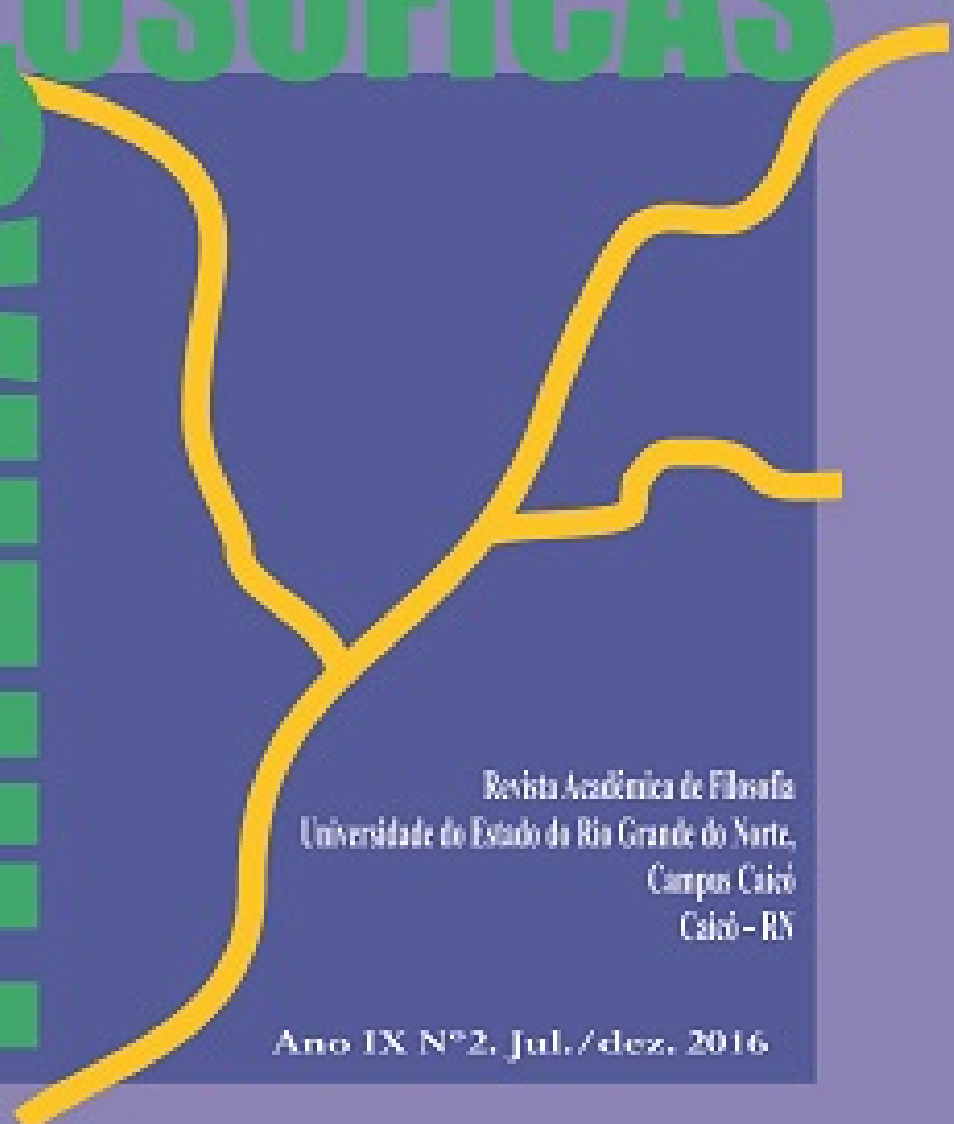


ISSN 1984 - 5561 (On-line)

TRILHAS FILOSÓFICAS



Revista Acadêmica de Filosofia
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
Campus Caicó
Caicó - RN

Ano IX N°2, Jul./dez. 2016

**incentivo à pesquisa - produção acadêmica - desenvolvimento da cultura
diálogo - democratização do saber filosófico**

TRILHAS FILOSÓFICAS

ANO IX, NÚMERO 2, JUL.- DEZ. 2016

**Revista Acadêmica de Filosofia
Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Caicó
Caicó – RN**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

Reitor

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-reitor

Aldo Gondim Fernandes

Diretor do Campus Caicó

Álvaro Marcos Pereira Lima

Coordenador do Curso de Filosofia

Galileu Galilei Medeiros de Souza

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia

José Teixeira Neto

Capa

Luli Esteves

Contatos

trilhasfilosoficas@uern.br

Curso de Filosofia do Campus Caicó - UERN

Av. Rio Branco, s/n. Centro. CEP: 59300-000

Telefax: (0xx84) 3421-6513

Como citar este número

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Trilhas Filosóficas** – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó, ano IX, n. 2, páginas do artigo, jul.-dez. 2016. ISSN 1984-5561. Disponível em: < url completa >.

Acesso em: dia mês ano.

TRILHAS FILOSÓFICAS
Publicação do Curso de Filosofia do Campus Caicó/UERN
e do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação (UERN)

Editores responsáveis

Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)
José Teixeira Neto (UERN)

Conselho editorial

Dax Moraes (UFRN)
Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)
José Teixeira Neto (UERN)
Klédson Tiago Alves de Souza (UFPB)
Marcos de Camargo von Zuben (UERN)
Telmir de Souza Soares (UERN)

Conselho científico

Antonio Jorge Soares (UFERSA)
Antonio Lisboa (UFMG)
David G. Santos (UBI, Portugal)
Emmanuel Appel (UFPR)
Filipe Ceppas (UFRJ)
Gustavo Caponi (UFSC)
Iraquitán de Oliveira Caminha (UFPB)
José Gabriel Trindade Santos (UFPB)
Luis Benedicto Lacerda Orlandi (UNICAMP)
Maurício Rocha (UERJ, PUC-Rio)
Miroslav Milovic (UNB)
Nythamar de Oliveira (PUC-RS)
Paulo César Duque Estrada (PUC-Rio)
Roberto Lima (UFRN)
Rossano Pecoraro (UNIRIO)
Sílvio Gallo (UNICAMP)
Ulysses Pinheiro (UFRJ)

SUMÁRIO

Apresentação <i>Maria Reilta Dantas Cirino (Organizadora)</i>	7
O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais <i>Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo</i>	11
O pensar na escola: o que pode a filosofia? <i>Walter Omar Kohan</i>	29
Formação docente: identidade, gênero e diversidade <i>Rita Maria Radl Philipp</i>	57
Identidade, gênero: possibilidades para pensar a diversidade e a formação docente no contexto atual <i>Jaime Biella</i>	71
Experiências de pensamento em filosofia com crianças <i>Maria Reilta Dantas Cirino</i>	81
A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos <i>Walter Omar Kohan</i>	91

APRESENTAÇÃO

Os textos aqui publicados fazem parte de conferências e mesas apresentadas dentro da programação da VII Semana de Filosofia do Campus Caicó – UERN¹, ocorrida no período de 05 a 09 de dezembro de 2016. A VII Semana aconteceu de forma integrada e interdisciplinar com mais dois eventos: a V Jornada de Ensino de Filosofia do Campus Caicó – V JENFIC, a qual recebe financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa do Ensino Superior – CAPES, através da Chamada MCTI/CNPq/FINEP n. 03/2016, Auxílio à Promoção de Eventos Científicos, Tecnológicos e/ou de Inovação – ARC e o III Simpósio Estadual sobre o Ensino de Filosofia da UERN – III SIMPHILO, caracterizando-se como atividade do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação, do Curso de Filosofia do Campus Caicó – UERN em parceria com o Programa de Iniciação à Docência – PIBID e com a CAPES.

O valioso espaço desse evento constituiu-se em possibilidade de articulação entre a educação básica e o ensino superior, a produção e difusão de conhecimentos, para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, especialmente aos profissionais docentes, produzindo um debate profícuo sobre os paradoxos contemporâneos que envolvem a relação de aprender e ensinar nas áreas da filosofia, da educação e áreas afins.

¹ Transcrições de áudios realizadas por José Marcus Guedes de Araújo. E-mail: josemarcusguedes@gmail.com

A riqueza dos conhecimentos que circularam na VII Semana de Filosofia do Campus Caicó podem ser percebidas já a partir da amplitude e singularidade dos temas abordados: no tema “O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais”, o professor Sílvio Gallo dialoga sobre os desafios e paradoxos a serem enfrentados pelo ensino de filosofia no contexto atual no sentido de afirmar a filosofia numa relação de ensinar e aprender de maneira significativa nas escolas brasileiras. Problematiza sobre o aprender como um *acontecimento* no pensamento, entendendo o pensamento como experiência encarnada, que implica afeto, envolve e se produz no corpo de cada um de nós; no texto “O pensar na escola: o que pode a filosofia?”, Walter Kohan, nos convida a pensar sobre o sentido das palavras, tais como infância, invenção, improvisação, entre outras. Identifica o sentido potente entre a filosofia e a infância, caracterizando a filosofia como a infância do pensamento, visto que quando estamos em filosofia tudo é possível: a filosofia é “*philo - sophia*”, não é somente *sophia*, não é saber, é desejo de saber, paixão do saber, amizade do saber. Aborda a relação entre o aprender e ensinar, apontando que nessa relação o que está em jogo é o próprio pensamento.

A professora Rita Radl, no tema 03, sob o título “Formação docente: identidade, gênero e diversidade” discute e problematiza de diferentes perspectivas o debate contemporâneo envolvendo as diferenças. Apresentando-nos o conceito de gênero como uma questão socialmente e culturalmente imposta ao indivíduo enquanto construção social, um processo de imposição unilateral estrutural, ou, funcional-estrutural. Sendo assim, a identidade de gênero obedece a uma dinâmica estrutural unilateral em que o sujeito atua como simples agente ou ator reproduzidor de significados sociais prefigurados e externos à pessoa;

No texto 04, também abordando o tema “Identidade, gênero: possibilidades para pensar a diversidade”, o professor Jaime Biella identifica três modelos de abordagem para a temática de gênero: 1) contradição que pode ser apaziguada; 2) abordagem neoliberal que visa o diferente como objeto de consumo; 3) o questionamento da cultura do desviante. Assim percebe que predomina no contexto brasileiro e, especialmente, nas instituições escolares, historicamente, a vertente que tenta tratar as diferenças como contradições que podem ser apaziguadas.

Com o tema “Experiências de pensamento em filosofia com crianças”, a professora Maria Reilta Dantas Cirino, apresenta fragmentos de suas experiências de pesquisa e extensão em desenvolvimento através do Curso de Filosofia de Caicó, desde o ano de 2008. Tais experiências têm se constituído como espaço-diálogo para a inserção da filosofia como exercícios de pensamento com as crianças na escola pública. Se insurge, provoca uma outra relação com a filosofia tradicionalmente instituída na academia e nas escolas de ensino médio. É possível fazer filosofia com crianças? Essa tem sido a pergunta que acompanha e dá vida à prática de filosofia com crianças-experiências do pensamento em Caicó. O pensar infantil sobre as coisas do mundo revela-se provocador, intenso, atento, o qual gera um profundo envolvimento das crianças e dos adultos que ocupam o espaço da experiência, pois se tratam de questões com as quais crianças e adultos estão realmente implicados, e se criam as *condições* para que, no movimento do pensar, não mais se possa pensar da mesma maneira que se pensava antes, bem como pensar coisas nunca antes pensadas.

Por fim, abordando o tema “A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos”, o professor Walter Omar Kohan nos provoca a pensar sobre o saber como o exercício da ignorância no sentido que ignorar

pode querer dizer não saber, mas também pode querer dizer saber que não se sabe para de fato poder saber. Com Sócrates, Foucault e Rancière nos convida a pensar sobre a relação do aprender e ensinar sob a lógica do cuidado de si, da emancipação e do princípio de igualdade das inteligências. A partir de Simón Rodríguez nega a lógica da reprodução de modelos educacionais tão presentes na história da educação brasileira e nos convida à invenção como maneira de negar a imitação e a reprodução. Mediante a afirmação “inventamos ou erramos”, assevera a possibilidade de que nós professores encontremos o sentido e significado presentes na ação de educar.

Prof. Dra. Maria Reilta Dantas Cirino

Professora Adjunta do Departamento de Filosofia da UERN/Caicó

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A FILOSOFIA DO
ENSINO: CENÁRIOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS
ATUAIS**

[THE TEACHING OF PHILOSOPHY AND THE PHILOSOPHY OF
TEACHING: SCENARIOS, CHALLENGES AND CURRENT
PERSPECTIVES]

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Doutor em Educação, Docente de Filosofia da Educação pela UNICAMP, e professor titular da UNICAMP. É membro de diversas associações científicas do campo de filosofia da educação e presidente da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação.

(E-mail: silvio.gallo@gmail.com)

Recebido em: 23 de abril de 2018. Aprovado em: 15/05/2018

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvia D. O.

Muito boa noite a todos vocês!¹ É um prazer para mim, uma honra está aqui. Se eu soubesse que ia ser tão bem recebido, tinha vindo na primeira semana, mesmo sem terem me convidado. Obrigado pelo carinho de vocês e espero não decepcionar demais com as besteiras que eu vou dizer para vocês nesta noite.

Quero agradecer ao convite aqui nesta semana, especialmente à Prof. Reilta que, lá no México, a quase dois anos conversou comigo sobre a possibilidade dessa vinda e estou muito contente que deu certo, que possa estar aqui com vocês. O Brasil é um país imenso e a gente ... eu pelo menos, embora ande bastante, quanto mais ando, mais descubro que conheço muito pouco do nosso país. Então, é uma honra poder estar aqui pela primeira vez no interior do Rio Grande do Norte que eu já conhecia a capital, mas nada desse imenso interior!! Vejo em minhas andanças se descortinar coisas maravilhosas por esse Brasil tão imenso. Muito obrigado pelo convite e pela recepção de todas as pessoas do Curso de Filosofia aqui de Caicó.

Esse tema, “O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais”, o tema dessa conferência, que é também o tema da Semana, é extremamente oportuno frente ao quadro que nós estamos vivendo. Vocês sabem que nós discutimos durante muitos anos a necessidade da introdução da Filosofia como uma disciplina obrigatória do ensino médio. Muitas pessoas lutaram muito fortemente para que isso fosse possível. Muitos de nós dedicamos partes de nossas vidas para discutir, para trabalhar essa questão, e conseguimos finalmente que em 2008 um Governo se sensibilizasse por essa demanda e aprovasse uma substituição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação depois de algumas outras tentativas frustradas. E agora, nesse ano de 2016, quando estamos completando oito anos, portanto, da introdução da Filosofia como disciplina obrigatória, verificamos que estar em marcha uma nova proposta de reforma do Ensino Médio, uma reforma que não foi discutida, não foi trabalhada, não foi debatida com a sociedade e que tem sido apresentada por comerciais de TV maravilhosos, que vocês certamente devem ter visto. Tais comerciais asseguram que essa reforma irá deixar os nossos jovens estudantes do ensino médio muito felizes. Se os nossos jovens ficarem felizes como os meninos e meninas que aparecem na televisão, isso vai ser muito interessante, mas eu tenho seguras dúvidas se isso de fato vai acontecer.

¹ Conferência proferida na VII Semana de Filosofia do Campus Caicó, em 06/12/2016.

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais
Gallo, Sílvia D. O.

Então os desafios que nós temos para ensino da filosofia são muitos e são grandes!! Venho afirmando nos últimos anos, que depois de décadas lutando para que a filosofia fosse implantada, quando a gente conseguiu a implantação da disciplina no ensino médio, o nosso desafio ficou ainda maior porque aí a filosofia tem que mostrar a que veio. Uma coisa é a gente tentar convencer a sociedade de que é importante ter aula de filosofia no nível médio de ensino, outra coisa é nós termos essa oportunidade e termos que oferecer um ensino de filosofia significativo em cada lugar do Brasil, porque não basta oferecer um bom ensino de filosofia em uma, duas, dez, dez mil escolas, nós temos que fazer um bom ensino de filosofia em todas as escolas de ensino médio do Brasil.

Esse desafio é um desafio imenso, mas agora nós somos atravessados de novo pelo desafio de termos que convencer novamente a sociedade de que a filosofia é uma disciplina importante, a filosofia precisa estar no ensino médio e nós temos que justificar de novo essa presença, temos que lutar de novo para que a filosofia permaneça. Nesse quadro eu concordei em recortar um pouco o tema e falar de algumas coisas que acho que fazem mais sentido para nós do que traçar um quadro possivelmente sombrio e muito pessimista, por que como a gente tem visto determinados atos desse Governo Federal, é muito provável, que essa reforma do ensino médio seja aprovada da forma como ela foi encaminhada para o Congresso Nacional, e é muito provável que a gente tenha senão uma ausência de novo da filosofia no currículo, pelo menos uma sensível diminuição da presença da filosofia no currículo, sob esse argumento que pode parecer interessante num primeiro momento, que é o argumento da divisão, da separação em áreas.

