporânea; e do LEFA - Laboratório de Estética e Filosofia da Arte. Atualmente, é membro do Corpo Deleuziano do Recife; do GT Benedictus de Spinoza - ANPOF; e do GT Deleuze e Guattari - ANPOF. Vem realizando pesquisas nas áreas de Arte e Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Ética, Estética, Filosofia da Arte, Curadoria, Crítica, Clínica, Tempo, Imaginação, Memória, Corpo, Afeto, Política e Arte Contemporânea.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5909467713679553>

Paulo Jorge Leandro

Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Licenciado e Bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Possui pesquisa envolvendo as áreas: Fenomenologia, História da Filosofia Contemporânea Francesa e Artes com ênfase em Ensino de Filosofia e Ensino Religioso, bem como, Pensamento Indígena e Metodologias Decoloniais.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6334128861549349>

Paulo Willame Araújo de Lima

Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Doutorado em andamento pelo programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na linha de pesquisa "Arte, Subjetividade e Cultura". Mestre em Filosofia, na linha de Ética e Política da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisando o tema da violência a partir de Jean-Paul Sartre. Graduando no bacharelado em Administração pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com matrícula temporariamente trancada. Integrante do Coletivo Kintal de Afetos e do Coletivo Transpassando. Embaixador da Juventude pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime - UNODC em parceria com o Instituto Caixa Seguradora. Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Voluntário no Programa de Extensão Transpassando UECE. Foi Agente Educacional da Busca Ativa, na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME); Estudante da Língua Brasileira de

Sinais - LIBRAS formado pelo CREAECE. Estudante de Teatro, ator e colaborador na escrita do texto de Re-talho, espetáculo com direção de Neidinha Castelo Branco (CPBT-TJA). Foi bolsista do Programa de Bolsa de Estudos e Permanência Universitária (PBEPU). Foi representante discente no Colegiado de Filosofia. Foi bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista de Iniciação Científica (IC). É arte-educador e audiodescritor mediante estágio educacional realizado no Museu da Cultura Cearense (MCC). Técnico em Finanças pela EEEP José de Barcelos. Produtor Cultural e Coordenador na organização de eventos socioculturais, acadêmicos e artísticos. Coordenador de Acessibilidade Cultural em vários projetos ligados aos Coletivos Transpassando e Kintal de Afetos. Experiente em representações político-administrativas como liderança de sala, coordenação de grupos juvenis e representações estudantis universitárias.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0724572310142273>

Raquel Rodrigues Rocha

Pós-doutoranda no Instituto de Humanidades da UNILAB, doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019), mestre em Filosofia na Universidade Estadual do Ceará(2015), graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Pesquisadora do Grupo de Estudos Teoria Crítica e Educação (FACED-UFC) e do Grupo de Pesquisa e extensão universitária CLIPES (UFBA), onde coordena a linha de pesquisa: Estudos e poéticas do corpo. Atualmente desenvolve pesquisas na área de Filosofia política, história da filosofia, filosofia contemporânea, gênero, ética, educação, estética, cibercultura e pensamento decolonial. Atua na área da dança como dançarina do ventre e idealizadora do Laboratório Poéticas do ventre como desdobramento da pesquisa pós-doutoral com o tema: Dança do ventre e cuidado de si: a constituição de uma estética da existência feminista. Também desenvolve trabalho na mídia digital como produtora e host do podcast de filosofia e cultura pop: Perdidos na Paralaxe.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6933033692361358>

376

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADORES

Antônio Alex Pereira de Sousa

Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá. Coordena o Grupo de Estudos em Foucault (GEF-UFC) e participa do FILODITEC (Eixo de pesquisa Filosofias da Diferença, Tecnocultura e Educação do PPG em Educação da UFC). Professor de Filosofia concursado da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Desenvolve pesquisa em Filosofia Contemporânea, Educação, Ensino de Filosofia, Gênero, relações étnico-raciais, Ética, Currículo e temas gerais em torno da produção filosófica de Michel Foucault (Sexualidade; Poder; Direito; Racismo de Estado; Filosofia; Saber; Cuidado-de-si; Neoliberalismo; Subjetividade).

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9432362482614655>

Paulo Willame Araújo de Lima

Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Doutorado em andamento pelo programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na linha de pesquisa "Arte, Subjetividade e Cultura". Mestre em Filosofia, na linha de Ética e Política da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisando o tema da violência a partir de Jean-Paul Sartre. Graduando no bacharelado em Administração pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com matrícula temporariamente trancada. Integrante do Coletivo Kintal de Afetos e do Coletivo Transpassando. Embaixador da Juventude pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime - UNODC em parceria com o Instituto Caixa Seguradora. Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Voluntário no Programa de Extensão Transpassando UECE. Foi Agente Educacional da Busca Ativa, na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME); Estudante da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS formado pelo CREAECE. Estudante de Teatro, ator e colaborador na escrita do texto de Re-talho, espetáculo com direção de Neidinha Castelo Branco (CPBT-TJA). Foi bolsista do Programa de Bolsa de Estudos e Permanência Universitária (PBEPU). Foi representante discente no Colegiado de Filosofia. Foi bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista de Iniciação Científica (IC). É arte-educador e audiodescritor mediante estágio educacional realizado no Museu da Cultura Cearense (MCC). Técnico em Finanças pela EEEP José de Barcelos. Produtor Cultural e Coordenador na organização de eventos socioculturais, acadêmicos e artísticos. Coordenador de Acessibilidade Cultural em vários projetos ligados aos Coletivos Transpassando e Kintal de Afetos. Experiente em representações político-administrativas como liderança de sala, coordenação de grupos juvenis e representações estudantis universitárias.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0724572310142273>

ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA FILOSOFIA QUE ATUAM EM PROJETOS

Com o objetivo de cartografar uma parte das múltiplas formas de trabalho com a Filosofia no estado do Ceará em nossa atualidade, a revista *Dialectus* organizou, através dos editores desta edição, Antônio Alex Pereira de Sousa e Paulo Willame Araújo de Lima, um conjunto de entrevistas com múltiplos(as) professores(as) e profissionais que têm a Filosofia como meio de trabalho. Sabemos que as pessoas convidadas e entrevistadas não contemplam toda a diversidade de experiências que se dão na “Terra da Luz”, mas elas podem proporcionar uma significativa compreensão de como está sendo trabalhada a Filosofia dentro e fora da sala de aula. Neste bloco estão presentes as falas de pessoas formadas em Filosofia, em níveis diferentes e instituições diversas. Após o retorno da Filosofia para o currículo escolar e após uma pandemia, esta sequência de entrevistas desperta uma curiosidade importante: onde estão as(os) filósofas(os) quando não estão ensinando Filosofia na Educação Formal? Desejamos uma boa leitura e que os ditos e escritos aqui presentes possam fomentar reflexões e criações em torno da presença da Filosofia no Ceará e no Brasil, para além da sala de aula tradicional. Abaixo, seguem os nomes das(os) professoras(es) entrevistadas(os)¹:



Andrea Dantas

Professora de Filosofia e Filósofa clínica.

Mais informações: @andrea_c_dantas
<http://lattes.cnpq.br/3741287435953991>



Emerson Praciano

Arte-educador, produtor cultural e professor de Filosofia.

Mais informações: @emersonpraciano
<http://lattes.cnpq.br/4691238794770531>



Freddy Costa

Professor de Filosofia, fotógrafo, músico e produtor de podcasts.

Mais informações: @freddy__costa
<http://lattes.cnpq.br/0370888998704577>



Maria Celeste de Sousa

Professora de Filosofia na Faculdade Católica de Fortaleza

Mais informações: @catolicadefortaleza
<http://lattes.cnpq.br/4328713097259527>

¹ Ao final das entrevistas o leitor pode conferir o currículo completo de cada entrevistado.

ENTREVISTA

Fala um pouco da sua trajetória no Ensino de Filosofia e de como esta atuação se relaciona com a criação e/ou realização de projetos (sejam eles artísticos, culturais ou sociais). Existe influência direta da Filosofia na sua prática profissional com projetos?

Andrea: Eu meio que caí de paraquedas na Filosofia. Enquanto estudante, nunca havia tido aula de filosofia ou sociologia, o ensino se tornou obrigatório apenas em 2008, no governo Lula. Ouvi falar um pouco do curso, da profissão menos ainda... mas estava com muita vontade de ser universitária, então decidi conciliar as coisas. Prestei vestibular para a Uece em 2006.2, passei e tão logo começou o curso, vi que não seria fácil a caminhada... comecei a estudar na UECE em uma das suas maiores greves, foram 6 meses de greve. Finalmente as aulas voltaram e pouco tempo depois nova ameaça de paralisação. Consegui concluir o curso, prossegui no Mestrado também na UECE... pensava em seguir carreira universitária, dar aula em faculdades, eu corria do Ensino Médio, pensava "Deus me livre de ensinar adolescentes"... surgiu uma oportunidade de assumir uma escola, pensei: "por que não?!"... me tornei professora das séries do Ensino Médio, e assim surgiram os primeiros desafios em sala de aula: controle de sala, planejamento, conteúdo, prender a atenção dos alunos e principalmente, me perceber uma educadora. Infelizmente o mercado de trabalho ainda é "limitado" ao Profissional de Filosofia, comumente encontramos vagas: "preciso de depiladora, contador, costureira", mas nunca vi "preciso de filósofos"... A profissão de professor de filosofia está atrelada às políticas educacionais e governamentais, seu ensino foi retirado na época da Ditadura Militar e nos últimos governos de direita, seu ensino esteve ameaçado. A carga horária podia ser reduzida, e foi, ao invés de 1 ano letivo de filosofia e sociologia, alunos, em diversas escolas possuem filosofia e sociologia no mesmo ano, com o ensino sendo intercalado.

Com tantos desafios, conheci uma formação em Filosofia Clínica, uma abordagem terapêutica criada em meados de 1980 por Lúcio Packter, filósofo e médico. Ao me tornar professora de filosofia, e professora diretora de turma (um projeto muito importante desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE) cheguei a mais uma conclusão: além de professora, temos que ser amigos, pais, companheiros e acolher os alunos que diversas vezes chegam tão fragmentados na escola. Lembrei de Carl Rogers: "ao tocar uma alma humana, seja apenas uma alma humana" e à medida que ensinava, aumentava meu desejo por fazer mais, por fazer a diferença.. Obtive informações sobre a formação, concluí o curso e em seguida, realizei o estágio, o que me habilitou para a clínica. Hoje além de professora de filosofia sou também professora de Projeto de Vida, onde através dos ensinamentos e técnicas adquiridos ao longo da filosofia e da formação, posso aplicar em sala de aula estratégias que auxiliem os alunos. E hoje paro e penso, olhando pro passado: de quem não se via enquanto professora, hoje se vê fazendo qualquer outra coisa, mas nunca me sentiria tão realizada.