Desse modo, quem optar por uma concentração da formação do ensino médio na área de humanas, certamente vai ter algum contato com a filosofia, mas quem optar por outras áreas, talvez não tenha esse contato com a filosofia, e é aí que está o grande problema do meu ponto de vista, por que a filosofia precisaria está presente na formação de todos os jovens brasileiros e não apenas na formação daqueles que vão se dedicar ao campo das Ciências Humanas, a área das Ciências Humanas. Então, penso que esse é uma das nossas grandes questões hoje, mas sinceramente, eu não tenho um quadro muito otimista para apresentar para vocês! Assim, para não ficar aqui na mesa chorando, uma possível perda da filosofia, eu preferi entrar no tema do ensino da filosofia, a filosofia do ensino, recortando um aspecto desse tema que vai de algum modo dialogar com o que eu vou trabalhar com vocês amanhã à tarde no minicurso que teremos dentro da programação. Como o minicurso

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvia D. O.

amanhã tem por tema “O Ensino da Filosofia” e eu vou procurar trabalhar mais diretamente a questão do que significa ensinar filosofia na educação média, como ensinar filosofia na educação média, eu resolvi hoje explorar o tema do aprender em filosofia e dei um título que é uma pergunta: “O que significa aprender em Filosofia?”. Porque se a gente vai ensinar filosofia a gente precisa saber o que significa aprender em filosofia e aí espero que com isso a gente consiga fazer um debate, um diálogo, mais filosófico e que nos deixe mais motivados, mais para cima do que se a gente ficasse discutindo os desafios que nós temos que enfrentar e as perspectivas que não parecem ser tão boas hoje.

Tentando começar por essa direção, tenho aqui algumas notas que vou apresentar para vocês e acho que ao final a gente tem um tempo para o debate. Vou aqui tentar expor, explorar, algumas ideias e fico depois à disposição de vocês para dialogarmos, debatermos, para vocês oferecerem contraposições, é isso que vou oferecer, assim por diante, no final das contas é essa a atividade da filosofia. Mas, começo então tentando caracterizar um pouco o que significa perguntar, o que significa aprender. Será que nós temos clareza sobre o aprender? Será que nós não naturalizamos o que significa aprender? Será que nós não pensamos que tudo aquilo que é ensinado é aprendido? Sobretudo dentro desse quadro da Pedagogia Moderna, da Pedagogia Contemporânea muito influenciada pela Psicologia que criou num determinado momento, essa expressão que a gente vê em muitos livros, em muitos textos “ensino-aprendizagem”, como se ensino e aprendizagem fossem duas coisas absolutamente unidas e que não pudessem ser separadas. O que significa que quando alguém ensina, necessariamente, alguém aprende e que alguém só aprende quando um outro ensina.

Então, para tentar desnaturalizar um pouco essa ideia é que quero oferecer a vocês algumas ponderações em torno dessa questão do aprender. Problematizando o aprender. O que significa o aprender? E especificamente, o que significa aprender em filosofia? Ou, ainda, o que que significa aprender filosofia? E começo com uma primeira resposta! Primeiramente, alguns elementos de uma possível resposta, eu diria que, aprender em filosofia, em princípio, significa o mesmo que aprender em qualquer outra disciplina do pensamento, há uma noção geral do aprender a qual a própria filosofia se adequa. E aí tento explorar um pouco isso a partir de alguns elementos de um dos filósofos com os quais trabalho, que frequento, estudo que é o filósofo francês Gilles Deleuze, que numa obra do final da década de 1960 intitulada *Diferença e Repetição*, afirma que aprender é uma passagem viva do não saber ao saber. Vejam que uma pergunta direta do que significa aprender, temos aí uma resposta bem direta

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvio D. O.

também. Aprender é uma passagem viva do não saber ao saber, alguém não sabe e passa a saber. Esse movimento do não saber ao saber é justamente o aprender. O que significa que o aprender é, portanto, uma passagem de um estado de não saber a um estado de saber, é uma passagem de uma condição à outra, é uma ação, e é uma ação que se faz num determinado tempo.

Percebam que há um tempo do aprender! Abrimos parênteses ou uma nota de rodapé se assim vocês preferirem: um romancista francês contemporâneo chamado Daniel Bernard, tem um livrinho maravilhoso que eu indico que todo professor deveria ler, que tem um título absolutamente desinteressante aqui no Brasil, que é *Caderno de Escola*, mas o título desse livro do Daniel Bernard, em Portugal, é mais próximo do título original em francês *Mal de Escola*, título dele em francês *Douleur Scolaire*. É alguma coisa que a gente poderia traduzir como “dor de escola”, “sofrimento de escola”, “doença de escola”, qualquer coisa parecida com isso. É um texto muito interessante porque o Daniel Bernard que é um romancista consagrado, ganhou vários prêmios na França, ele foi professor, hoje é aposentado, está aposentado, mas ele foi professor de Língua Francesa em escola básica durante muitos anos e numa entrevista, inclusive, ele brinca que ele gosta tanto da escola, que depois que se aposentou, comprou um apartamento cujo janela dá para o pátio de uma escola de crianças na França, porque assim ele ouve o tempo todo os ruídos da escola. E nesse livro que eu estou comentando com vocês que aqui no Brasil tem o título *Caderno de Escola*, ele faz uma série de narrativas sobre sua experiência com a escola, então a partir de sua experiência como estudante e sua experiência como professor durante toda uma vida, o mesmo afirma: “Eu fui uma criança problema, isso que é caracterizado como uma criança problema, como um aluno problema, mas, fui salvo! Ele usa exatamente essa expressão, “fui salvo” por alguns professores que prestaram atenção em mim! Eu tinha tudo para dá errado na escola, eu tinha tudo para ter sido um aluno que não aproveitava, que não aprendia o ensino, que não passava de ano e etc; mas, um ou outro professor prestou atenção em mim e me ofereceu a mão e foi por esses professores que eu aprendi e me tornei professor. E tendo me tornado professor, eu fiz questão de me colocar na profissão docente para fazer o mesmo que esses professores fizeram por mim. Para prestar atenção nessas singularidades que estão na escola, nessas crianças que passam muitas vezes obscurecidas pelos bancos escolares e que os professores reprovam sem sequer pensar no que significa a reprovação para uma criança, para um jovem que está ali dedicando a sua vida à escola”.

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais
Gallo, Sílvia D. O.

Estou falando demais sobre isso, desculpem-me!! Era só uma nota de rodapé, mas, estou dizendo isso porque quero fazer essa afirmação: existe um tempo do aprender, e o Daniel Bernard também chama esse tempo do aprender de “presente de encarnação”. Ele é professor de Língua Francesa, lida com todas ou com muitas questões dos tempos verbais e ele inventa esse “presente de encarnação”. Segundo ele, é o tempo do aprender, que ele diz assim: “Bem, eu estou lá sentado numa carteira assistindo a aula, ouvindo o professor, recebendo uma série de informações que não fazem sentido para mim, mas, de repente, aquilo passa a fazer sentido. É como se eu me encarnasse, meu corpo se encarnasse no presente da sala de aula e aí eu aprendo, mas, quando eu não consigo me encarnar no presente da sala de aula eu não aprendo.” Então, ele inventa essa ideia do presente de encarnação como sendo o tempo da escola ou o tempo do aprender, e acho que isso tem tudo a ver com as considerações que a pouco eu trazia à tona, do Deleuze, de que o aprender é uma passagem viva do não saber ao saber.

Daniel Bernard nos dá elementos para pensar isso um pouco mais a fundo. Mas, voltando ao Deleuze, então, o aprender é esse ato, é esse movimento, é essa ação que se faz num determinado tempo, que não é um ato qualquer, não é uma passagem qualquer, ele chama de passagem viva e não é por acaso que ele fala em passagem viva. Ele poderia simplesmente dizer: “é uma passagem do não saber ao saber”, mas, não é assim que ele se expressa. Ele diz: “é uma passagem viva”, porque será que Deleuze utiliza essa expressão passagem viva? Justamente porque para o Deleuze, o aprender é uma espécie de *acontecimento*, o aprender é um *acontecimento* no pensamento, entendendo o pensamento como algo encarnado, algo que se produz no corpo de cada um de nós. O *acontecimento* é algo que se vive, é algo que se experimenta, é algo que se experiencia, e sendo *acontecimento*, portanto, o tempo do aprender não é um tempo cronológico, o tempo do relógio com o qual nós estamos acostumados a lidar, mas, o tempo do aprender é o tempo do *acontecimento* que Deleuze usa a expressão grega *aion* para intitular o tempo do *acontecimento*. É o tempo do presente vivido, é um tempo que não pode ser medido, que não pode ser quantificado, é o tempo da experiência, é o tempo que o artista tem quando está no palco, por exemplo. É como se ele – o artista - vivesse a eternidade naqueles minutos ou naquelas horas em que ele está no palco e esse é também o tempo do aprender enquanto *acontecimento* se a gente segue essa caracterização do Deleuze.

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvia D. O.

O aprender, portanto, é uma experiência que se faz no pensamento, no interior do próprio pensamento, e é uma experiência do pensamento; o aprender é uma experiência de si sobre si mesmo! Agora estou fazendo referência a outro filósofo que eu frequento e que vocês devem conhecer bastante que é o Foucault. Para Foucault, o aprender é uma experiência de si sobre si mesmo. Ainda voltarei a isso depois, mas, o aprender é uma experiência sobre si mesmo que se faz sempre na relação com o outro. Aprendemos na relação com o professor ou na relação que acontece na leitura de um texto, ou na leitura de um livro, mas, sempre na relação com outro. Aprende-se sempre com algo ou com alguém, mas, também como afirma Deleuze, a gente não aprende com aquele que diz: “faça do jeito que eu faço”, a gente aprende com aquele que nos convida a fazer junto. Aqui lembro mais um filósofo francês chamado René de Chartier que cunha uma expressão em Latim *co-ire*, a qual seria a tradução “ir junto”, para falar de educação, para falar de aprendizado. A gente aprende quando caminha junto, quando a gente vai junto com o outro, quando faz alguma coisa junto com o outro. Então, vejam que seguirmos um pouco esse caminho que estou tentando aqui esboçar alguns elementos para vocês, para que possamos pensar sobre o que é o aprender, pois que aprender não é simplesmente assimilar alguma coisa, não é simplesmente ouvir uma aula, ler um texto, a gente precisa ouvir a aula, ver a aula, ler um texto, mas o aprender não é só isso, o aprender é quando a gente entra no movimento do próprio pensamento e faz o movimento junto com o professor, junto com o texto, junto com o vídeo, junto com alguma coisa, algum elemento que está sendo colocado nessa relação intrínseca.

O aprender, portanto, é a construção de um caminho coletivo, no qual todos os sujeitos que estão envolvidos implicam-se! Não podemos falar em aprender sem uma implicação dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo. Um elemento mais que acrescento nessa exploração, enquanto passagem, é que o aprender é um ato de criação. Vocês vão achar um pouco estranho o que vou dizer agora, mas é isso mesmo, é isso mesmo que eu quero defender! Aprender não é repetir, talvez a gente até aprenda quando repete alguma coisa. Então aquela história do professor mandar escrever cem vezes uma palavra no caderno, por exemplo, como castigo, ela pode ter o efeito de fazer você acabar aprendendo aquela palavra pela repetição, mas o aprender não é repetição em si mesmo, o aprender pode ser resultado da repetição, mas, ele não é a repetição! Quando a gente aprende está criando algo novo, pelo menos está criando algo novo para a gente que aprende. Aprender é

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvio D. O.

necessariamente fazer por si mesmo, é vivenciar essa passagem do não saber ao saber. Se o aprender é a passagem viva do não saber ao saber nós precisamos vivenciar, nós precisamos viver essa passagem. É essa a experiência do aprender. Portanto, o aprender é mais a criação de um saber do que a chegada a um saber que já estava estabelecido antes.

Bom, vocês estão vendo que se a gente entra nessa linha que estou propondo, algumas coisas vão ficando complicadas. O que que fica complicado por exemplo?! Fica complicado pensar em avaliação de larga escala, que é um dos ícones da educação contemporânea. Hoje pela manhã quando estava indo para o aeroporto, ouvia na rádio um sujeito que ia comentar o problema da educação no Brasil. Por sorte cheguei rápido, estacionei o carro, desliguei o rádio e não pude ouvir o que o sujeito ia dizer sobre a situação da educação no Brasil, nem lembro quem era. Mas, o que vai falar sobre a questão da educação no Brasil e vai nos mostrar o problema da educação no Brasil é a nossa posição no PISA, por exemplo, que é uma dessas avaliações internacionais. Vemos o tempo todo a análise da educação no Brasil partir dessa questão de que a gente sai mal na foto quando vê o resultado do Brasil nas avaliações de larga escala, e confesso para vocês que eu bato palmas todas às vezes que vejo a posição ruim do Brasil nessas avaliações de larga escala. Penso que quanto pior nós estivermos, melhor nós estaremos, porque essas avaliações são avaliações escandalizadas, padronizadas que implicam que todo mundo repita a mesma coisa. Ir mal nesse tipo de avaliação, do meu ponto de vista, é uma maravilha, que ótimo que a gente está mal! Espero que fiquemos ainda pior, mas espero que sejamos capazes de inventar outras coisas. Infelizmente, as pessoas que estão no Ministério da Educação hoje são pessoas que defendem com unhas e dentes a necessidade de que o Brasil melhore as suas posições no ranking do Ministério da Educação. Não é por acaso, que estou dizendo isso, pois muitas pessoas são lá do meu Estado de São Paulo, um Estado que é governado pelo mesmo partido há vinte anos, e que tem uma das piores educações públicas do país. Uma das melhores coisas que aconteceu no Estado de São Paulo, nos últimos vinte anos, foi o fato dos estudantes terem ocupado escolas no ano passado. Essa ocupação mostrou para nós brasileiros que é possível fazer alguma coisa pela educação e quem mostrou para nós que é possível fazer alguma coisa com a educação foram os jovens que ocuparam as escolas que o governo de São Paulo queria fechar.

As pessoas que estão no Ministério da Educação hoje são pessoas ligadas a esse governo do Estado de São Paulo, que defendem uma perspectiva privatista da educação e

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvio D. O.

que defendem uma educação alinhada com os princípios do Banco Mundial e das avaliações de larga escala. Então, essa é a direção política que está sendo dada para a educação no país e o que quero defender aqui com vocês é justamente a contramão dessa direção política que vem sendo dada. Bom, eu diria então fechando esses parênteses, que nas disciplinas em geral, mas, também na filosofia em particular, nós vemos muito mais reconhecimento e muito menos aprender nesse sentido que estou aqui considerando. Nós vemos muito mais repetição e não aprender. Nós vemos repetição sem qualquer passagem como se fosse um eterno retorno ao mesmo, como se nós na sala de aula entrássemos numa espécie de *loop* no pensamento que volta sempre ao mesmo e repete, repete, repete... que é incapaz de criar, incapaz de exercitar, é incapaz de experimentar, é incapaz de fazer, efetivamente, essa *passagem* do não saber ao saber. E aí tomo a liberdade de citar para vocês dois filmes, um bem antigo que a maioria de vocês aqui provavelmente não conhece e outro que talvez vocês tenham visto.

O primeiro filme é da década de 1980, compõem aqueles filmes que são da minha geração, tenho uma saudade incrível dos anos 80! Na década de 1980, teve um filme que fez um certo sucesso intitulado “O feitiço do tempo”. Para quem nunca viu, é um filme protagonizado por Bill Murray, esse ator faz um repórter que todo ano tem que ir a uma cidade dos Estados Unidos, que é famosa porque no primeiro dia do inverno uma marmota sai da toca e aquilo que a marmota faz quando sai da toca é uma espécie de previsão de como vai ser o ano seguinte. O título do filme em inglês é justamente “O dia da marmota”, e aqui no Brasil botaram “O feitiço do tempo”, porque o repórter odeia ter que fazer essa reportagem, por que não encontra sentido nessa coisa, acha que é um negócio de caipira, que não faz o menor sentido, que é um absurdo aquilo que se faz naquela cidade. Ele, então, vai completamente a contragosto, mas, é obrigado pela profissão, vai para a cidade para fazer a cobertura do “Dia da Marmota”. Tudo dá errado na vida dele naquele dia: dorme e acorda no dia seguinte no mesmo dia e ele tem que repetir aquele dia, dias e dias a fio. Todo dia ele acorda e está no mesmo dia. Uma espécie de condenação para ele que não queria viver aquele dia. Assim é condenado a repetir aquele dia, a repetir aquele dia, até que um dia acontece alguma coisa, ele faz alguma coisa que o faz conseguir sair daquele dia. Para quem não conhece o filme, embora eu tenha contado o enredo, recomendo que vocês vejam, é superdivertido.