Emerson: Penso que não se pode sustentar que formar um professor de Filosofia seja apenas ter conhecimentos de técnicas de ensino e de Filosofia. Ensinar a filosofar é um criar, construir e incentivar para que a sala de aula seja um ato de problematizar. E como seria? Formando pessoas críticas e criativas é o que busco fazer com o Cine Marvin: o pensar filosófico em

curtas-metragens, onde os alunos são protagonistas e apresentam conceitos filosóficos com bastante criatividade porque é importante valorizar os saberes e as práticas.

Alguns veem a Filosofia apenas como análise de um raciocínio ou a consciência de uma argumentação. E por que não utilizar o momento de problematizar, também de forma experimental? Produzir curtas-metragens a partir de um espaço de problematizar é reconhecer a realidade do aluno, produzir roteiros reflexivos e que tenham compromisso com a verdade. Vivemos em um contexto onde é comum escutarmos pessoas negando a ciência e o óbvio, como negacionistas e propagadores de fake news. Gerar produções audiovisuais com compromisso com a verdade significa que os filmes são criados a partir de uma discussão que valoriza o pensamento crítico dos estudantes e uma pesquisa que respeite o que realmente foi dito pelo autor. É importante ressaltar que o ensino filosófico tem condições de pensar a sua própria prática de transmissão, então não tem como ter uma didática geral porque estaria rompendo com a própria concepção da Filosofia como um olhar de problematização. Os curtas-metragens produzidos devem ter caráter filosófico, por isso é necessário que seja conduzido e orientado pelo próprio professor de Filosofia. As produções podem surgir em um espaço de problematização durante as aulas e podem servir também como instrumento de problematizar após estarem finalizadas, através das discussões a respeito das questões abordadas em cada película.

O ensino de Filosofia pode ser uma construção do seu próprio caminho de vida, por isso é muito importante definir trajetórias educativas próprias, para isso é preciso estabelecer tanto laços de histórias pessoais com o intuito de definir um horizonte comum de temas didáticos específicos e os filmes podem ser uma ferramenta para isso. Percebo que os meus mais de treze anos de magistério na base comum são fruto de um resultado de um longo trajeto pessoal como aluno. É claro que eu poderia ter aproveitado mais, entretanto consigo perceber que até aquela professora do fundamental que não gostava de mim porque eu questionava demais, foi e é importante para entender como se faz necessário valorizar o pensamento crítico dos estudantes. As aulas de Filosofia precisam ser um espaço de questionar, problematizar e de criar, por isso venho incentivando os meus alunos a praticar Filosofia através dos curtas-metragens.

Freddy: Meu nome é Freddy Costa, sou graduado em Filosofia, Mestre em Sociologia (ambas formações pela Universidade Federal do Ceará) e venho aqui representar o Podcast Perdidos na Paralaxe. Embora graduado, não me dispus a seguir uma carreira como professor. Foi num encontro com a Prof. Débora Fofano que decidimos em 2020 (em meio à pandemia) criar o podcast e assim retomo minha relação com a filosofia, ainda que fora da academia. O Perdidos é um programa que atravessa a cultura pop com filosofia, uma forma de olhar para obras artísticas e aprofundá-las através de um arcabouço filosófico.

Ma. Celeste: Como professora de Filosofia no Ensino Médio e no Ensino Superior eu sempre trabalhei com metodologias ativas. Como discípula de Paulo Freire, eu sempre considerei que a prática ensino-aprendizagem deveria relacionar indivíduo e sociedade, de tal forma que a educação filosófica despertasse as intencionalidades e possibilidades presentes nos educandos elevando-os ao nível da consciência crítica e do compromisso social. No Ensino Médio os projetos eram relativos à formação da cidadania no exercício dentro e fora da escola, pela participação em movimentos sociais localizados no bairro ou na cidade. No Ensino Superior na

Faculdade Católica, dois projetos foram significativos: o primeiro denominado “Palestras Públicas” numa interação faculdade e sociedade tinha como objetivo desenvolver um fórum de debates sobre diversas temáticas relativas à formação humana e social. O segundo é o Centro de Estudos em Filosofia Brasileira (CEFB) que objetiva conhecer, aprofundar e difundir a Filosofia Brasileira, com três linhas de pesquisa: 1) A Filosofia Sistemática Brasileira possibilita a pesquisa sobre os filósofos brasileiros contemporâneos, cuja produção filosófica se dá em obras sistemáticas. 2) História das Ideias filosóficas no Brasil investiga a formação das ideias filosóficas brasileiras, demonstrando a influência do pensamento filosófico e da cultura portuguesa na formação de uma filosofia brasileira.

Para você, qual ou quais espaço(s) profissionais um licenciado em Filosofia pode atuar a partir da sua formação? Quais foram as potências e as limitações que você encontrou na sua formação para o ensino de Filosofia que reverberaram no início de sua atuação com projetos ou ainda reverberam em sua atuação?