Tem um outro filme bem mais recente, que deve ter passado há uns dois anos mais ou menos, é um filme de ficção científica, esse talvez vocês tenham visto, ele tem como

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvia D. O.

título: “No Limite do Amanhã”, é um filme no qual alienígenas invadem a terra ou qualquer coisa parecida com isso, não lembro exatamente a situação, mas, a gente tem terráqueos lutando contra alienígenas e o que que acontece... os terráqueos sempre perdem, sempre morrem, mas eles descobrem uma forma de reviver aquele dia e aí o personagem do filme, que se não me engano, é o Tom Cruise, o tempo todo vai repetindo aquele mesmo dia até conseguir passar de fase, me parece um vídeo game, repete aquela fase até conseguir passar de fase, vencer o chefe e passar de fase. O filme é bacana também, superdivertido, mas estou lembrando esses dois filmes para vocês para trabalhar com essa questão da repetição. O que que significa repetição nesses dois filmes? Se repete sempre o mesmo dia, então você vive de novo o mesmo dia, um dia atrás do outro, mas o interessante é que você vive isso de forma consciente, você sabe que está vivendo o mesmo dia, e ao saber que você está vivendo o mesmo dia, você consegue com isso acumular experiência e é esse acúmulo de experiência na repetição que permite que o personagem invente novos caminhos, tanto em um filme quanto no outro. São dois filmes completamente distintos, mas, com o mesmo mote, como você repete de novo, de novo, você vai descobrindo outras possibilidades, vai inventando novos caminhos, vai criando saídas possíveis para a situação daquele dia. Interessante que os dois filmes terminam com uma situação em que os personagens saem daquele dia. Considero, então, que nos dois filmes, há uma espécie de moralização da repetição, aprende-se com a repetição, tira-se uma moral da história com essa repetição e é a moralização da repetição que possibilita que se invente uma saída. Percebemos que isso acontece com o Bill Murray no filme o “Feitiço do Tempo” e acontece com Tom Cruise no filme “No Limite do Amanhã”. Então, há uma moralização da repetição, como se os personagens fossem condenados a repetir e aprendessem alguma coisa que os faz superar a repetição e inventar uma saída para a situação. O problema é que nesse modelo de educação que a gente vive centrado na recongnição, não há qualquer moralidade, só há o que chamaria de uma repetição bruta e selvagem. Uma repetição bruta e selvagem, uma repetição com a qual e através da qual nós não aprendemos nada e assim não podemos inventar nada.

O grande desafio que se coloca para nós, seja na filosofia, seja em qualquer outra disciplina, mas no nosso caso, ficaremos restritos a conversar sobre a filosofia, o importante para nós, o nosso desafio é buscar possibilidades de aprender, é ir junto com os estudantes, produzir juntos, trabalhar juntos, experimentar juntos, levando-os a pensarem por si mesmos e com isso, possibilitar, criações coletivas. Então, o nosso desafio é sermos capazes de

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvio D. O.

produzir uma criação coletiva, mas, que seja implicada nessa criação coletiva, um pensamento por si mesmo. Ela só pode ser coletiva se cada um de nós pensa por si mesmo e se cada um de nós se implica nesse processo/procedimento do pensamento.

Com esses aspectos, fecho um pouco essa primeira parte, esse primeiro ensaio de resposta, que do meu ponto de vista são válidos para qualquer disciplina, não apenas para filosofia. Passo a um segundo momento de buscar algo de específico da filosofia na própria filosofia. Aqui sigo na linha de pensamento que estamos desenvolvendo, digo no plural, pois que não estou sozinho, somos vários, somos muitos, pensando nessa direção há alguns anos, de que é possível fazer uma filosofia do ensino de filosofia, que se é importante uma pedagogia do ensino de filosofia ou se é importante pensar pedagogicamente o ensino da filosofia, também é importante pensar filosoficamente o ensino de filosofia, ou se vocês preferirem uma outra expressão, é importante que a gente dê uma cidadania filosófica ao ensino de filosofia, ou ainda, é importante que a gente trate o ensino de filosofia como um problema filosófico.

Um grande desastre é quando nós que lidamos com filosofia dizemos assim: “Nós ensinamos filosofia, ensinar a ensinar filosofia é coisa de pedagogos, que pedagogos é que vão fazer isso”, e a gente produz uma dicotomia como se bastasse para um estudante universitário de filosofia, aprender conteúdos filosóficos e depois aprender as técnicas pedagógicas com os pedagogos para ser professor de filosofia. Temos defendido então a algumas décadas que, o ensino de filosofia, tem que ser tratado filosoficamente, tem que ser tratado por dentro da filosofia. Faremos, então um pequeno ensaio disso com vocês nos minutos seguintes: o que seria o específico da filosofia? O que seria específico da Filosofia? O que seria específico para o aprender em Filosofia? O exercício que proponho a vocês é visitar uma leitura que o Michel Foucault fez de um conjunto de textos de Platão no curso que Foucault trabalhou no *Collège de France*, no ano de 1983. Não sei se vocês acompanham isso, mas, o Foucault como professor pesquisador do *Collège de France*, tinha por obrigação contratual que oferecer um curso todo ano. Então, entre 1970 e 1971, ele ingressa nessa instituição. Até 1984, quando ele morre, a cada ano Foucault deu um curso, esses cursos foram gravados e têm sido publicados, já estamos com praticamente todos, pois foram publicados em francês e já tivemos o acesso a quase todos que foram também traduzidos aqui no Brasil.

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvia D. O.

O curso em 1983 é o penúltimo, foi disponível em 84, Foucault ministrou o último curso antes de morrer no mês de julho, mas, no curso de 1983, foi assim por ele intitulado: “O governo de si e dos outros”, em algumas aulas Foucault explora textos de Platão, especialmente a *Carta II* e a *Carta VII* de Platão, para trabalhar nesses textos e nessas Cartas de Platão elementos para pensar o específico da filosofia como experiência de pensamento, como exercício de si, como algo que permita uma experimentação dessa *passagem* viva do *acontecimento* no pensamento. Então, o que o Foucault faz nesse diálogo com os textos de Platão é tentar compreender a filosofia não simplesmente como *logos*, mas como *érgon*, como uma ação, como uma prática, filosofia como pensamento, mas, o pensamento como uma prática, como uma ação. A pergunta de Foucault é: “Qual é o *érgon* da filosofia? O que que é o real da filosofia? O que que é a prática filosófica? Como é que Platão trabalha isso? Como é que Platão enuncia isso nos seus textos? O que Foucault está buscando, então, é o que ele chama de pragmática filosófica, o conjunto de atividades que faz com que a filosofia seja filosofia estabelecendo o seu *pragma*, o real da filosofia.

A partir de Platão, Foucault faz três indicações sobre a prática filosófica e cito resumidamente essas três indicações. Primeiro: a filosofia é um caminho a percorrer, o que significa que necessitamos sempre de um guia para percorrer esse caminho, ou seja, se queremos aprender filosofia temos o caminho a ser percorrido e precisamos de alguém que nos guie nesse caminho, precisamos de um professor, precisamos de um mestre. Isso Foucault encontra nos textos de Platão; segunda questão que destaca Foucault: o caminho para a filosofia é centrado em ações cotidianas como, aprender, memorizar, raciocinar. Então, a gente aprende filosofia praticando essas coisas. Memorizando, raciocinando, aprendendo; o terceiro elemento que Foucault destaca é que, esse aprendizado da filosofia é um trabalho de si sobre si mesmo, ou seja, um conjunto daquilo que Foucault denomina exercícios espirituais. Não sei se preciso fazer alguma nota de rodapé sobre isso, mas faço, talvez seja dispensável para alguns, mas, não para outros. Foucault se vale dessa expressão “exercícios espirituais” que ele toma de um colega que é Pierre Hadot, especialista em Filosofia Antiga e que caracteriza o pensamento antigo como um conjunto de exercícios espirituais. Pierre Hadot tem toda uma série de trabalhos, que tenta nos mostrar que a prática filosófica na antiguidade era uma prática de exercício de si sobre si mesmo, os quais denomina de exercícios espirituais. A filosofia não é simplesmente um saber, um conhecimento, não é um conteúdo que a gente aprende, a filosofia é uma prática que se

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvio D. O.

aprende, a filosofia é um exercício que se pratica, e o Foucault recupera isso e tenta mostrar nos textos de Platão essa recorrência.

Assim, no que concerne à transmissão da filosofia, isso é, o em ensinar filosofia é, portanto, algo intrinsecamente relacionado com a recepção da filosofia, ou seja, o aprender filosofia. Foucault encontra em Platão algumas passagens intrigantes. O filósofo grego afirma que a filosofia não se transmite através de *máthemas*, de fórmulas do conhecimento que podem ser codificadas em textos, mas, a filosofia se aprende por *sinosia* e *cízen*, palavras gregas que remetem à reunião, ao estar junto, ao coabitar, ao conviver, isso é, não se aprende filosofia lendo textos de filósofos, mas, se aprende filosofia coabitando, convivendo com um filósofo, isso de forma muito resumida é a tese que Foucault diz encontrar nos textos de Platão. E há um comentário, não sei se aqui tem um especialista em Platão, eu estou longe de ser, eu me dedico muito mais à Filosofia Contemporânea, vocês estão vendo pelas referências que estou trazendo, não sei se a leitura que Foucault faz de Platão é uma leitura apropriada, mas, sinceramente, para mim não interessa se a leitura de Foucault é apropriada ou não, me interessa é que ela nos coloca elementos importantes para pensar.

Mas, Foucault destaca que Platão teria dito o seguinte: “Que ele nunca escreveu o que ele pensava.” Assim afirmava: “nunca escrevi o que eu penso, só sabe o que eu penso aqueles que convivem comigo. Aquilo que eu penso eu só enuncio de forma oral, eu não escrevo.” Bom, se isso for sério, há séculos que a gente perde tempo estudando os textos de Platão, porque lá nos textos do Platão não está o seu pensamento, segundo o próprio Platão. O problema que se apresenta é que nós, nós contemporâneos jamais saberíamos o que pensou Platão, porque se nós levarmos a sério essa afirmação, nós só poderíamos saber o que pensou Platão conversando diretamente com ele, portanto, a não ser que alguém invente uma máquina do tempo que a gente possa voltar para Atenas, à época de Platão, a gente não vai saber, de fato, o que pensou Platão.

Bom, em que pesem essas questões, a gente sabe que Platão estava justamente ali na transição de uma cultura oral com uma cultura escrita, então, toda essa questão tem um peso diferente, completamente diferente do peso que tem para nós hoje. Mas, o que quero chamar a atenção de vocês então, é que Foucault afirma partir de Platão. Aprendemos filosofia convivendo com um filósofo, não aprendemos filosofia lendo textos de filosofia. Aí tem um ponto importante para nós que nos dedicamos a ensinar filosofia. Se vocês me permitem vou ler um trechinho desse, de uma das aulas desse curso de Foucault quando ele diz o seguinte:

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais
Gallo, Sílvio D. O.

Trata-se de um trecho que fica muito evidente isso que estou querendo mostrar para vocês!! Ele diz o seguinte: É o que Foucault diz que diz Platão: “[...] a força dessa *sinosia*, dessa convivência, da coabitação, a força desse *cízen*, desse estar junto que vai se produzir o que?” Pois bem, a luz vai se acendendo na alma, mais ou menos como uma luz se acende, isto é, como uma lâmparina, que pondero com vocês: o que que é uma lâmparina em cima de uma mesa? Como uma lâmparina se acende quando é aproximada do fogo? Ainda bem que esta aqui está apagada (apontando para uma lâmparina que fazia parte da decoração do ambiente), que é então, o que se produz com a filosofia? É que uma luz se acende na alma da mesma forma como uma lâmparina se acende quando é aproximada do fogo. Está ao pé da filosofia é como se está ao pé do fogo, até que a lâmparina se acenda como uma luz que dá alma. É disso e dessa maneira que a filosofia vai, efetivamente, encontrar a sua realidade e isso ocorre a partir do momento em que a lâmparina se acende. Pois bem, ela vai ter que se alimentar a si mesma com o seu próprio óleo, quer dizer, a filosofia acesa na alma terá de ser alimentada pela própria alma.

É dessa maneira, sobre essa forma de coabitação da luz que se transmite e se acende a luz, da luz que se alimenta da própria alma é assim que a filosofia vai viver. Vocês estão vendo que é exatamente o contrário do que acontece nas *máthemas*. Nas *máthemas* não há *sinosia*, não é preciso *cízen*, é preciso haver informação em *máthemas*, é preciso haver conteúdos e conhecimentos, essas *máthemas* têm que ser transmitidas e têm que ser guardadas no espírito até que, eventualmente, o esquecimento as apague. Aqui, ao contrário, não há fórmula, mas, uma coexistência, não há aprendizado da fórmula por alguém, mas há sentimentos bruscos da luz no interior da alma, e não há tampouco inscrição interposta na alma de uma fórmula feita, mas, a alimentação perpétua da filosofia pelo óleo secreto da alma.

Estou citando esses aspectos porque condensa isso que estou querendo compartilhar com vocês e está dito de uma forma poética pelo Foucault: a alimentação perpétua da filosofia pelo óleo secreto da alma. Tudo isso, evidentemente, que estou falando a partir de Platão. Vejam: o que nós fazemos não tem nada a ver com isso em princípio, não é? Nós ensinamos filosofia através de *máthemas*, nós criamos fórmulas, nós codificamos fórmulas em pesos e nós apresentamos textos para os estudantes. Os estudantes são convidados, em todas as áreas do mundo, a memorizar essas fórmulas, esses textos, essas respostas, porque depois eles vão se submeter a um Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo, no qual isso vai ser cobrado. A nossa experiência do ensino da filosofia é muito mais uma experiência por

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvio D. O.

máthemas, no sentido de que fala Foucault, como considerado acima, a partir de Platão, do que uma experiência de *sinozia*, de convivência, de compartilhamento, de coabitação com a prática filosófica. Bom, essa leitura foucaultiana de Platão nos coloca, penso eu, exatamente na mesma sintonia com aquela ideia do aprender que evidenciei, anteriormente, um pouco para vocês a partir do Deleuze.

Especificamente, no caso da filosofia para Platão, se a filosofia é uma atividade da alma, ela não pode ser aprendida, transmitida e aprendida por textos, pois os textos perdem o *érgon*, perdem aquilo que é o real da filosofia. Se a filosofia é uma atividade, ela tem que ser praticada e não pode ser aprendida senão através da experimentação e da prática dela própria, por isso é necessário conviver, coabitar com a filosofia, é necessário conviver e coabitar com o filósofo que pratica a filosofia. É preciso fazer junto com ele para um dia ser capaz de fazer sozinho. É preciso exercitar a prática da escuta filosófica, acompanhar o movimento do pensamento, do pensador, entrar nessa sintonia para ser capaz de fazer também esse mesmo movimento, para ser capaz de pensar. Nessa leitura foucaultiana de Platão não há aquilo que Deleuze chama de reconhecimento, de repetição de fórmulas, há sim um verdadeiro aprender, uma *passagem* viva do não saber filosofia ao saber filosofia, que se faz praticando a própria filosofia. Com Foucault, a filosofia é vista como um exercício espiritual, exercício de si sobre si mesmo, que só é viável se for experimentada e experienciada por cada um. Não se aprende filosofia sozinho, mas, também, não se aprende filosofia codificada em saberes filosóficos, pois esses saberes perdem o movimento próprio da filosofia que é o movimento do espírito de cada um na relação consigo mesmo.

Me parece que estaria aqui uma chave para nós pensarmos o específico do aprender filosofia hoje, do específico do aprender filosofia quando a gente está pensando em ensinar filosofia nas escolas médias, por exemplo. Que tipo de *frequentaçã*o, que tipo de *sinozia*, que tipo de coabitação nós somos capazes de oferecer aos estudantes do Ensino Médio? Nós, professores universitários, que tipo de *frequentaçã*o, que tipo de coabitação com a filosofia nós somos capazes de oferecer aos estudantes de filosofia na Universidade? Que tipo de formação nós propiciamos aos estudantes de filosofia na Universidade, que depois futuramente vão ser professores de filosofia e vão por sua vez produzirem essa *frequentaçã*o com os seus próprios estudantes no Ensino Médio?

Passo ao terceiro momento, terceiro e último! Para não desesperar tanto vocês! (Risos). Esse terceiro ponto intitulei assim: “Apesar de Platão, além de Platão: o texto”.

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais
Gallo, Sílvio D. O.

Deslocando essa problemática para nossa experiência contemporânea no ensinar e aprender filosofia no Brasil, quero retomar Deleuze e Foucault para pensar além de Platão e apesar de Platão ou dessas questões do Platão aqui evidenciadas. Apesar de Platão, porque segundo Deleuze, Platão é/foi e é a própria matriz da reconhecimento e portanto, reconhecimento, estaria fisicamente relacionada à teoria da reminiscência de Platão, mas também além dele, porque vou propor para vocês que aprender filosofia como experiência de ensino, de pensamento pode ser um convívio, uma coabitação, uma *sinozìa*, portanto, com o texto filosófico. O exercício que quis fazer citando essa análise de Foucault sobre Platão, é a impossibilidade do texto no aprendizado da filosofia. Agora quero fazer um contraponto a isso defendendo a possibilidade de através do texto de filosofia produzirmos essa *sinozìa*, essa *frequentação*, essa coabitação. Quando Platão fez a crítica do texto como veículo da filosofia, defendendo-a como uma prática, como uma prática de si, na leitura de Foucault, Platão fez em um momento em que a escrita era ainda incipiente e o texto não era mais do que um suporte para a memória. Sabemos que o mestre de Platão, Sócrates, foi justamente aquele que se recusou a escrever, talvez porque o próprio Sócrates não se fizesse filosofia no texto, a filosofia é essa prática do diálogo vivo na praça do mercado. É ali, para Sócrates, que se faz filosofia, é no corpo a corpo com o outro que se pode produzir essa prática. Fazer filosofia não é ficar enfiado numa biblioteca e depois escrevendo textos. Se a gente pensa com o Sócrates e o Walter vai estar aqui daqui a pouco para não me deixar aqui sozinho nessas afirmações, mas para levar, penso eu, as últimas consequências da experiência socrática da filosofia. Vários de vocês já conhecem Walter, já estive aqui em Caicó antes. Mas, vejam, quando Platão faz essa afirmação ele está fazendo isso em um momento em que o texto ainda é algo muito incipiente, a escrita ainda é algo muito incipiente na cultura grega e é curioso porque um estudioso contemporâneo George Colling, que escreveu um livrinho intitulado *O nascimento da filosofia*, nele, Colling vai justamente dizer que Platão foi o inventor da filosofia como gênero literário. Isso que nós chamamos filosofia até hoje é uma invenção do Platão, que é um gênero de escrita, um gênero literário, uma forma de escrita em que a filosofia já não é, desculpa, a escrita não é apenas o suporte da memória, mas, que a escrita é também produção e criação no próprio pensamento, pelo menos, é assim que o George Colling apresenta a filosofia de Platão.

Portanto, se nós tomamos o texto filosófico como resultado de uma experiência do pensamento, de uma experiência no pensamento, como exercício e não apenas como

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais

Gallo, Sílvia D. O.

codificação de *máthemas*, ler o texto pode ser o paralelo de um exercício de escuta. Então vejam, tudo depende do que a gente está entendendo por texto e especificamente do texto filosófico. Se o texto filosófico for simplesmente uma codificação de fórmulas, ele não é uma experiência do pensamento, mas a gente pode ver o texto filosófico como um exercício de pensamento transformado em texto. Ler filosoficamente um texto, portanto, isto é, lê-lo não como uma informação, como uma colocação em forma ou como uma informação, porque isso levaria à reconhecimento, mas ler um texto como alguém que convive e dialoga com o filósofo num movimento mesmo do seu pensamento, na medida em que ele se constrói, isso significa que essa leitura do texto pode ser ela mesma um exercício de pensamento.

Não sei se estou conseguindo deixar isso claro para vocês, mas, a ideia é a seguinte: o texto filosófico é a expressão do próprio movimento de pensamento do filósofo, portanto, quando nós lemos o texto é como se nós estivéssemos conversando com o filósofo. Antes eu brinquei com vocês, que nós não vamos jamais saber o que pensou Platão a não ser quem tiver uma máquina do tempo e frequente o Platão e se encontre fisicamente com Platão. Mas, agora eu estou dizendo o contrário para vocês: ler um texto de Platão, ler filosoficamente um texto de Platão, é como se nós estivéssemos nos colocando ao lado de Platão e se estivéssemos ouvindo as suas palavras, como se nós estivéssemos tendo a lamparina do Platão acendendo a luz da nossa alma. O texto pode ser esse fogo da lamparina, se a gente compreendeu o texto como o elemento do pensamento do filósofo e nós entrarmos na sintonia com esse movimento do pensamento, em outras palavras, me parece que seria possível nós praticarmos uma *sinozìa*, uma coabitação, uma convivência com o texto, uma *frequentação* que nos coloca na sintonia com o próprio movimento do pensamento, catalisando em cada um de nós essa prática da filosofia como um exercício de si. E, ainda, citaria isso com o próprio exemplo que eu estou trabalhando aqui, estou citando para vocês um curso do Foucault, portanto, uma experiência de oralidade dele. Reviro-me as aulas que ele deu, que ele falou, que pessoas gravaram e transformaram em textos, transformaram em livro. Ler os cursos do Foucault ou ler as aulas do Foucault é como está na sala de aula ouvindo o Foucault. Você acompanha o movimento, a argumentação, você acompanha a construção do pensamento do filósofo e se você entra em sintonia com a construção desse pensamento você também pode com ele pensar, junto com ele pensar. Lembrem-se que eu caracterizei antes o aprender como um ir junto, como um fazer junto, então nós podemos através do

O ensino de filosofia e a filosofia do ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais
Gallo, Sílvia D. O.

texto do filósofo, ir junto com o filósofo, fazer junto com o filósofo, para que num determinado momento nós sejamos capazes de fazer sozinhos, de fazer por nós mesmos.

Enfim, para concluir diria que a pergunta pelos significados do aprender em filosofia nos coloca então na direção de pensar a filosofia como uma prática, pensar a filosofia como uma atividade, como algo vivo, como algo ativo, na qual aprendemos, seja essa passagem viva, seja um acontecimento do pensamento, seja capaz de fazer brotar em cada um de nós a prática de si mesmo, um conjunto de exercícios espirituais que para além do conhecimento nos colocam em sintonia com os outros e com a gente mesmo, de modo que nós possamos nos constituir como sujeitos. Esse é o tema que é trabalhado por Foucault. Vejam, me parece que o desafio que está posto para nós ao ensinar filosofia, é ensinar filosofia como um convite para que cada um dos nossos estudantes façam eles próprios no seu pensamento a sua experiência de pensamento, mas, uma experiência de pensamento que eles jamais poderiam fazer sozinhos. Eles só vão poder fazer se tiverem a oportunidade de uma ou duas horas por semana, em sala de aula, na escola, estar com um professor-filósofo e que, portanto, experimenta a filosofia como atividade e que convida os estudantes a fazerem essa atividade com ele.

Vejam que, o que eu estou falando aqui não se trata de uma filosofia que pode ser aprendida exclusivamente nos livros, mas, é uma filosofia que só pode ser aprendida por essa *frequentação* e é essa filosofia que do meu ponto de vista faz sentido estar na sala de aula, não como uma filosofia que simplesmente indique fórmulas que vão ser memorizadas pelos alunos, mas, uma filosofia que convida a pensar junto, que convida a fazer junto. E repito, esse pensar junto e esse fazer junto, pode ter como intervenção fundamental o texto de filosofia através do qual nós podemos acompanhar o movimento dos pensamentos dos filósofos, e ao acompanhar esse movimento, fazer o nosso próprio movimento de pensamento no nosso pensamento, com criatividade, com competência e com qualidade.

Por favor, desculpem por ter me alongado demais. Obrigado pela paciência em me escutar e como disse, fico à disposição para dialogarmos!

O PENSAR NA ESCOLA: O QUE PODE A FILOSOFIA?

[THE THINKING IN SCHOOL: WHAT CAN PHILOSOPHY DO?]

Walter Omar Kohan

Professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ). Coordena desde 2007 o Projeto de Extensão em Escola Pública (Em Caxias a Filosofia encaixa?/UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionais junto à Universidades Nacionais e Internacionais.

(E-mail: wokohan@gmail.com)

Recebido em: 23 de abril de 2018. Aprovado em: 15/05/2018

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

Boa noite a todos e a todas¹. Agradeço muito o convite da Reilta, também sinto muita emoção, vem assim na minha cabeça agora a primeira vez que nos encontramos com Reilta, quando ela tinha se escrito no doutorado, era 2011, 2012 em Natal, em Recife?

PROFA. REILTA: Sim, foi no II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, em Recife.

PROF. WALTER: Passaram quatro anos e chegou esse livro², é uma coisa muito boa de sentir que partilhamos um trabalho que fez com que Reilta hoje possa mostrar como é. Eu tenho também orgulho desse trabalho fruto dos anos de estarmos juntos, então realmente voltar agora, como no final dessa etapa é uma alegria muito grande.

Agradeço também a presença de vocês, vejo aqui muitas caras que estavam da outra vez quando vim, então eu vim agora, inclusive, meio para sugerir para vocês que é importante nós consigamos (refletir) o sentido de minha presença aqui é provocar com vocês algum pensamento, algo que ajude a vocês a ver alguma coisa que não viam, pensar alguma coisa que não pensavam e que também isso signifique para mim uma oportunidade de pensar. Mas ainda, quando a fala tem como título “O pensar na escola: o que pode a filosofia então?”, gostaria que fizéssemos um exercício de pensamento. Pensar significa fazer algo com o outro e geralmente pensamos a partir de uma pergunta, ou seja, não que seja a única maneira, mas a pergunta é aquilo que inicia o pensamento, a pergunta pode manifestar um problema e é o problema que nos faz pensar, de alguma forma então vocês percebem que a pergunta seria algo assim como uma infância do pensamento... Onde o pensamento se inicia, onde um pensamento começa, onde nasce um pensamento, ou seja, um pensamento nasce a partir de uma pergunta.

Então, eu gostaria que vocês estivessem pensando a medida que eu apresento algumas ideias: o quê que isso gera em vocês? Que pergunta isso faz pensar? Por onde vocês gostariam de começar a pensar, para que pensemos juntos a partir dessa relação de pensamento, Filosofia e Escola... Então, vou falar até mais ou menos por volta de umas... são 20h:15min, né? Até umas 21:00 então, ou um pouco menos, até que horas vai?

¹ Conferência proferida na VII Semana de Filosofia do Campus Caicó, em 08/12/2016.

² CIRINO, Maria Reilta Dantas. Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro: NEFI, 2016. (Coleção: Teses e Dissertações). ISBN: 978-85-93057-02-1.

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

PROFA. REILTA: Até as 22h.

PROF. WALTER: Então, falo até umas 21h, mais ou menos uns 45 minutos, mas se vocês quiserem interromper, fazer alguma pergunta, ou o que seja, podem fazer a qualquer momento. Na verdade, sinceramente, não tenho uma coisa para lhes dizer. Assim, não se assustem com o que vou falar agora nesses cinco minutos. Não tem uma coisa que eu precise dizer, e que suponha que é importante que vocês saibam, não tem isso, ou seja, o que vou falar são somente ideias para tentar provocar o pensamento em vocês, para que vocês encontrem alguma pergunta no que eu falo e é importante que vocês percebam que na maneira que nós nos apresentamos não é só o que nós falamos que conta, não é só o conteúdo do que dizemos que transmite alguma coisa, é também a forma com que falamos, da mesma forma quando faço a pergunta penso que no livro *O Mestre Ignorante*, que muitos de vocês devem ter conhecido, e ajuda muito a pensar, ou seja: o que aprendemos quando aprendemos o que aprendemos? O que aprendemos quando aprendemos o que alguém pretende nos ensinar? Nós aprendemos o que alguém ensina, aprendemos um conteúdo, é verdade, uma criança, Rodrigo por exemplo, nas aulas de música, ele aprende teoria e prática musical, aprende a tocar uma música, aprende a cantar, aprende um conteúdo, digamos assim. Mas, ele também aprende uma relação com a música, uma maneira de se perceber a si mesmo, em relação com a criação, com a produção musical, é isso que também aprendemos numa escola, quando uma professora ensina matemática, ensina um conteúdo. Um aluno não aprende apenas o conteúdo que a professora ensina, aprende uma relação com a matemática, uma maneira de se pensar a si próprio em relação com o que faz a matemática. E mais ainda na Filosofia, quando um professor ensina filosofia, o aluno não aprende apenas o conteúdo que o professor ensina, se o professor ensina Kant, por exemplo, *A crítica da Razão Pura*, “A Analítica Transcendental”, o aluno não aprende apenas o conteúdo que o professor ensina, sobretudo, ele aprende a estabelecer uma relação com o filósofo em questão e as ideias desse filósofo.

Então é isso que quero que vocês coloquem, é por isso que não quero transmitir uma coisa para vocês como se isso fosse importante, na verdade o que eu quero transmitir é uma certa relação com o pensamento, um certo início para pensar a partir de uma pergunta e que vocês na minha intervenção se sintam provocados a pensar muito mais do que a dar atenção ao conteúdo que eu coloque.

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

Penso ser importante falar da relação. Agora a pouco Marcos Von Zuben me ofereceu uma palavra que eu não tinha parado muito para pensar nela, mas sei que depois eu vou ficar pensando, então Marcos me ofereceu agora uma palavra de um colega que está pesquisando, a palavra é “improvável”, que eu não tinha parado para pensar, é uma palavra que sei que vai me fazer pensar muito, a partir de agora. E é uma palavra que começa com “i”, não por acaso tem muitas outras palavras que começam com “i”, que são palavras “is”, inspiradoras para pensar a relação entre filosofia e escola. A palavra infância, como a palavra improvável, essa aí tem valor como o de uma ausência, como de algo que não tem. Infância significa sem voz, na etimologia, improvável significa sem probabilidade, há outras que são sumamente interessantes para pensarmos a relação entre filosofia e escola, como a palavra impossível, ou impossibilidade, como a palavra improvisar ou improvisação. A palavra improvisação é uma palavra super malvista em geral na filosofia, mas é uma palavra que eu defendo enfaticamente. Porque? Porque improvisar, não sei se vocês sabem, na etimologia “pro” significa antes, “visar” significa ver, improvisar significa não ver antes.

Pensa-se muito rapidamente e equivocadamente que improvisar é sinônimo de fazer a primeira coisa que vem à cabeça, ou ser espontâneo, ou não se preparar, não é? Pois, é, exatamente, ao contrário, na música por exemplo, no *Jazz*, os músicos para improvisar precisam se preparar, praticar muito juntos, para um dia poder improvisar; igual na pintura, Picasso, por exemplo, fez muito, muito exercício, muita, muita prática para, como ele diz, poder voltar a desenhar improvisadamente como um criança. Então, improvisar não significa fazer a primeira coisa, improvisar significa se preparar para sem antecipar, se preparar para ver sem ver antes de que de fato possamos ver. Ou pensar, pensar muito, pensar muito para não antecipar o pensamento do outro e o meu próprio pensamento. Para poder de verdade pensar, se preparar pensando para poder de fato pensar e não antecipar o que pode ou não ser pensado. Então improvisação...

PROFA. NALVA: A improvisação só dá até certo ponto, é uma coisa rápida, de imediato, mas se a gente estiver falando em educação, por exemplo, a improvisação já não dá muito certo, né? Porque você precisa ter uma sequência e aí, caso você não tenha, você pode se perder.

PROF. WALTER: Eu acho que não, penso que você se engana, você não achou bons improvisadores. Aqui temos um poeta, por exemplo, um bom improvisador, não é nada

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

rápido a improvisação. Ela exige uma ação repentina. Como se diz em português? Repentinamente. Repetida não. Repentina. Ela precisa de agilidade, precisa estar atento e à espreita, mas não é necessariamente rápido, ao contrário, ela precisa perdurar para provocar a formação contínua. Os músicos, de novo, são bons exemplos disso, os bons músicos podem ficar improvisando horas e quanto mais improvisam, mas se solta a criação, só que são muito poucos os que podem improvisar de verdade, porque improvisar exige uma grande preparação, porque em educação a improvisação é fundamental, é principal, porque um dos problemas principais, eu penso, da educação é quando o professor pensa que ele tem que antecipar o que o outro vai aprender, o que o outro precisa pensar, o que o outro vai perceber.

Isso diz respeito também a relação entre ensinar e aprender, nós pensamos que quem aprende, aprende o que o outro ensina e pensamos que quem ensina, ensina para que o outro aprenda. Isso é reduzir muito o ato de ensinar e aprender. Ensinar é uma coisa, aprender é outra, às vezes quem aprende, aprende o que o outro quer que ensine, às vezes aprende contra o que o outro quer ensinar, às vezes aprende em paralelo, às vezes aprende tocado, guiado, puxado, mas antecipar o que o outro quer aprender significa obturar a liberdade que todo ser humano tem de decidir, o que precisa ou não precisa aprender. E muito mais, muito mais ainda quando se trata de Filosofia, porque o que está em jogo é o próprio pensamento.

Então, como dizia anteriormente, o que alguém aprende de um professor de filosofia (ou de qualquer outra coisa) não é apenas o conteúdo que o professor quer ensinar e transmitir, o que o outro aprende; o exercício que o outro faz de aprendizagem é a partir de uma relação que quem ensina provoca, permite e estimula no outro a relação, com os problemas, com os autores, com a temática que está tentando. Mais ainda, muito mais ainda em filosofia é importante não ver antes de ver, não pensar antes de pensar, é o que muitos filósofos dizem da relação entre o ver e pensar. Pensar significa sobretudo ver, sobretudo aumentar o campo da visão, do que pode ser visto, da sensibilidade. Então o que está em jogo é nada menos de quanto, ou como deixamos o outro aumentar o campo do que pode ver e pensar para a partir disso viver. A improvisação então é fundamental, é importantíssima, os filósofos deveriam celebra-la, cuida-la, em vez de critica-la sem sequer aprofundar-se nela.