Andrea: Um profissional recém licenciado em Filosofia pode além da sala de aula, caminhar para outros horizontes, a exemplo de tantos professores maravilhosos com seus canais nas redes sociais, a exemplo da Débora Fofano e de tantos outros, é possível que o recém formado em Filosofia possa ir para o consultório e atender por meio da Filosofia Clínica. O profissional precisará investir tempo e recursos numa pós graduação, a partir do que ele estará habilitado para trabalhar além da sala de aula. A sala de aula requer do recém habilitado muita disposição e empenho, pois em sala ele irá encontrar muitos desafios - uso de celular, conversas, dificuldades em cumprir o planejamento. Isso para alguns profissionais é um grande desafio, assim o consultório é uma opção possível.

Emerson: Um licenciado em Filosofia pode atuar na instituição de Ensino Fundamental e/ou Médio e/ou Superior sendo público e/ou privado lecionando a disciplina de Filosofia. Penso que com o Novo Ensino Médio o espaço ampliou com as Trilhas e as eletivas, pois tenho alunos que têm mais de sete aulas de Filosofia comigo durante a semana. Além da sala de aula, acrescento o trabalho de ministrar palestras, produções escritas, produzir eventos filosóficos, apresentar programas de rádio e TV.

Quando produzimos filmes na escola a partir de um processo coletivo e de problematização, isso pode gerar mudanças nas nossas aulas. Os alunos percebem o professor como um filósofo e não como um repetidor ou um mero reprodutor de teses filosóficas e o educador consegue perceber o estudante como também um filósofo e não como uma máquina que decora, como em uma educação bancária. As aulas de Filosofia podem ser um campo novo de reflexão, mas para isso é necessário ver a didática das produções incluídas diretamente com o conteúdo filosófico e o pensamento crítico dos discentes, entretanto o tempo e a correria do dia a dia dificultam a prática de projetos.

É importante afirmar que durante a faculdade, as aulas de didática - em muitos casos - não são destinadas de forma exclusiva para a disciplina de Filosofia, por isso tem estudantes de vários cursos presentes gerando limitações na formação inicial do professor. Ao longo do tempo e devido às habilidades artísticas fui percebendo que dava para uma contribuir com a outra. Quando apresento o conteúdo com rimas (poesias ou rap), com performance teatral, com

parábolas e com símbolos contribuem bastante para a concentração e entendimento por parte dos estudantes.

Freddy: Acredito que a internet é um espaço que possui uma boa aceitação do conteúdo filosófico em diversas frentes. No universo dos podcasts, este tema é o conteúdo de diversos programas, com abordagens distintas, que percorrem entre uma dinâmica mais formal, como uma aula; programas que visam um conteúdo voltado para o autoconhecimento, que transversalmente abordam questões filosóficas; podcasts que abordam questões filosoficamente, mas de maneira informal, como é o caso do Perdidos na Paralaxe. No entanto, em termos de audiência, o alcance não se compara com temas mais populares, sendo ainda considerado um conteúdo de nicho. Portanto, alcançar mais pessoas interessadas em filosofia na internet é o maior desafio desta atividade.

Ma. Celeste: Um licenciado em filosofia encontra diversos espaços para atuar filosoficamente. Além da sala de aula, ele poderá descobrir espaços nos bairros em que seus alunos vivem a partir da reflexão sobre os problemas sociais e da ação criativa em projetos culturais, artísticos e políticos. Existem limites estruturais e pessoais, pois o licenciado deverá conquistar os espaços e as relações interpessoais, nem sempre o trabalho ativo é aceito ou compreendido, bem como os recursos necessários que ele precisa para o desenvolvimento do projeto não estão disponíveis, é preciso luta e organização.

Quando a Filosofia sai de seu modo de ensino usual, a sala de aula das escolas e universidades, e passa a ocupar espaços diversos como criações artísticas, acadêmicas, produções culturais ou intervenções sociais em comunidades, parece ser imperativo o desenvolvimento de metodologias próprias de adaptação ou até de expansão do fazer filosófico e de seu ensino, por ocasião do projeto contextualizado. Neste sentido, quais recursos, referências e práticas político-pedagógicas te ajudam a realizar os projetos aos quais você se envolve?

Andrea: A Filosofia Clínica é uma abordagem terapêutica, e por tratarmos de subjetividade, requer muito cuidado e atenção, afinal nem sempre sabemos por que "caminho" o cliente nos conduzirá. Ele é a peça fundamental, é, como chamamos na F.C, o partilhante, aquele que partilha conosco, filósofo, a sua busca. Lucio Packter, fundador da F.C identificou 30 tópicos e subtópicos que todos nós transitamos e definimos nossa vida. O F.C passa inicialmente por um curso onde recebe ao término o certificado de Especialista em Filosofia Clínica, posteriormente e se quiser continuar os estudos, irá para o estágio e se aprovado, se tornará Filósofo Clínico.