Mas eu não queria falar de improvisação, apenas estava a dar um exemplo, ainda bem que a Reilta tem um relógio aqui, que vou olhar assim de vez em quando. O Marcos me disse que Joana Tolentino trabalhou na segunda-feira, terça-feira a questão da improvisação no

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

ensino de filosofia, vejam com calma isso. Deem um pouco de atenção, confiem que vale a pena pensar um pouco mais na improvisação e na próxima vez que eu voltar a gente conversa mais sobre ela. Tem ainda a invenção, também, que eu não vou falar hoje, mas a invenção, esse “in”, não é o mesmo “in” de improvisar, de improvável, de infância, esse “in” não de ausência é um “in” de dentro, ou seja, *inventus*, em latim, é o que chega dentro, de fora para dentro, que chegou, que entrou. Então a invenção também ela não é necessariamente um produto de uma mente assim acordada, ela é sobretudo um ato de sensibilidade, de atenção, de hospitalidade, de abrir as portas para que alguma coisa chegue dentro.

Eu tenho trabalhado isso, a respeito de Simón Rodríguez e temos visto isto inclusive lá no grupo no NEFI, a partir dessa obra de Simón Rodríguez, *Inventamos ou erramos*, que é uma obra maravilhosa que vale a pena ler, filósofo de aqui perto e nem tão longe, venezuelano, *Inventamos ou erramos*, erramos pode querer dizer equivocar-se, não acertar. Mas, errar também significar errância, a viagem que não antecipa o lugar de chegada, que deixa que a própria viagem sinalize onde tem que ser dirigido, assim como o improvisado, permite que a própria experiência da sala de aula mostre o que precisa ser visto, o que pode ser visto sem ser antecipado, da mesma forma *Inventamos ou erramos* pode querer dizer que a errância, o sair do lugar é uma forma de invenção, uma forma de atenção. Por isso também, eu quero, na medida do possível, não ficar sentado para de alguma forma mínima ilustrar ou mostrar que o trabalho nosso não tem a ver com trazer os outros para o nosso lugar, mas com sair um pouco e ver o onde conseguimos chegar junto com eles. Então com essa introdução, outra palavra que começa com “in”, com essa introdução, sim?!

PROFA. REILTA: Você está buscando uma outra palavra que começa com “in” e hoje pela tarde na oficina com Marcos e Lindoaldo sobre o Ensino de Filosofia teve uma palavra que começa com “in” que nos foi muito cara, foi muito cara no sentido de ser preciosa, pois em mim provocou um movimento de pensar a partir da provocação que Marcos e Lindoaldo estavam propondo, sobre uma aula de filosofia. Então uma palavra que fez um movimento do pensar nas colocações que eu fiz lá foi a palavra “implicação”, que numa aula de filosofia para que elaboremos uma pergunta, precisamos estar implicados na pergunta, então essa palavra foi muito importante hoje à tarde para nós.

PROF. WALTER: Obrigado, ótimo essa palavra é muito legal. E poderíamos pensar, me fez lembrar uma outra que é “incorporar”, ou seja, ter o corpo dentro, dentro do

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

corpo, ou seja, tem a ver com o que disse Reilta, ou seja, não tirar o corpo fora, estar implicado, estar envolvido, está incorporado. Então queria falar com essa inspiração do improvável, da invenção, da implicação, da incorporação, um pouquinho da relação entre infância e filosofia, do que pode a filosofia na escola, do pensar na escola mas de uma forma diferente do que se costuma falar, ou seja, não no sentido do que a filosofia pode fazer com as crianças, com aqueles que habitam uma infância cronológica ou seja, não falar da filosofia como uma ferramenta na educação, na infância das crianças.

Quero falar, comentar na verdade, uma frase, acho que vamos ficar meio hora com essa frase, que diz um filósofo francês contemporâneo Jean-François Lyotard, num livro que justamente dedicou às crianças, que se chama *O Pós – Moderno: explicado às crianças*, a frase de Lyotard é a seguinte, e quero comentar essa frase com vocês depois. Lyotard diz assim: “Eu estabeleço uma relação entre infância e Filosofia que é diferente da que habitualmente estamos acostumados a pensar na lógica da formação da infância”. Lyotard diz, eu estou gerando uma espécie de suspense, alguém conhece a frase de Lyotard? Conhecem? É muito simples, diz assim: “A filosofia é a infância do pensamento”. A filosofia é a infância do pensamento e eu quero me deter um pouco mais nesta frase, porque ele dá duas razões para isso, ele desdobra isso de duas maneiras, eu queria comentar essas duas e acrescentar mais duas, em que sentido a infância é o pensamento e acho que com isso vamos chegar às 21 horas e aí eu quero que vocês, na verdade, chegamos de fato à infância da palestra, ou seja, ao começo. (Risos).

Na verdade eu estou preparando agora, estamos na pré-escola, estamos na pré-infância, ou seja, estou oferecendo a vocês, tentando oferecer à vocês, subsídios para de fato, para que vocês se coloquem com alguma pergunta e possamos começar a pensar e lembrem-se que trata-se disso, se trata de pensar e não é fácil começar a pensar, não é fácil encontrar um começo propício e próprio para pensar, porque claro, a gente pode, a gente pode pegar uma pergunta, sei lá de um filósofo... Podemos pegar uma pergunta qualquer, mas será que de fato estamos começando a pensar quando pegamos a pergunta que não é nossa pergunta, que não nos interroga, não nos coloca em pergunta, porque também não se trata apenas da pergunta enquanto pergunta, se trata do que fazemos com a pergunta. Ou melhor, do que deixamos que a pergunta faça conosco! Então, a pergunta às vezes vem e não é fácil encontrar algumas perguntas pelos efeitos que elas podem desencadear. Então é difícil começar a pensar, é difícil encontrar uma infância, veja como eu estou dando voltas.

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

Comecei com estas palavras tentando encontrar um começo, tentando encontrar, digamos, uma infância do pensamento, porque a infância do pensamento é onde o pensamento começa, onde começamos a pensar. E porque a filosofia seria a infância do pensamento? Lyotard diz que por duas razões: a primeira é possibilidade, porque infância e filosofia, as duas, são, digamos assim, o campo do possível em sua máxima expressão, ou seja, na infância literal, na infância cronológica, a vida, é como se a vida pode se tornar muitas vidas, ou seja, infinitas vidas são possíveis quando habitamos às infâncias, podemos habitar uma infinidade de vidas, o mundo da vida, é como se ele fosse diminuindo na medida em que vamos transitando a vida, mas quanto mais próximo do nascimento, mas amplo é o campo da possibilidade, mais vidas possíveis podemos viver e bisbilhotar. Com a filosofia acontece a mesma coisa no campo do pensamento, ou seja, na filosofia tudo é possível de ser pensado, se há um limite para o pensamento não há filosofia. Se alguém diz: “Não, isso não se pode pensar” então, não há pensamento. Assim, a filosofia é incompatível com a não possibilidade de pensar, então a filosofia e a infância são muito próximas, nesse sentido de que as duas habitam, ou afirmam, um campo cheio de possibilidades.

As coisas muitas vezes aparecem de uma única maneira. Hoje o Brasil está passando um momento muito difícil, em muitos sentidos, parece que há uma tendência de que as coisas teriam de ser de uma maneira, mas basta pensar para perceber que aquilo que se coloca como necessário na verdade é contingente e arbitrário, e nem poderia ser de outra maneira e no campo do pensamento tudo sempre pode ser de outra maneira. E é a partir de que pensamos alguma coisa que ela começa a ser de outra maneira, então filosofia e infância tem essa potência do possível, não do possível no sentido do que não é real, mas do possível no sentido de que aumenta o campo do real, que expande o campo do real, do que torna o real mais real ainda. O que pode acrescentar mais alguma coisa ao campo do real. Vejam como a infância e a filosofia, neste sentido, elas são forças, são potências, não são ausências. Às vezes se diz a partir da etimologia, que a filosofia não se preocupa tanto com a afirmação de uma verdade, às vezes se diz que isto seria uma debilidade, uma fraqueza, como se diz também que a infância enquanto ausência da linguagem seria também uma debilidade, uma fraqueza. Vejam bem, desta lógica que eu estou propondo tanto a filosofia quando a infância como possibilidade e como potência, são uma potência que expande uma vida, que expande o que se mostra como único, para muitas outras possibilidades, porque de fato, vocês sabem, a infância não é ausência de palavra, a infância é outra palavra, que às vezes não se quer ouvir,

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

não se quer entender, é uma outra língua, é uma língua estrangeira, é uma língua que se fala, outra língua daquela que predominantemente se fala. Então este é o primeiro ponto. A filosofia é a infância do pensamento porque quando filosofamos tudo é possível, tudo pode ser de outra maneira e se alguma coisa não pode ser de outra maneira, não há filosofia, é como uma obturação do campo do pensamento. Lyotard dá um segundo ponto, uma segunda razão pela qual a filosofia e a infância, a filosofia é uma infância do pensamento, está tudo bem até aqui?

Ok, então sigamos. Tudo pode ser de outra maneira, até o microfone pode funcionar de outra maneira. (Risos). Jean-François Lyotard diz que a filosofia é a infância do pensamento, diz assim tanto a filosofia como a infância elas são prematuras, é como se elas fossem inconclusas, inacabadas, isso é muito bonito, porque isso também, a princípio, pode ser pensando como uma falta, como uma ausência, como um defeito, mas Lyotard vê isso como uma força, como uma potência. Eu não sei se vocês leram o livro de Jean-François Lyotard, *O inumano: considerações sobre o tempo*, nesse livro Lyotard diz que há duas formas do inumano, uma é o inumano do sistema, do capital, que ele quer simplesmente se reproduzir, segundo a lógica do consumo e que ele quer se completar, acabar, terminar, ou seja, o sistema enquanto uma força insensível à diferença, insensível ao que se resiste a entrar nesta totalidade, mas ele ainda diz que há uma segunda forma do inumano que é a *infantia*, *infantia* com “t”, como a palavra latina, a *infantia* como forma do inumano, diz Lyotard, é a dívida que todo ser humano contrai pelo fato de ter abandonado o não-ser para nascer na vida, ou seja, todos nós aqui, todo mundo aqui nasceu um dia, mas ninguém aqui decidiu nascer, a nenhum de nós perguntaram se queríamos nascer, alguém aqui foi perguntado se queria nascer? Não se lembra? Então, se fomos perguntados, não nos lembramos. “Como vou saber se não escolhi nascer?” muito bom, podemos saber quem escolheu nascer?

PROF. HASIDO: Minha pergunta é: como podemos saber se não escolhemos nascer?

PROF. WALTER: Aí eu respondo com outra pergunta, como podemos saber se escolhemos nascer?

PROF. HASIDO: Você responde primeiro depois eu respondo.

PROF. WALTER: Então, eu lhe digo a infância é a dívida que todos contraímos, vamos deixar a pergunta em suspenso, sabendo ou não sabendo, ou seja, todos nós

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

escolhendo ou não, sabendo ou não sabendo, abandonamos o ser para chegar ao não ser e mantemos essa dívida, com o não-ser, que ele chama de *infantia* e diz: “Uma das tarefas é tentar não esquecer essa dívida”. Porque? Porque essa dívida, ela não é uma ausência, uma negação. Lyotard diz que essa dívida que temos com o não-ser, do ser com o não-ser, essa dívida que é a infância, na verdade ela é uma potência porque ela pode ser uma forma de resistência à pretensão do sistema a fechar-se sobre si próprio, a totalizar, a não deixar nada incompleto então a filosofia como a infância, enquanto prematuras, enquanto inacabadas, podem ser formas de resistência.

Enquanto incompletas seriam uma forma afirmativa de resistência, não incompletude como falta, não incompletude como ausência, mas incompletude como resistência a um sistema que pretende se completar, fechar, que quer coisas sempre dentro de uma lógica. Então, essas são as duas características de Lyotard, que dizem que a Filosofia e a Infância se aproximam, que a filosofia é a infância do pensamento e vocês também podem, se querem, ir pensando qual pode ser o sentido disso na escola hoje, inclusive na escola, por que não estou falando assim de infância como uma etapa cronológica, não necessariamente estou falando da filosofia com crianças. Penso que isso que Lyotard está dizendo, mostra a todas as pessoas, sobretudo aos filósofos que despreziam a infância, que na verdade se despreziam a si próprios ou despreziam uma dimensão do pensamento... que podemos afastar da filosofia, mas quando a afastamos perdendo alguma coisa que é substantiva da filosofia, ou seja, quando um filósofo se recusa à infância, recusa também uma dimensão da filosofia, por que a filosofia é infância, não no sentido de uma idade, mas nesse sentido da potência incompletude, ou da potência da possibilidade. Por isso que eu não sei falar de infância sem falar da filosofia, de falar de filosofia sem falar de infância... estou tentando mostrar condições ou dimensões, ou possibilidades para a filosofia que se pode fazer em qualquer idade, que a ver com a filosofia como uma experiência de pensamento, se tenha 5 anos, 10, 15, 50, 80 ou o que seja. A filosofia é infantil não pela sua idade, mas pela potência que se desdobra no pensamento e que é uma potência que a filosofia compartilha com a infância. Então vejam que, deixar a infância de fora não é pouco o preço que os filósofos pagam quando fazem isso.

Eu queria acrescentar duas características, de porque a filosofia é a infância do pensamento. São duas características que não dizem respeito apenas à questão cronológica, que não tem a ver apenas com crianças, temos ainda uns 15 minutos, segundo a proposta

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

inicial, não é? Então vou apresentar essas duas e passamos às perguntas, a tentar responder as perguntas e ver quem começa. Uma terceira característica a filosofia é a infância do pensamento, diz respeito, eu chamaria, a uma coisa que mencionei agora: a estrangeiridade, ou seja, a filosofia e a infância, as duas falam uma certa língua estrangeira no próprio pensamento. A filosofia não fala a língua da ciência, não fala a língua do saber que se transmite. É difícil transmitir a filosofia. Lembram vocês, aquelas antinomias da disciplina filosófica, de Jacques Derrida, uma das antinomias diz: “A filosofia não pode não ser ensinada, mas ao mesmo tempo o gesto mais apropriado, mais filosófico, não é ensinável, não se pode ensinar”. Ou seja, a filosofia não pode não ser ensinada e também não pode ser ensinada. É uma das antinomias, por que? Porque uma filosofia que não se ensina, que não se coloca na sua dimensão educacional pouco sentido faz enquanto exercício do pensamento que impacta o pensamento, que pretende impactar o pensamento do outro. Mas, por outro lado, quando ela se institucionaliza, na verdade o próprio ato de se inscrever no pensamento de filosofar, não de transmitir um saber filosófico, mas o ato de filosofar é intransmissível, ninguém pode filosofar por outro, é aquilo que falei antes sobre a pergunta. Ninguém pode perguntar por outro. Posso repetir as perguntas do outro, mas, nesse caso, não estou perguntando. Eu posso repetir o pensamento do outro, mas não estou pensando; posso repetir a filosofia do outro, mas não estou filosofando.

Então, do que se trata em filosofia, de reproduzir um pensamento ou de pensar? De reproduzir uma pergunta ou de perguntar? Por isso a filosofia é algo em certo sentido intransmissível, mas ao mesmo tempo precisa ser transmitida, ou seja, fazemos de conta, entramos numa sala de aula como se ela pudesse ser transmitida, sendo que é para ver o efeito que essa transmissão gera, para ver o que ela provoca, para ver as infâncias, ou os inícios que ela provoca. Por isso alguns vêem a filosofia como estrangeira na escola, os professores de filosofia, muitos, se percebem como estrangeiros, como estranhos, como quem faz uma coisa que não se dá muito bem com outros professores, tem uma relação ao saber particular, a filosofia é “*philo - sophia*”, não é somente *sophia*, não é saber, é desejo de saber, paixão do saber, amizade do saber. Então a filosofia é uma coisa muito estranha e quase, é “*philo*”, um *pathos*, um afeto, algo da ordem da sensibilidade, não é apenas pensamento dissociável, então, essa também é a força da filosofia e é uma potência, não é um problema, é a potência da diferença, é a potência do estrangeiro, de quem fala outra

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

língua e que pode ajudar-nos a pensar de outra maneira se não vemos ele como uma ameaça... (Risos).

E estou rindo porque sou estrangeiro né? Vocês devem estar pensando: “Ah, ele está falando isso para que nós não vejamos ele como um estranho...” Não estou falando de mim. E estou falando de estrangeiro não no sentido de que fale outra língua, tipo espanhol, português, inglês, não. Estrangeiro no sentido de que é aquele que pensa outro pensamento, é aquele que pergunta outra pergunta, que questiona outro questionamento. Então essa é uma força da filosofia que eu chamaria de estrangeiridade. E a última coisa que vou falar, tenho ainda 10 minutos e justamente vou falar do tempo. A filosofia e a infância compartilham uma mesma temporalidade. Isso é muito bonito de pensar e muito pouco tempo. Vou tentar ser sintético porque é super complexo. Vocês sabem que pelo menos para os antigos gregos, eles tinham três palavras para Tempo. Uma que é o *Kairós*, que mencionamos com Marcos momento oportuno, quando Marcos foi à Mossoró, era o momento, era o *Kairós*, ou seja, há momentos diferentes de outros momentos, momentos únicos, em que ou você faz uma coisa nesse momento ou nunca mais faz. Ou então, coisas que são muito interessantes, às vezes, propostas de projetos, trabalho, mas que não vem num momento oportuno e não podemos fazê-los, não por que não sejam interessantes, mas porque o momento, o tempo não é. Bom, esse é um tempo. Há outro tempo, o *Chronos*, que é o tempo, dos números, Aristóteles diz: o número dos movimentos, o segundo, o antes e o depois, ou seja, há movimento, numeramos esse movimento e esse movimento que enumeramos chamamos tempo, como *Chronos*. O movimento que já foi é o passado, um movimento por vir é o futuro. O presente é um limite.

Em *Chronos* não há presente, por que se tempo é movimento, o movimento não para, então há movimentos que já foram e os movimentos por vir, mas, tentem ficar detidos no presente, tentem parar um movimento, tentem parar um relógio, tentem parar o tempo, o que é impossível. O agora é um instante, efêmero, é uma dobradiça, é um limite, a matéria do tempo é o que foi e o que virá. O momento que passara e o que virá. Esse tempo *Chronos* que é consecutivo, sucessivo, irreversível, ou seja, é um, dois, três, quatro, janeiro, fevereiro, março... não tem como chegar a 2017 até que não acabe esse ano horrível que estamos vivendo, mas não tem como. Ou seja, tem que terminar dezembro para que comece janeiro. Tem que terminar janeiro para que comece fevereiro. Não há como pular. Não há como passar de fevereiro a abril, não há como voltar atrás, é irreversível. Você pode tentar fazer

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

outra coisa a partir do que você fez, mas você não pode fazer de novo como se não tivesse feito, tem que fazer para corrigir, mas não tem que fazer como se não tivesse feito. Sucessivo, consecutivo e irreversível. Assim é o tempo da escola. Assim é o tempo da vida pensada como etapas, ou seja, como se a infância fosse primeira etapa, depois adolescência, depois juventude, como uma linha que fossêmos percorrendo, por isso colocamos as crianças em Jardim Infantil numa idade, no Ensino Fundamental em outra, no Ensino Médio, que agora querem castigar com essa reforma absurda da qual falaremos amanhã. Depois o Ensino Universitário e tudo organizado em *Chronos*, tudo uma organização de *Chronos* e às vezes se quer colocar uma vida humana ali também, se quer colocar como se a vida fosse isso, movimento em etapas, passado, futuro. Nós que vivemos mais, temos mais passado e menos futuro. Rodrigo tem muito futuro e tem um passado respeitável, mas nem tanto em quantidade, um futuro glorioso, musical, assim por diante, vamos ver que assim é que medimos *Chronos*, a vida como quantidade de momentos. Momentos numerados e só quantidade de momentos.

Mas tem outro tempo que se chama *Aión*. Há um fragmento de Heráclito muito bonito, onde Heráclito relaciona *Aión* com a infância e por isso quero dizer que *Aión* é o tempo da infância e o tempo da filosofia. E o que eu quero dizer é que parte das dificuldades da filosofia na escola, é que a filosofia não acontece em *Chronos*, *Chronos* não é tempo do pensamento. *Chronos* é o tempo da ciência, e é muito bom, e o tempo do conhecimento ajuda em muitas coisas, por exemplo: todos vocês aqui chegaram na mesma hora por *Chronos*. Se temos um problema, sei lá, uma doença e vamos ao médico, ele vai dizer “toma esse medicamento de 4 em 4 horas”. Isso é *Chronos*. Graças a *Chronos* podemos ter um tratamento. Graças a *Chronos* podemos ir de avião, ir a onde for. Imagina sem *Chronos*, ou seja, a ciência para conhecer *Chronos* é fundamental, mas, para pensar, *Chronos* não é tão interessante. E vejam o que disse Heráclito, no fragmento 52, diz *Aión*, ou seja, o tempo, diz uma palavra grega que é *paîs*, é a palavra que significa criança, é de onde vem *paideia*, que é o que se faz com uma criança, diz Heráclito: *Aión*, (*paîs*, *paîzo*). Ou seja, o tempo é uma criança que *crianceia*, ou seja, que faz o que uma criança faz, muitos traduzem por brincar, uma criança que brinca, se é o que uma criança faz. Mas, nós vimos que uma criança toca música muito bem e não só brinca com a música, toca música muito seriamente, então seria melhor deixar “crianceia”, embora seja um verbo que temos que inventar, *Aión*, o tempo, é uma criança que “crianceia”, ou seja, *Aión* é o tempo da infância. É o tempo da primeira vez. É o tempo

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

da arte, da criação, é o tempo da música. Pois, se para uma criança nós dizemos: “olha você tem 10 minutos para brincar.” É um assassinato! É outra lógica, ou seja, o brincar não funciona em *Chronos*. Quando você brinca, você perde a noção do tempo cronológico, da mesma forma quando está numa experiência estética, por exemplo, se você está contemplando um pôr do sol, hoje tinha um sol maravilhoso aqui, quando eu estava chegando de carro, a cidade, eu não sei se vocês viram, o sol assim, gigante no horizonte, maravilhoso! Ai quando a gente vê algo assim perdemos a noção do tempo cronológico, entramos em outro tempo. Eu não sei se o sol demorou 1 minuto ou 15 minutos ou uma 1 hora em se pôr, porque a experiência foi tão intensa que justamente é qualitativa, não é quantitativa, esqueci dos números do movimento, é tempo de imersão e não de extensão. Da mesma forma quando estamos numa peça de teatro, quando a peça é bonita, ninguém olha o relógio, porque o tempo passa rápido, porque estamos comprometidos, porque estamos implicados, como disse Reilta, incorporados na experiência; agora se a peça não é boa, o tempo não passa, demora para passar, porque temos outra relação com o tempo.

Aión é como se fosse o tempo da arte, o tempo da música é também o tempo do pensamento, da filosofia, quando começamos a pensar, na amizade no amor, na justiça, no que seja, ninguém quer marcar isso com o tempo cronológico. Podemos dizer: “olha em 10 minutos você pense o que é a amizade.” É absurdo, ou seja, eu posso responder o que eu conheço sobre a amizade a partir do que tenho lido, mas digo de novo, isso não é pensar, isto é reproduzir o que os outros pensam. Então, agora vamos olhar para o *Chronos*, dar tempo e respeitá-lo, porque *Chronos* é importante, ele é devorador, lembram? Então com *Chronos* não se brinca! *Chronos* quando fica bravo é perigoso.

Então já terminamos, são quase as 21 horas, esta seria a última relação que eu queria fazer, a filosofia é a infância do pensamento porque compartilha um mesmo tempo que a infância, que é o tempo *aiónico*, que é o tempo da arte, da experiência, daquilo que afeta, daquilo que me transforma e não daquilo que eu reproduzo, então é possibilidade, precariedade, completude, estranheza, tempo da experiência, da intensidade.

Eu quis oferecer para vocês em que medida a filosofia e a infância se relacionam, e a filosofia e a infância se relacionam muitas vezes como se diz porque a filosofia contribui na educação das crianças, sim, tudo bem, mas isso não é a parte mais fundamental, ao meu ver, da relação entre filosofia e infância. Para mim, a relação mais importante entre a filosofia e a

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

infância é que a filosofia é profundamente infantil e a infância profundamente filosófica, e se descuidamos a infância estamos indiretamente descuidando também a filosofia. Por isso, na verdade, o sentido principal que eu quis dizer é de não descuidar da infância, de cuidar da infância como se através da infância estivéssemos cuidando da própria filosofia. Obrigado pela atenção, obrigado por não terem olhado muito o relógio e fico à disposição para as perguntas que vocês queiram fazer.

ESTUDANTE RONILDO: Boa noite professor Walter, meu nome é Ronildo, sou estudante de Filosofia da Universidade de Campina Grande, na Paraíba. Quero dizer da minha alegria em conhecê-lo! E assim, quando o senhor estava colocando as suas ideias a todo tempo eu ficava pensando sobre essa relação de infância com filosofia e lembrando do texto de Lyotard, que se chama *O Pós – Moderno: explicado às crianças*, onde ele traz um conceito, mais propriamente uma imagem da relação da filosofia com a infância, que é a imagem do recomeçar. Então quando o senhor vai trazendo essa relação da filosofia com a infância do pensamento, eu ficava aqui tentando relacionar esse recomeçar com esta nova palavra que o senhor está começando a pesquisar, a pensar sobre ela, que é a palavra “inventar”. Então, não seria esse inventar, um recomeçar que o Lyotard já apresenta, no sentido de que o professor a todo tempo na sua prática em sala de aula ele não estaria recomeçando? Assim como a criança que sempre necessita de seu próprio espírito lhe faz recomeçar sempre, é sempre algo novo? Então, quando a professora que estava aqui e não está mais, ela falava, ela tinha essa inquietude sobre o improvisar, sobre a improvisação. Eu ficava pensando, não é um simples improvisar, não é um improvisar no sentido de que a normalmente a gente entende. Mas, é um improvisar no sentido de um recomeçar, que quando o professor na sua prática em sala de aula ele é confrontado com uma pergunta de um estudante, com um pensamento de um estudante, o professor ele sente a vontade de voltar, aquilo que eu diria ao espírito de criança, ao espírito da infância, dele recomeçar, dele experimentar seu próprio pensamento e aí eu tenho uma pergunta: o inventar também não seria uma maneira do professor voltar à infância? Ao seu espírito, ao seu recomeçar?

PROF. WALTER: Obrigado pela pergunta, Ronildo. De fato, eu estava pensando alguma coisa aqui e você agora com a pergunta, que na verdade não é uma pergunta, é uma sugestão, quase, de alguma forma diz que eu estava pensando por ali, sim, de fato, Lyotard e eu também, não sei se eu falei, mas é desse mesmo livro de Lyotard, *O Pós – Moderno: explicado*

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

às crianças, tem um *excursus*, um apêndice que chama-se “sobre o curso em filosofia”, nesse apêndice ele desenvolve a ideia de que a filosofia é a infância do pensamento.

Agora essa potência do recomeço, que você coloca, eu acho precioso também, muito precioso também, muito bonito porque uma das maneiras de pensar a infância é a partir de sua potência de recomeço, ou seja, isso que uma criança geralmente faz, de perguntar, como se nunca tivesse ninguém perguntado isso, ou como se ela nunca tivesse pensado, porque de fato pensa pela primeira vez. Então, é como se o que para nós de alguma forma já foi pensando, de alguma forma, o perguntar de uma criança interrompe e diz “não”. Precisamos começar a pensar de novo. Precisamos recomeçar. Ou seja, precisamos pensar como se fosse a primeira vez que pensamos, precisamos pensar como se nunca tivéssemos pensando. Que é um pouco do que a filosofia faz, quando um filósofo se coloca um problema, embora encontra muito sentido na tradição filosófica que pensou esse problema, de algum modo, de alguma forma, ele pensa esse problema profundamente como se ninguém tivesse pensando antes, quando ele se inscreve como autor, ou como interlocutor desse problema. Considero que a tua pergunta, que não é pergunta, é muito interessante a sugestão de que a invenção seria uma potência de recomeço, porque justamente eu pensava que a invenção é como se ela fosse uma condição do recomeçar, porque a invenção tem a ver com a sensibilidade, então se tu não deixas chegar ao pensamento algo de fora, por onde passará a recomeçar, como recomeçar sem invenção?

Então, a invenção seria como a condição de se colocar em aberto para suspender o que pensamos e a partir do que chega pela invenção, do que chega dentro, pode voltar a começar a pensar, poder voltar a recomeçar, então obrigado porque é super inspiradora essa maneira de relacionar invenção e recomeço.

PROF. TEIXEIRA: Boa noite Walter, eu queria perguntar sobre a ideia do tempo da infância, o tempo da filosofia e o tempo da escola. Na coluna da ANPOF um dos professores de filosofia, um dos filósofos não me recordo de onde, ele sustentou e vem sustentando que, a filosofia não deveria estar na escola, porque essa pretensão do filósofo em querer que a filosofia esteja na escola é basicamente, seria basicamente a mesma pretensão de um advogado querer que o direito também fosse ensinado. E vejo que você tocou no assunto de que a filosofia pode às vezes não dá certo na escola porque a filosofia não está vivendo um tempo cronológico, talvez a escola viva mais um tempo cronológico do que

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

aiônico. Aí é uma provocação nesse sentido. Então, de fato, se filosofia e a escola estão vivendo tempos diferentes, de fato a filosofia não deveria estar na escola?

PROF. WALTER: Obrigado Teixeira, ótima pergunta também. Ótima pergunta, estou ficando super feliz porque... Rodrigo quer fazer uma pergunta?

RODRIGO: É, queria que o senhor me respondesse nesse Governo agora, atual, como é que a gente pode caracterizar o descarte da filosofia na educação brasileira, como é que a gente pode descrever isso? Esse descarte.

PROF. WALTER: Como a gente pode caracterizar que a filosofia é descartada na educação brasileira? Você conhece muito palavrão? Você conhece palavrões?

RODRIGO (Criança): Não.

PROF. WALTER: Não conhece nenhum? Bom, então não vou poder responder, porque isso é uma sacanagem. O que querem fazer com a filosofia é uma coisa muito mal, é uma palavra muito má. Na verdade, é assim, como um, é como se você dissesse: “ah, a filosofia tem a ver com o pensamento, como não interessa pensar então não interessa a filosofia. Como temos descaso com o pensamento, temos descaso com a filosofia.” É muito ruim isso.

Agora a relação entre filosofia e escola é muito interessante, é muito complexa, tua pergunta é ótima porque torna possível, permite que se possa pensar em várias dimensões, ou seja, por um lado uma maneira de responder seria: a escola tem um tempo cronológico que fecha, é um tempo previsível, é um tempo digamos objetivo, que é igual para todos, sistemático e lembra o que dizíamos agora. A filosofia, como incompletude, é uma resistência ao sistema que se fecha, então a presença da filosofia, dentro dessa lógica, pode ser vista justamente como a presença de algo que, sendo tão diferente, sendo aparentemente tão contrastante é necessário para que aqui ela não se complete em si mesma, é para resistir a lógica de um tempo, essa seria uma maneira, agora deixe apresentar outra maneira.

Nós trabalhávamos no NEFI, o nosso grupo muito com um filósofo belga, pedagogo belga, que se chama Jan Massclein, que escreveu um livro que chama-se *Em defesa da escola* também Simón Rodríguez trabalha com a etimologia da palavra escola, que vem de uma palavra grega *scholé*, e Simón Rodríguez no início do século XIX diz: “Digam todo o ruim que vocês queiram para aqueles que fazem negócio com a escola.” A palavra escola vem do

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

grego *scholé*, que significa tempo livre, vejam que é uma palavra que tem relação com o tempo também. Tempo livre. *Scholé*, tempo livre. E que é um tempo que se parece muito mais a *Aión* do que a *Chronos*, ai já temos mais uma conexão, ou seja o tempo da escola, não da instituição escolar, não o tempo que vemos agora nas escolas, mas o tempo que a etimologia da palavra “escola” rememora na sua origem que é uma temporalidade não cronológica, ou seja, a escola nasce como um espaço para diferenciar duas experiências de tempo: fora da escola, o tempo deve ser produtivo, ou seja, no mundo do trabalho preciso justificar perante quem paga meu salário o que produzi e como usei o meu tempo.

Eu não sou livre para fazer o que eu quero no uso do tempo, eu tenho que produzir, eu tenho que justificar, o que fiz para ser pago por isso. Então a escola nasce como um espaço onde as pessoas podem perder tempo, o tempo está liberado dessa produtividade, o tempo vale pelo próprio tempo, ou seja pela própria formação, é o tempo do estudo, da leitura, da pesquisa, ou seja, quando ela é verdadeira não se faz com um sentido utilitário, ou produtivo, se faz pelo próprio valor que ela tem, é importante ler pela própria leitura, é importante estudar pelo próprio estudo e etc.

Então mais uma conexão, ou seja, o tempo da escola como uma forma se aproximar mais do tempo da filosofia do que do tempo da ciência, digamos assim. Mas, por outro lado, Simón Rodríguez diz assim: “Os latinos traduziram *scholé* por *otium*, ou seja, quem faz negócio com a escola, *otium*, nega a própria escola, porque a escola é justamente o lugar do ócio, do tempo livre, fazer negócio é fazer uma anti-escola, então mais uma razão para pensar que o tempo da filosofia é o tempo da escola nesse sentido não institucional.