Emerson: A grande maioria dos alunos tem celular próprio ou tem acesso e muitos deles o levam para a escola. A tecnologia já invadiu a vida dos nossos alunos, por isso se faz necessário ou tentar diminuir esse avanço no âmbito escolar ou tentar utilizar das novas tecnologias para a melhoria da própria aprendizagem do aluno. A pandemia está provando que não temos como abandonar esses avanços e que as plataformas digitais podem auxiliar no trabalho dos professores, secretaria e grupo gestor de forma mais rápida, entre outros benefícios. Utilizar de uma ferramenta como o celular para fazer uma avaliação consiste em se abrir para o novo e

reconhecer que os estudantes podem aprender a enxergar as mídias como um espaço de aprendizagem, contribuindo para uma educação mais prática e experimental.

Propor que a nota parcial de Filosofia seja a produção de um curta-metragem é uma estratégia que o professor (a) pode executar para incentivar a pesquisa sobre a temática abordada na produção audiovisual e na função que escolheu exercer. É uma avaliação que possibilita o respeito à escolha do estudante e procura amenizar as questões das diferenças de vários tipos de alunos que temos em sala de aula. Não é só atuar como ator ou atriz. Não é só exercer uma função cinematográfica. É possível interpretar textos utilizando de outras fontes históricas que não seja apenas a escrita.

O projeto Cine Marvin: o pensar filosófico em curtas-metragens, que venho realizando há dez anos em escolas públicas do Ceará, é utilizado como um método pedagógico nas minhas aulas de Filosofia em escolas de tempo integral e regular. As produções são utilizadas na educação como um despertar habilidades para que os alunos possam aprender a fazer a sétima arte como um método educacional e exercitar o ato de filosofar.

Cada curta-metragem produzido por cerca de cento e oitenta alunos em cada ano letivo tem sua relevância como instrumento educacional e de politização. Os estudantes produzem vídeos a partir da reconstrução do olhar dos jovens a respeito de problemas cotidianos, dos quais estão como temas principais: a alienação, a violência e a depressão. Cada produção cinematográfica gerou uma mensagem na construção de um novo comportamento escolar e uma concepção de um indivíduo consciente e livre.

Entre os objetivos da ação de produzir os curtas-metragens com os estudantes, está o de perceber que a prática pedagógica da utilização da teoria em sala de aula para a produção de curtas-metragens pode contribuir na formação do aluno que se percebe como protagonista no meio escolar. Tendo como objetivo principal analisar a partir da produções audiovisuais no ensino de Filosofia como uma metodologia educacional, surge o projeto Cine Marvin: o pensar filosófico em curtas-metragens.

Freddy: Acredito que o diferencial do Perdidos seja a escolha por um formato leve, que busca quebrar a primeira impressão negativa que muitos têm da filosofia, como algo maçante e para poucos. A ideia de um podcast ser a extensão da sala de aula existe e é até interessante, sendo aplicada muito bem em outros programas, mas não foi o nosso foco. Há uma dicotomia interessante que as artes em geral enfrentam, elas podem ensinar muito quando não pretendem fazer isso, uma vez que desconstruem os paradigmas didáticos e metodológicos que o rigor acadêmico exige. Aprendemos muito a partir das experiências estéticas, com filmes, séries, peças, músicas, assuntos debatidos nas redes sociais. No entanto, caso essas experiências tivessem a objetiva intenção de ensinar, talvez não nos apeteceesse tanto. É isso que muito pretensiosamente tentamos fazer nos nossos episódios, ao falar de coisas interessantes sem pretensão didática, porém, sem dúvida, com muito conteúdo que estimule o pensamento crítico.

Ma. Celeste: Quando a Filosofia sai de seu modo de ensino usual, a sala de aula das escolas e universidades, e passa a ocupar espaços diversos como criações artísticas, acadêmicas, produções culturais ou intervenções sociais em comunidades, parece ser imperativo o desenvolvimento de metodologias próprias de adaptação ou até de expansão do fazer filosófico e de seu ensino, por ocasião do projeto contextualizado. Neste sentido, quais recursos,

referências e práticas político-pedagógicas te ajudam a realizar os projetos aos quais você se envolve?

A primeira tarefa é ter clareza sobre o meio ambiente em que você vai atuar, elaborar a problemática e formular os objetivos que se quer alcançar, em seguida deve-se formular as estratégias de ação, animar os participantes, organizar os recursos materiais, e, por fim, avaliar a prática pedagógica.

A Formação continuada e a pesquisa são duas importantes ações para o fortalecimento do ensino, especialmente o de Filosofia. Contudo, as formações continuadas costumam ser muito localizadas em temas e público-alvos específicos como, por exemplo, o ensino de Filosofia em contexto escolar. O que você sabe sobre a questão? Como seria uma formação continuada que contribua para uma prática profissional na criação de obras ou cenas nos centros e espaços culturais, nas comunidades religiosas, periféricas, dentre outras? Em que medida essa prática se soma à realizada em sala de aula ou vice-versa?

Andrea: A Formação continuada e a pesquisa são duas importantes ações para o fortalecimento do ensino, especialmente o de Filosofia. Contudo, as formações continuadas costumam ser muito localizadas em temas e público-alvos específicos como, por exemplo, o ensino de Filosofia em contexto escolar. O que você sabe sobre a questão? Como seria uma formação continuada que contribua para uma prática profissional na criação de obras ou cenas nos centros e espaços culturais, nas comunidades religiosas, periféricas, dentre outras? Em que medida essa prática se soma à realizada em sala de aula ou vice-versa?

Existem cursos de formação continuada, muitos dos quais, com objetivos específicos, seja elaboração de itens, seja ensino de Filosofia, no meu caso, dentro da perspectiva da filosofia, escolhi como formação a Filosofia Clínica, que além de poder ser utilizada como uma importante ferramenta para a sala de aula, sobretudo em disciplinas como Sócio Emocional e Projeto de Vida, pode ser uma formação que conduz ao consultório, através do que, o filósofo clínico, consegue atuar numa forma de terapêutica. A formação em Filosofia Clínica consta de 2 momentos. Uma especialização, onde ao final do curso, o aluno recebe o certificado A que o habilita como especialista em Filosofia Clínica, e caso o aluno se interesse e tenha cursado Filosofia, ele pode realizar um estágio e ao final, o aluno recebe o certificado B que o habilita como "filósofo clínico" apto a exercer a profissão. A filosofia clínica se apresenta como uma possibilidade também aos ambientes religiosos, culturais, empresariais, além de diversos tipos de comunidades.

Emerson: A Filosofia é uma disciplina teórica que exige pesquisa, leitura e compreensão a respeito das ideias dos filósofos, entretanto também vejo a possibilidade de ensinar Filosofia para o ensino médio como uma matéria escolar prática. A arte pode contribuir para isso. Sabendo disso, produzo livros coletivos com os alunos dos primeiros anos durante as aulas de Filosofia da Linguagem; quando chegaram ao segundo ano, em 2013, eles me perguntaram qual seria a nossa prática, e foi a partir dessa iniciativa deles que veio a ideia das produções audiovisuais. O nome Cine Marvin faz uma alusão à escola de origem do projeto, a EEEP Marwin. No dia 16 de agosto, dia do filósofo, foi a primeira exibição dos curtas-metragens produzidos pelos alunos. A ideia inicial era para que a sessão ocorresse na própria instituição

de ensino, mas como percebi que os estudantes tinham se empenhado muito, tinham feito excelentes trabalhos e ao saber da estrutura dos CUCAS², solicitei para que o nosso primeiro evento fosse no CUCA da Barra do Ceará, bairro vizinho da escola. Embora fosse um equipamento cultural gratuito e próximo dos meus estudantes, muitos o tinham conhecido naquele momento e a partir daí vários passaram a frequentar o cineclube do CUCA, cursos e esportes oferecidos pela prefeitura de Fortaleza.

No primeiro ano de projeto, dois alunos, com a minha orientação, inscreveram o trabalho denominado de Cine Marvin para a feira científica da SEFOR em 2013 e obtiveram o primeiro lugar em todas as categorias. No mesmo ano conseguiram através da Feira Científica do Estado do Ceará a vaga para a Feira Nordestina de Ciência e Tecnologia – FENECIT que aconteceu em 2014 em Jaboatão dos Guararapes em Pernambuco. Nesta última, o projeto ficou em quinto lugar na categoria da área de ciências humanas, disputando com trabalhos de todo o Brasil. Foi uma experiência fantástica, tanto pela oportunidade de apresentar nossa proposta, como de conhecer outras ideias que estão sendo realizadas e que passaram a contribuir em nossas práticas. Percebemos como os demais alunos e educadores do nosso país olhavam com bons olhos para o nosso trabalho e isso nos motivaram ainda mais para continuarmos. Novos espaços foram surgindo como o auditório do Centro Dragão do Mar e o Cineteatro São Luiz, equipamentos culturais consagrados do Estado do Ceará e a nível nacional. O fato de os filmes serem exibidos nesses ambientes proporciona para a maioria dos jovens envolvidos, o acesso aos locais culturais, já citados, e uma visibilidade enorme para o projeto que passou a ser divulgado em jornal impresso, nas redes sociais da SECULT-CE, Prefeitura de Fortaleza e Caucaia, nota no jornal CETV da emissora Verdes Mares, além de mais espaços em programas de TV. Tais acontecimentos geraram autoestima para os alunos e visibilidade para eles demonstrarem seus potenciais artísticos e conhecimentos filosóficos. Apresentar os trabalhos desenvolvidos nas instituições de ensino para a comunidade como um todo.

Freddy: Acredito que os podcasts, bem como todo veículo de comunicação via internet, tenham uma função importante na formação continuada. Ao ministrar oficinas de podcast para professores e estudantes de filosofia, percebi que existe uma demanda para a criação de mais programas de conteúdo filosófico. Muitos, já existentes, possuem vínculo com alguma instituição de ensino, o que aponta para um reconhecimento da importância desta mídia para a educação. No entanto, não acredito que os podcasts sejam um substituto para aulas e a experiência escolar, mas que funcionam como um complemento e, sobretudo, como uma ferramenta para despertar interesse em novos conhecimentos.

Ma. Celeste: A Formação continuada e a pesquisa são duas importantes ações para o fortalecimento do ensino, especialmente o de Filosofia. Contudo, as formações continuadas costumam ser muito localizadas em temas e público-alvos específicos como, por exemplo, o ensino de Filosofia em contexto escolar. O que você sabe sobre a questão? Como seria uma formação continuada que contribua para uma prática profissional na criação de obras ou cenas

² CUCA significa Rede de Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte, localizados na cidade de Fortaleza, Brasil. Os CUCAS servem para a proteção social, formação artística e de esporte, espaço para lazer, estudo e cultivar as artes.

nos centros e espaços culturais, nas comunidades religiosas, periféricas, dentre outras? Em que medida essa prática se soma à realizada em sala de aula ou vice-versa?