E uma outra coisa, na verdade se a escola digamos assim, a escola institucionalizada ela é muito cronológica, vocês imaginam, como perguntou o Rodrigo, imagina uma escola sem filosofia? Ou seja, imaginam uma escola apenas com o tempo para reproduzir a lógica de certo conhecimento, certa temporalidade, ou seja, sem parar para pensar se é perder tempo e fazer alguma coisa que só tem sentido por ela própria e não pelo que produz? Então, penso que ai há uma proximidade política da filosofia com a escola, que o sentido desta outra temporalidade filosófica não é só compatível, é necessária, porque, é justamente isso que está em jogo quando se diz “Escola com filosofia” e “Escola sem filosofia”, assim, a filosofia, a arte, a educação física, o trabalho do corpo, é curioso. Obrigado Teixeira. Quem mais quer fazer uma pergunta?

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

ESTUDANTE RONEY: Boa noite professor Walter! Me chamo Roney, ainda nessa relação de filosofia e escola, e principalmente, olhando para o cenário que nós estamos vivendo, de que corremos um grande risco de que a filosofia justamente possa sair deste cenário, sair da escola! E fazendo esta leitura, desses desafios que nós enfrentamos já de levar para a escola do Ensino Médio, por exemplo, uma prática do filosofar, tendo em vista que a filosofia se torna cada vez mais uma disciplina conteudista, como é possível então pensar na filosofia para crianças na escola, é possível? É possível pensar, é possível trazer justamente para este cenário, diante do que nós estamos vivendo?

PROF. WALTER: Então, sua pergunta é difícil assim, porque o cenário que nós estamos vivendo é o pior possível. Ou seja, é um cenário autoritário, repressivo, então é o pior cenário possível, para a educação, para a filosofia, para o pensamento. Acredito que é um momento de resistência, que é um momento de confrontação, de afirmação de um espaço que está sendo xingado, reprimido, agora como isso se faz é muito difícil respondê-lo. E também não acredito que tenha uma resposta que possa ser transferida de um contexto para outro. Então, também é um trabalho de cada um dos grupos, dos coletivos. Ao mesmo tempo a filosofia para crianças, com crianças, eu não gosto muito de falar “para crianças”, porque me parece que quando alguém diz “para crianças” estabelece uma relação de exterioridade, como se levasse uma coisa que está fora para elas. Na verdade, a filosofia como exercício de pensamento é uma coisa que se faz com o outro, nunca para outro. Se alguém diz “para outro” é suspeito, que talvez o outro não esteja envolvido no próprio exercício. Então no sentido “com crianças” talvez seja mais fácil pensar, porque não existe, digamos assim, essa obstinação política em tirar a filosofia como uma disciplina pela tradição inovadora que ela tem no ensino fundamental, então, talvez, a filosofia com crianças, seja até mais fácil, mas viável.

Hoje pensar a presença da filosofia não como disciplina, é claro, mas sim como essa experiência de pensamento, sobretudo na formação dos professores da escola básica, da educação infantil e da educação fundamental. E mais uma coisa, sobre a educação infantil, que tem a ver com o tempo, eu penso assim, pelo o que eu conheço da formação de professores de todos os seguimentos de ensino, que a educação infantil é o segmento que mais se aproxima dessa vivência, dessa experiência filosofia como infância do pensamento, é o segmento onde o tempo é mais livre no sentido de que está menos pressionado pela

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

incorporação de conteúdo e as crianças porque passaram menos pela escola têm uma relação também aberta e mais livre com seu próprio pensamento.

Então se você me provoca um pouco mais eu diria que até mais ainda na educação infantil, é mais possível, mais interessante, ou mais importante porque, digamos, de fato, é onde a filosofia se encontra mais à vontade hoje na escola, eu diria sem dúvida, a filosofia se sente muito mais à vontade na escola infantil, que na educação fundamental, na média e na superior e assim por diante, a filosofia como uma experiência do pensamento, não como tradição da história das ideias. Então, mais alguma pergunta?

PROFA. REDE PÚBLICA: Você provocou né, provocou na gente desde o começo da sua fala essa coisa da gente na realidade improvisar, a tua provocação foi neste sentido e como estou num período muito sucessível de provocações, porque estou aberta para as provocações, no sentido filosófico. Eu fiquei pensando na formação dos professores, eu não vou aí para o campo da filosofia, voltada para a infância, mas talvez para uma infância que ainda precisa ser vivenciada nos bancos das universidades. Porque fico pensando: já que filosofia é igual, a gente pode pensar a filosofia como a infância do pensar, eu penso que na formação dos professores de filosofia, essa infância precisa ser resgatada, dentro da própria formação dos currículos, porque esses estão muito engessados, ainda estão muito adultos demais. É essa dimensão do não-ser, essa possibilidade do improvisar, ela está muito complicada. Então, eu gostaria que você, partindo até de seu trabalho, que tu vem apresentando para a gente, de uma forma tão preciosa e profunda, me desse um alento nessa ideia, como é que a gente pode também pensar no resgate da infância do pensar, do improvisar, dentro de um processo de formação de professores de filosofia.

PROF. WALTER: Muito boa a pergunta, e agradeço muito pela sensibilidade. É muito importante sim, é muito importante as perguntas que vocês estão fazendo. Eu respondo para poder continuarmos, são perguntas ótimas. E a formação de professores, diria, não somente de professores de filosofia, mas, deles também! Se a filosofia é a infância do pensamento, então, toda disciplina pode encontrar sua infância, pode encontrar a potência do recomeço, ou seja, não é só na filosofia que interessa recomeçar, ou não é só na filosofia que importa recomeçar. E então, claro, o como é difícil de responder, o como é difícil, o como é o caminho, o como é a maneira, isso é difícil responder, pois trata-se de um “como” e o como é sempre de alguém, para um outro, é difícil dizer o como! Penso que cada um tem

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

que encontrar o seu “como”. Agora uma coisa que eu poderia te dizer, para não dizer nada, para te dizer alguma coisa, é que eu penso que há certas condições desse como, ou seja, tem a ver também com o “como ensinamos”, “como aprendemos”, “o que se aprende”. Mais ou menos aquilo que eu já falava no início: o que se aprende quando se aprende? Porque, se eu falo por exemplo, para um professor, vamos supor, um curso de formação de professores, eu digo: “olha é importantíssima a improvisação.” Mas, falo uma coisa que já vi, que já sei e não improviso, é um pouco suspeito. Se falo do valor da invenção, mas, quando alguém me diz uma coisa de fora, eu me fecho e não deixo essa coisa entrar, eu estaria impedindo esse “como”, entendem?

O que penso é que, não sei o como o “como” é, mas é um exercício que não pode estar dissociado daquilo que estamos afirmando. Um professor aprende a ser professor dos seus professores, nós somos professores a partir da experiência de outros professores que tivemos. Então, na formação de professores é como o mais importante é exagerar no “cuidado com”, que a maneira como nos colocamos seja coerente com aquilo que afirmamos..., ou seja, se afirmamos que a filosofia é a infância do pensamento e não nos atrevemos a começar nada, se quando alguém começa uma coisa, cortamos esse início, esse pensamento ... Penso, então que “cuidar” seria o mais próximo do que quero dizer, não sei o “como”, pois esse será de cada um, mas vivenciar, colocar nossa atenção nesse “cuidar” para que o que afirmamos não seja dissociado da maneira com que propiciamos a formação. É alguma coisa? Sei que não é muito!

PROF. HASIDO: Boa noite Walter, obrigado pela oportunidade! Eu vou refazer a minha pergunta como se estivesse começando do zero, depois de todas as ponderações, de todas as considerações. A princípio eu fiquei pensando, é muito ingênuo e indelicado interromper o professor para perguntar a ele, se ele sabe como a gente pode saber se escolheu ou não nascer. A princípio eu fiquei pensando que relação essa pergunta pode ter com a temática da fala do Walter, e fiquei insistindo e isso ficou na minha mente, insistindo todo o tempo, mas é verdade que isso não é uma pergunta minha, é muito antiga, e nós estamos falando sobre ensinar e aprender, a temática realmente converge para isso. Quem ensina e quem aprende? Como se ensina e como se aprende? E se faço essa pergunta, devo considerar muitas coisas, quem é meu aluno, como ele chega até mim, o que de fato pode a filosofia diante desse aluno. Então parece que eu tenho que considerar tudo o que esse aluno traz e tudo o que trago também e naturalmente eu trago dentro de mim a pergunta desse aluno que

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

está vindo até mim, se ele escolheu ou não nascer. E se ele escolheu ou não estar diante de mim para aprender filosofia, e se de fato a filosofia pode afetar a todos ou não. E se não é, às vezes, um exercício inútil tentar ensinar filosofia a algumas pessoas: a quem de fato eu posso ensinar filosofia? Ou melhor, tentar facilitar a aprendizagem da filosofia? Porque, talvez, eu não possa ensinar filosofia, é isso.

PROF. WALTER: Eu lhe agradeço, porque não sei a impressão que deu, mas de fato achei muito importante a sua pergunta, porque eu estava pressupondo demais, ou seja, a pergunta era muito legítima, mas irrespondível, por isso eu respondi com outra pergunta, não por não considera-la, mas porque não poderia responder, não poderia e nem agora, e é bonito o que você disse, porque de fato simbolicamente alguém decidir ou não decidir significa também alguém se inscrever na filosofia, no pensamento, ou seja, a filosofia tem algo a ver com um nascimento, tem algo a ver com provocar um início e é essa a relação da filosofia com a pergunta, através das perguntas, dos problemas, iniciamos ou começamos a pensar. Então isso no contexto de uma escola, onde ninguém decidiu entrar, sinal que todo mundo é forçado a entrar, então isso é mais uma dimensão para considerar na realização que os outros, ou que podemos provocar nos outros com a filosofia.

Agora depois também percebi que na verdade, esse comentário meu, ninguém escolheu nascer, é um pouco também impertinente, não era necessário, ou seja, porque o fato de nós termos chegado ao ser e deixar o não-ser não depende da escolha, a dívida com o não-ser, independe de termos escolhido, então eu acho que você me fez ver que isso que eu estava colocando não era relevante, não era pertinente, e estava até desviando a atenção do problema principal, que é esta coisa que Lyotard afirma de dívida. Lyotard disse uma coisa bonita em outro livro, *O inumano*, ele disse assim: “a tarefa política da arte, da literatura é lembrar que somos infância, é lembrar que temos essa dívida com o não-ser.” E isso é muito mais importante do que a questão da eleição ou não, que é uma coisa mais própria da concepção do sujeito, ou seja, talvez a tarefa política da filosofia possa ser isso também, ou seja, lembrar que não há um sistema perfeito, que não há completude, não há acabamento, que a vida humana tem a ver com afirmar sempre uma incompletude, a impossibilidade de quem quer apresentar a coisa como de uma única maneira e aí, talvez, nasce o interesse, o entusiasmo ou a vida filosófica de alguém... obrigado pela pergunta. Mais alguém?

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

PROF. GALILEU: Professor Walter eu queria agradecer pelo exercício do pensar que o senhor proporcionou também hoje. Mas, eu queria fazer uma pergunta, quando o senhor caracterizava a filosofia como a infância do pensar, eu ficava pensando, de fato a filosofia, a gente pode pensar em diversas coisas, em diversas imagens, diversas analogias, aproximações que nos fariam entender a filosofia como a infância do pensar. Mas, a gente poderia pensar outras imagens que nos fizessem a filosofia como a maturidade do pensar, quer dizer, não excludentes as duas coisas, a filosofia como infância do pensar e a filosofia como a maturidade do pensar. Por exemplo, se a gente começar a entender a filosofia como o pensar mais consciente do si mesmo, das suas limitações, das suas possibilidades, então a gente poderia achar que serviria também essa analogia com a maturidade, assim sem tentar discriminar muito os idosos em relação à isso, mas não era bem isso que eu queria, era uma outra pergunta.

Quando você falava que a filosofia não pode ser ensinada e ao mesmo tempo ela não pode não ser ensinada, aí eu perguntava, porque Sílvio Gallo também tocou nesse tema no dia em que ele veio, mas ele falava de um modo geral, do saber em um modo geral, ele dizia: “de modo geral o saber não pode ser ensinado, porque quem de fato passa do não saber ao saber não é professor, não é o professor que faz a passagem é quem está aprendendo.” Então, isso também não aconteceria? É a pergunta que eu faço, com todo outro tipo de saber, não só com a filosofia, mas com qualquer outro tipo de passagem do não saber ao saber?

PROF. WALTER: Como é teu nome? Galileu, maravilhoso teu nome. Maravilhoso se chamar Galileu!! (Risos). Pois é, muito boa e muito difícil as duas questões. Obrigado por elas! Ou seja, a filosofia como maturidade eu te diria que sim, claro que pode, mas eu penso que, na verdade eu falei o tempo inteiro em filosofia e na verdade filosofia é filosofias, é uma coisa plural. Então, na verdade eu acrescentei uma maneira limitada, um aspecto do que é a filosofia, agora é claro que em outro sentido e em outra perspectiva a filosofia pode ser vista como maturidade do pensar.

Ao mesmo tempo, eu não gosto da palavra maturidade, porque ela, traz um contexto de evolutivo, como uma coisa que se aprimora e vai evoluindo, eu diria, como qualitativamente hierárquica e penso que é um pouco perigosa porque pode ser usada depois como “você não é maduro o suficiente”, ou “eu sou maduro”, percebe? Eu preferiria por exemplo a palavra complexidade, ou seja, que é um certo sentido o pensamento em sua

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

dimensão, mais complexa, mas sofisticada, poderíamos dizer. E a segunda de sua pergunta é muito boa também, porque, claro num sentido, nenhum saber pode ser ensinado! Na verdade, não há saber a ser ensinado, de verdade! O que se ensina é a relação ao saber, só que aí se confunde muito, os outros saberes com a dimensão filosófica dos outros saberes. Quando dizemos que um saber não pode ser ensinado, estamos dizendo que o saber enquanto tal, não pode ser ensinado porque a dimensão filosófica desse saber não pode ser ensinada. E no fundo seria como Gallo disse, a filosofia não pode ser ensinada. E a segunda, por outro lado, outra coisa que penso que torna ainda mais complexo o problema, é que na filosofia muitas vezes não passamos do não saber ao saber, e sim, do saber ao não saber, ou seja, muitas vezes a aprendizagem mais filosófica não é a que te fornece um saber onde não sabias, mas que te faz desejar saber aquilo que achavas que sabias. Que também é um saber, ou é uma relação ao saber. Ou é uma forma de se relacionar a esse saber, é um saber que você aprende, ou é uma maneira de se reportar a esse saber?

Não precisamos responder, mas é muito bonita a tua pergunta. É difícil porque, no fundo, o que significa saber? O que significa saber alguma coisa? A filosofia sabe? Qual é o saber mais próprio da filosofia? Guisepe Ferraro, um amigo nosso italiano, ele diz uma coisa muito bonita: a filosofia diz (olha é um professor de filosofia da universidade, não é que não sabe, a história da filosofia, mas ele diz): “a filosofia é um saber sem conteúdo.” Ou seja, se pode ensinar com filosofia, mas não se pode ensinar filosofia, se pode ensinar filosofia com filosofia, mas você pode ensinar matemática com filosofia, história com filosofia, ou história sem filosofia, ou matemática sem filosofia, ou filosofia sem filosofia. Então o que é a filosofia? É uma acompanhante, é uma relação, é um saber sem conteúdo? Que como dizer, é um não saber do saber, é um não saber do saber? Lembremos Sócrates, “Só sei que nada sei”, ou seja, quando alguém sabe que não sabe, isso é um saber? Ou é uma relação ao saber? Quando alguém diz que aprende alguma coisa, aprende a saber? Ou aprende a se relacionar ao que sabia de outra maneira? O que se aprende em filosofia? O que aprende quem aprende filosofia? Quem mais? Muito bem, Reilta se sentiu tocada, provocada, afetada?

PROFA. REILTA: Provocada, isso, implicada, então, pensar a filosofia como uma experiência do pensamento e tendo a experiência como algo que acontece a cada um. Então, se a experiência do pensamento é algo que só pode acontecer a cada um, como nós professores de filosofia, nós podemos provocar essa experiência do pensamento com nossos alunos, com as nossas crianças, como é que nós podemos provocar essa experiência do

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

pensamento se essa experiência é de cada um. Eu fiquei pensando sobre isso nas colocações que você foi fazendo, é algo que a gente também conversou hoje à tarde, nos dois grupos em que eu estive. Sobre o que é específico da filosofia, que no movimento do pensamento há algo que é específico, e esse movimento do pensamento é uma experiência, e a experiência é de cada um, então se é de cada um, como é que esse movimento do professor, que é de fora do movimento do pensar como experiência de cada um pode provocá-lo? Até que ponto é possível ao professor provocar esse movimento, para que aconteça essa experiência do pensar que é do outro?