As formações continuadas devem alcançar duas visões indispensáveis: 1) que tipo de homem se quer formar 2) Que modelo de sociedade se quer alcançar. Em torno da Antropologia e da Sociedade é possível desenvolver inúmeras formações que ultrapassam os muros da escola e podem ser desenvolvidas nos diversos contextos sociais. O filósofo precisa estar consciente do seu papel social e da importante função que tem a filosofia nos dias atuais, e, por conseguinte, ele deve ser criativo para desenvolver diferentes atividades como um intelectual orgânico no meio do povo.

Para finalizar, gostaria de fazer considerações mais livres sobre o ensino de Filosofia com projetos, que não tenhamos perguntado, mas que se faz importante considerarmos nesse momento tão singular em termos de desafios para o ensino de Filosofia no Brasil? Por exemplo, existem interdisciplinaridades no ensino de Filosofia com outros conhecimentos durante a realização de um projeto? Quais suas expectativas para o ensino de Filosofia através de projetos? Fique à vontade para suas considerações finais.

Andrea: A Filosofia pode e deve ser ampliada a vários espaços que não ao acadêmico e escolar. O novo ensino médio está apresentando a interdisciplinaridade da filosofia com outras matérias, outros conteúdos. Sendo assim é possível também que a Filosofia adentre espaços terapêuticos uma vez que ela possui arcabouço teórico para isso, entretanto há ainda um longo caminho a ser percorrido.

386

Emerson: Os curtas-metragens, produtos realizados durante nossas aulas, podem ser materiais para que os educadores possam utilizar para iniciar um debate e como uma estratégia de ensino para que cada aluno (a) consiga colocar em prática o que aprendeu nas aulas de Filosofia. Cada turma ao produzir seu roteiro e vídeo, fez suas pesquisas a partir das temáticas atuais e interdisciplinares.

Penso que o importante é valorizar as demandas que os alunos trazem para serem pautas do roteiro e cabe ao professor de Filosofia fazer as devidas orientações, relacionando a teoria de um filósofo que mais se encaixe com a proposta de cada turma. Isso se refere à possibilidade de atender aos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC, que afirma que...

cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Os roteiros dos curtas-metragens têm um caráter crítico a respeito da indiferença com o mundo e com o outro, pois do ponto de vista pedagógico, a produção de um roteiro cinematográfico seria a síntese entre o conteúdo de uma disciplina e a realidade vivida pelos estudantes. É importante notar que não se pode exigir da arte como uma ação milagrosa para salvar de todos os problemas pedagógicos e colocar nela uma responsabilidade que não a compete.

Os estudantes da escola Marwin, Anchieta, Albaniza Rocha Sarasate, Professora Eudes Veras e Maria Mota Rodrigues que toparam o desafio de comigo produzirem mais de sessenta curtas-metragens que embora não tenham o caráter profissional e gravados com celular, considero as produções e todo o processo: uma excelente oportunidade para demonstrar como a Filosofia pode ser prática e útil para vida desses estudantes moradores de Fortaleza, Caucaia, Maracanaú e Maranguape.

Sendo assim, ao inserir projetos no Ensino de Filosofia como espaço de reflexão e de produção a partir do que foi socializado durante as aulas podem gerar uma transformação na escola e na vida dos alunos. A frase de Karl Marx que diz que “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo” me incentiva a continuar propondo a prática da escrita de livros e roteiros cinematográficos, produções audiovisuais, a prática da meditação, caminhada das humanas refletindo sobre a visão filosófica da Via Sacra, ações filosóficas em entidades filantrópica, construções de pautas para programa de rádio, jogos, histórias em quadrinhos e esquetes teatrais com linguagem filosófica. Ações que podem contribuir para o aprendizado, trabalhar em equipe, protagonismo juvenil, acesso à arte, cultura e informação; além da Formação humana e profissional.

Freddy: Acredito que a interdisciplinaridade seja fundamental, visto que é possível encontrar filosofia em todas as coisas (para trazer aqui um dos lemas do Perdidos na Paralaxe). Ao aproximarmos a filosofia com temas mais próximos das pessoas, como filmes, séries, livros, músicas e utilizar uma linguagem que aproxime, ainda que ao explicar questões complexas, tornamos a filosofia um assunto para todos. Por acompanhar de perto o universo do podcast brasileiro, vejo um constante surgimento de novos projetos de divulgação científica, filosófica, de incentivo à leitura e tantas outras ideias que promovem conhecimento. A consequência é o despertar do interesse filosófico, a geração de debates, o estímulo à leitura e à pesquisa.

Ma. Celeste: A tarefa fundamental da Filosofia é a pergunta. E a pergunta infere a percepção sobre o contexto problemático na qual ela se desenvolve. O filósofo é um perguntador e, por conseguinte, alguém que quebra paradigmas e incentiva a descoberta do novo escondido em meio aos problemas, mas também é um intelectual orgânico, atento à realidade e disposto a colaborar em sua transformação, por isso é que o ensino da filosofia por meio de projetos é uma prática educativa na relação entre filosofia e vida na construção da historicidade ética entre nós, por conseguinte, a filosofia deverá sempre dialogar com as ciências na execução dos projetos.

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADOS

Andrea Dantas

Possui graduação em Tecnologia em Marketing pela Faculdade Integrada do Ceará (2009), graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2010) e mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2013). Possui especialização em Filosofia Clínica (2018) e MBA em Administração Estratégica (2016). Atualmente é professora - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ e na Escola Grande Fortaleza. Tem experiência na área de Sociologia e Filosofia, com ênfase em Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, homem; virtudes; Tomás de Aquino, ética, indivíduo; moral; sociedade e moral.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3741287435953991>

Emerson Praciano

Professor Seduc e Uniplan, graduado em Filosofia e História, especialista em ensino de história. Mestre em Filosofia - UFC. Curador do coletivo Cine Marvin premiado como melhor prática pedagógica no Ceará em 2019 pelo Conectando boas práticas. Ator com formação das oficinas teatrais do IBEU, Theatro José de Alencar e FUNCET. Participou do filme "A Ilha da Morte" e "Eneagrama e o Mapa do tesouro".

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4691238794770531>

Freddy Costa

Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, produziu uma dissertação sobre o gênero musical choro e seus praticantes na cidade de Fortaleza, tendo experiência na área de etnomusicologia e sociologia da música. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2008), priorizou os estudos sobre Jean-Jacques Rousseau. Ademais, possui experiência na área de Artes, onde cursou Licenciatura em Música pela mesma instituição e desenvolveu diversos trabalhos no cenário cultural de Fortaleza, desenvolvendo atividades relacionadas ao universo musical e teatral.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0370888998704577>

Maria Celeste de Sousa

Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP (2009). Mestre em Filosofia Prática pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2000). Especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual do Ceará -UECE (1995). Graduada em Filosofia - UECE (1993), graduada em Teologia - ICRE (1989). Vice-coordenadora do GT "Um Olhar Interdisciplinar sobre a Subjetividade Humana" (UECE-FCF), Coordenadora do Centro de Estudos em Filosofia Brasileira (CEFB) na Faculdade Católica de Fortaleza, Coordenadora do Grupo de Estudos em Filosofia Brasileira (GEFIBRA) da Faculdade Católica de Fortaleza, Membro do GT Eric Weil - ANPOF, Membro do GT Hegel- CE da Universidade estadual do Ceará (UECE), coordenadora do Grupo de Estudos Vazianos (GEVAZ) da FCF. Leciona Filosofia na Faculdade Católica de Fortaleza (FCF) e no CEJA Paulo Freire. Tem experiência na área de História da Filosofia, Metafísica, Ética, Antropologia Filosófica, Filosofia da

ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA FILOSOFIA QUE ATUAM EM...

Andrea Dantas / Emerson Praciano / Freddy Costa / Maria Celeste de Sousa

Educação e Filosofia Brasileira. Atua principalmente nos seguintes temas: História, Antropologia, Ética, Educação, Filosofia Brasileira.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4328713097259527>

CURRÍCULO DOS ENTREVISTADORES

Antônio Alex Pereira de Sousa

Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá. Coordena o Grupo de Estudos em Foucault (GEF-UFC) e participa do FILODITEC (Eixo de pesquisa Filosofias da Diferença, Tecnocultura e Educação do PPG em Educação da UFC). Professor de Filosofia concursado da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Desenvolve pesquisa em Filosofia Contemporânea, Educação, Ensino de Filosofia, Gênero, relações étnico-raciais, Ética, Currículo e temas gerais em torno da produção filosófica de Michel Foucault (Sexualidade; Poder; Direito; Racismo de Estado; Filosofia; Saber; Cuidado-de-si; Neoliberalismo; Subjetividade).

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9432362482614655>

Paulo Willame Araújo de Lima

Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Doutorado em andamento pelo programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na linha de pesquisa "Arte, Subjetividade e Cultura". Mestre em Filosofia, na linha de Ética e Política da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisando o tema da violência a partir de Jean-Paul Sartre. Graduando no bacharelado em Administração pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com matrícula temporariamente trancada. Integrante do Coletivo Kintal de Afetos e do Coletivo Transpassando. Embaixador da Juventude pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime - UNODC em parceria com o Instituto Caixa Seguradora. Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Voluntário no Programa de Extensão Transpassando UECE. Foi Agente Educacional da Busca Ativa, na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME); Estudante da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS formado pelo CREAECE. Estudante de Teatro, ator e colaborador na escrita do texto de Re-talho, espetáculo com direção de Neidinha Castelo Branco (CPBT-TJA). Foi bolsista do Programa de Bolsa de Estudos e Permanência Universitária (PBEPU). Foi representante discente no Colegiado de Filosofia. Foi bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista de Iniciação Científica (IC). É arte-educador e audiodescritor mediante estágio educacional realizado no Museu da Cultura Cearense (MCC). Técnico em Finanças pela EEEP José de Barcelos. Produtor Cultural e Coordenador na organização de eventos socioculturais, acadêmicos e artísticos. Coordenador de Acessibilidade Cultural em vários projetos ligados aos Coletivos Transpassando e Kintal de Afetos. Experiente em representações político-administrativas como liderança de sala, coordenação de grupos juvenis e representações estudantis universitárias.

Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0724572310142273>