PROF. WALTER: Também acho que tem várias maneiras de se relacionar com sua pergunta, uma seria questionar que tanto a experiência é de fato de cada um, ou pelo menos, em que medida a experiência não tem uma dimensão que se compartilha, embora é verdade que cada um se posiciona de maneira diferente. Não sei, por um lado, se pode dizer sem mais que a experiência é de cada um e que não há uma dimensão coletiva da experiência, como uma dimensão que atravessa os sujeitos, e que talvez seja mais interessante intervir na experiência pessoal de cada um, isso por um lado, agora mesmo aceitando a próxima coisa, vamos supor que sim, seja uma coisa individual de cada um, eu penso que, digamos, em educação nunca há garantias, nunca há, ou seja, nunca sabemos o que provocamos e é bom que não saibamos porque senão seria perigoso, se alguém soubesse, a experiência que pode provocar esse saber, em mãos de alguns poderia ser extremamente perigoso.

Mas talvez sim, podemos criar algumas condições, ou tentar criar condições para que quem desejar fazer esse exercício possa fazer, ou seja, embora não possamos ensinar uma experiência, garantir uma experiência, possamos sim criar condições, não sei quais são, não é tão fácil dizer, mas estar preocupados para que seja possível fazer experiências e estimulá-las, provoca-las. Então talvez não é de nossa alçada antecipar ou saber ou conhecer ou digamos assim, transmitir algo da ordem da experiência, mas sim, penso que pode ser visto, como nossa responsabilidade, fazer com que a partir de nossa presença em sala de aula, experiências sejam possíveis, sejam estimuladas, sejam vistas como algo interessante. E sejam percebidas como algo sentido que cada um decide, no fundo cada um decide o aprender, felizmente a aprendizagem continua sendo um ato de liberdade, e às vezes, pode não ser o momento, porque às vezes, problematizar alguma coisa pode ser incomodo, pode causar dor, porque é mais tranquilo ficar sem problematizar a vida, do que problematizá-la; às vezes, é

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

uma questão de tempo, de esperar, de estar atento, isso é uma coisa que Masschelein repete muito, Jacotot e Simón Rodríguez também.

A coisa principal na educação é a atenção e isso não é algo que pode ser transmitido. Se eu quero que meus alunos estejam atentos eu preciso estar atento, ou seja, eu posso cuidar da atenção dos meus alunos, posso fazer com que algumas coisas aconteçam para propiciar uma certa atenção e depois cada um decide o que faz com isso. Às vezes nos preocupamos muito em ensinar alguma coisa e não outra, isso Lyotard, Masschelein, e Simón Rodríguez dizem. Masschelein tem uma epigrafe de Simone Weil, num artigo que chama “Ponhamos a caminho”, Masschelein tem uma epigrafe de Simone Weil que diz assim: “A atenção deveria ser o único objetivo da educação.” Ou seja, cuidar de estar atento, não de transmitir alguma coisa, mas estarmos atentos e que os alunos estejam atentos, porque eles aprendem o que eles querem, mas talvez para nós é importante que eles façam isso com atenção. Eu agradeço muito, tem alguém que queira fazer mais alguma pergunta?

ESTUDANTE MARCOS: Boa noite, meu nome é Marcos, desde o começo da Semana eu venho ouvindo falar de experiências de Filosofia, se é possível ensinar filosofia, se é possível de fato aprender filosofia. Hoje eu estive num minicurso que tratava do conceito de cuidado de si mesmo, do Foucault, eu fiquei me perguntando, se de fato é possível ensinar filosofia ou não, se é possível aprender filosofia, como seria essa relação? Mas, uma coisa interessante é que sempre ficava um ponto, a filosofia é uma experiência, se for uma experiência é uma experiência particular minha. Nesse sentido a filosofia não ficaria presa só, somente no sentido do estético, que é a única coisa assim singular em cada um de nós? Seria assim, somente os sentidos, como a gente sente alguma coisa, como a gente capta essa coisa, então a filosofia não estaria limitada nesse ponto somente pela apreensão estética, do mundo ou do que está sendo repassado, seria de fato possível dizer que a gente racionaliza o pensamento de outro, a experiência de outro, não ficaríamos presos apenas no sentido estético?

PROF. WALTER: Marcos eu penso que não. Na verdade, penso que o cuidado que tu mencionaste tem a ver com a pergunta da Reilta, tu também falaste da experiência como algo particular. Não estou tão seguro disso, que de fato a experiência seja uma coisa tão somente minha, ou que seja também de tantos outros. Todas as nossas experiências não parecem experiências em certo sentido somente nossas, pois que tu precisas tanto dos outros,

O pensar na escola: o que pode a filosofia?

KOHAN, Walter O.

e na verdade tu te posicionas, acreditas ou isolas uma série de coisas para poder pensar que é apenas uma coisa tua, inclusive no cuidado de si... Foucault diz que Sócrates ilustra a posição paradoxal do professor de filosofia, porque ele cuida de si, cuidando que os outros cuidem de si, ou seja, olha como isso sem outros não tem sentido nenhum. Então a vida pensada apenas como um cuidado de si tem um sentido narcisista ou egoísta, coisa muito pouco interessante, então, sim a gente poderia isolar outras coisas e ver apenas numa dimensão estética, poderia..., mas, de novo, é uma visão um pouco reducionista, então, tu perguntas: não ficaria a filosofia reduzida? Poderia ficar, mas de forma alguma é necessário e interessante que assim seja, não é a única possibilidade quando se pensa a filosofia dentro dessa lógica do cuidado, ao contrário, poderia ser uma nova maneira de repensar a dimensão política da filosofia, a dimensão ética, a dimensão antropológica, enfim, a dimensão estética seria apenas uma maneira, mas não a única. Obrigado!

PROFA. REILTA: Ok. Então nós agradecemos a presença de todos, agradecemos ao professor Walter, por esse movimento do pensamento, que ele nos proporcionou, encerramos essa noite tão bonita e convidamos a todos para continuarmos amanhã.

PROF. WALTER: Agradecemos ao Rodrigo pela presença!

FORMAÇÃO DOCENTE: IDENTIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE

[TEACHER TRAINING: IDENTITY, GENDER AND DIVERSITY]

Rita Maria Radl Philipp

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela/Espanha. Professora da Universidade de Santiago de Compostela/Espanha e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tem experiência na área de Sociologia, Filosofia da Educação, Estudos sobre Gênero com ênfase em Investigações Feministas e de Estudos de Gênero.

(E-mail: ritam.radl@usc.es)

Recebido em: 23 de abril de 2018. Aprovado em: 15/05/2018

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer muito especialmente o meu convite à *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*, também para a organização do congresso, a professora Maria Reilta Dantas Cirino, o professor Galileu Galilei Medeiros de Souza e a professora Shirlene Santos Mafra Medeiros, minha ex-orientanda de Doutorado.

No presente contexto, nesta mesa¹, se planeja abordar o tema ***Formação docente: identidade, gênero e diversidade***, sem dúvida um tema central desde uma ótica da educação e da ação educativa. Desde a minha perspectiva de pesquisadora sobre temas científicos de mulheres vou focar a questão concreta dos *Processos de construção das identidades de gênero e educação*. Em muito dos meus escritos defendi uma visão crítica ideológica e interacionista sobre o tema das identidades de gênero, mas também referente a ação educadora, que também vai ser o enfoque epistemológico-teórico que guia minha argumentação na presente palestra.

No presente contexto, nesta mesa, se planeja abordar o tema ***Formação docente: identidade, gênero e diversidade***, sem dúvida um tema central desde uma ótica da educação e da ação educativa. Desde a minha perspectiva de pesquisadora sobre temas científicos de mulheres vou focar a questão concreta dos *Processos de construção das identidades de gênero e educação*. Em muito dos meus escritos defendi uma visão crítica ideológica e interacionista sobre o tema das identidades de gênero, mas também referente a ação educadora, que também vai ser o enfoque epistemológico-teórico que guia minha argumentação na presente palestra.

Assim sendo, vou falar no primeiro ponto dos conceitos identidade e identidade de gênero, no segundo, analisamos os processos de construção das identidades de gênero propriamente dito. O ponto três ocupa-se da relação educação, identidades de gênero e interação.

1 ESCLARECIMENTO CONCEITUAL IDENTIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO

Quando falamos de identidades de gênero nos referimos a um aspecto essencial, muito limitado da nossa identidade que, no entanto, fundamenta de forma determinante o

¹ Mesa Redonda apresentada na VII Semana de Filosofia do Campus Caicó, em 05/12/2016.

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

que somos como pessoas. O termo identidade, do latim *identitas*² ou *identitatis* tem a noção de "o mesmo" ou "a mesma", tão como refere o dicionário da Real academia da língua (RAE). Este dicionário mais além disso, fala de quatro significados que aludem a uma perspectiva social de classificação por um lado e de auto percepção ou autoconceito do sujeito, por outro.³

A definição citada baseia-se a noção geral, o uso diário do conceito de identidade, que se refere a todas as particulares e específicas características da personalidade humana que distinguem uma pessoa da outra, tanto do ponto de vista social como o que enfoca a auto identificação do sujeito. Tal precisão geral se diferencia do significado sociológico que encaminha para uma categoria social, situacional e reflexiva da identidade e como tal visa o lugar estrutural e os cargos que ocupa um assunto na sociedade em um determinado tempo, isto é, a sua noção de *papéis sociais*, que está ligada ao desempenho dos papéis sociais que inclui expectativas sociais, regras de comportamento, exigências de conduta, etc.

Partindo dos conceitos acima mencionadas, no campo das ciências sociais que encontramos a concepção *psicológica* que alude como categoria os traços individuais específicos da pessoa, que a diferencia de outros sujeitos, diferencia o mundo exterior do mundo interior do sujeito que tem, por sua vez, várias noções, dependendo da ótica teórica epistemológica defendida, como é o caso, por exemplo, da visão psicanalítica. Para entender a complexidade da questão, é importante notar que as diferentes teorias diferenciam também entre "identidade pessoal" e a "identidade social" (GOFFMAN, 2006, 1963, KRAPPMANN, 1972) ou o "I" ("Eu") e "Me" ("Mim") em (MEAD, 1972).

Neste sentido, Goffman afirma que "[...] o meio social estabelece as categorias de pessoas que em essa podem ser encontradas" (GOFFMAN, 2006, p. 12) e é isso que define uma categorização social, ou seja, que "[...] manejamos certos supostos sobre o indivíduo [...]" que aludem claramente uma dimensão social e "Portanto, as demandas que formulamos poderíamos chamar com maiores exigências de propriedade estabelecidas 'em essência' [...] a

² Veja sobre a precisão terminológica Radl Philipp, Rita, Mafra Medeiros, Shirlene Santos (2016) *Identities, Género y Educación: Memoria Educativa y la Formación Social de la Identidad en Educadoras en Brasil*, In: Revista Innovación Educativa, No. 26, p. 127.

³ La definición de la RAE dice literalmente: A)- "*Cualidad de idéntico*"

B)- "*Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás*".

C)- "*Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás*".

D)- "*Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca*". Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, 2014.

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

categoria e os atributos que, na verdade, como pode ser mostrado, pertencem ao indivíduo, são referidos como de sua identidade 'social' "(GOFFMAN, 20006, p. 12)." Com esta categorização de identidade social que refere, o autor nos fala de maneira exata das expectativas e papéis sociais. A categoria "identidade pessoal", em vez disso, faz alusão a dimensão pessoal, isto é, a "*unicidade*", a "*singularidade*" da identidade do sujeito (GOFFMAN, 2006, 72), abrange, especificamente "[...] as marcas ou caminhos de identidade e a combinação única dos itens de história vital, anexado ao indivíduo por meio daqueles carrinhos da sua identidade" (GOFFMAN, 2006, p. 73).

Nesse sentido, que nos traria essas ideias que diferenciam entre aspectos pessoais e identidade social, ao nosso contexto específico? Uma ótica que está focada nas identidades ou papéis de gênero, que seja enquadrada na linha científica social e sociológica, tem de partir de forma evidente de uma visão ampla, multidimensional da identidade, principalmente, considerando o papel do gênero como uma entidade transversal, presente em todos os papéis sociais. Além disso, entende-se que é formada por aspectos das próprias pessoas e seus traços de 'identidade pessoal', ou nas palavras de Mead, do "I" em um lado, e as definições das características estruturais e sistêmicas da "identidade social" ou do "Me" em terminologia meadiana, em outra.

No contexto que nos interessa, vamos usar o construto de identidade com essa dupla conotação, apresentamos a dimensão pessoal e social da mesma na perspectiva específica da identidade de gênero que aponta para os aspectos essenciais da pessoa como feminino ou masculino em suas configurações culturais, sociais e psicológicos. É mais, entendemos que as diferentes vertentes da identidade da pessoa não são desvinculáveis da sua identidade de gênero, representa, no final, sempre uma "*identidade sexada*" (IRIGARAY, 1992). Os elementos acima mencionados comportam os traços de identidade masculina e feminina, com base em diferenças sexuais e biológicas, mas é importante diferenciar essa construção conceitual de identidade de gênero da concepção de "Identidade Sexual" que tem uma noção biológica, fisiológica e hormonal mesmo que isto também se refere a significados sociais da classificação. Neste ponto de vista aprofundam, finalmente, as afirmações de Foucault, mas também os pontos de vista feministas críticos com a utilização conceitual o uso binomial de gênero de autoras tão diversas como Donna Haraway, Nancy Hartsock, Linda Nicholson, Gayle Rubin, Monique Wittig e outras, embora usamos especialmente a visão meadiana, para destacar o aspecto social construtivo e o significado das interações simbólicas em conexão

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

com as identidades de gênero, mesmo que, a partir de uma perspectiva específica nos fazemos eco, para o contexto no qual estamos da ideia “[...] que ser uma mulher e ser um homem são algo que é dado por duas realidades: a que vem da biologia, que normalmente conhecemos como <<sexo>>. E a que vem da cultura e sociedade, a que é modernamente é conhecida como <<gênero>>.” (Subirats, Marina/ Tomé, Amparo, 2007, p. 19).

Já tinha deixado registro em outro lugar de que “[...] o debate sobre os processos de construção social das identidades de gênero e muito especificamente o debate teórico atual no campo teórico-discursivo-feminista no qual desde as posições pós-modernas, tecnológicas e desconstrutivistas é colocado especialmente o acento no aspecto puramente impositivo da construção social dos esboços da identidade [...]” (RADL PHILIPP, 2014, p. 47) é complicado e complexo, e em realidade corresponde para uma visão reducionista. Algumas propostas propõem desligar sexo, gênero e identidade. Também, de uma perspectiva com foco em educação entendemos que o significado do gênero “[...] é complexo no contexto da socialização humana e é subordinado a uma dinâmica interativa comunicativa, que por sua vez é definida claramente pelas condições sócio-históricas do contexto cultural em que estão inseridos” (RADL PHILIPP 1996c, 15), ou seja, o processo de construção das identidades de gênero está imerso em um quadro em que o próprio sujeito é ser ativo e age intersubjetiva e socialmente, tão como vamos analisar no presente marco. Dados empíricos de nossas pesquisas sobre a mudança dos papéis de gênero em jovens confirmam nossa afirmação.

2 IDENTIDADES DE GÊNERO E SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

O debate sobre os processos de construção social das identidades de gênero, e muito especificamente o debate teórico atual no campo teórico-feminista, especialmente desde posturas pós-modernas, tecnológicas e desconstrutivistas em relação à construção social da identidade de gênero, mostra principalmente para a argumentação de duas posições, resumindo e simplificar talvez em excesso as implicações epistemológicas do próprio debate, que é justificado no nosso caso pela especificidade do nosso contexto. Este enfoca de modo singular uma ótica educacional e de socialização, deixando de lado, isso sim, o debate sobre o próprio uso conceitual de gênero (RADL-PHILIPP, 2010b).

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

Em primeiro lugar, salientamos a postura que o gênero é, em suma, uma questão socialmente e culturalmente imposta ao indivíduo enquanto construção social, ou seja, um feito do que o sujeito não pode subtrair, e que é certamente concebido em termos de um processo de imposição unilateral estrutural, ou, funcional-estrutural. A identidade de gênero obedece, de acordo com esta postura, para uma dinâmica estrutural unilateral em que o sujeito atua como simples agente ou ator reproduzidor de significados sociais prefigurados e externos a pessoa. A segunda posição parte desta concepção de construção social imposta sobre o sujeito de uma estrutura social e classifica de patriarcal e androcêntrica. Precisamente alegando a capacidade individual e/ou coletiva dos sujeitos, essa postura propõe desconstruir as construções da identidade feminina e masculina como algo historicamente superável, para abrir a possibilidade aos sujeitos para elaborar suas identidades de forma híbrida, de queer, e voluntária e recorrem para isso, entre outras coisas, as possibilidades que oferecem as novas tecnologias da comunicação e da informação colocando em dúvida os modelos hegemônicos e o modelo heterossexual.

Enfrentando a questão educacional, ou, de um ângulo da educação e a socialização humana, o debate, ao final, não é trivial, apesar de já ser percebida duas problemáticas desde o momento do início do debate da diferenciação conceitual sexo e gênero, que é planejado, como é sabido, no início da década dos anos sessenta do século XX por John Money e com algumas nuances específicas teóricas por Robert Stoller no seio das suas experiências terapêuticas psicológicas. Já em seus contextos específicos havia, como bem diz M^a Jesus, duas soluções, ou moldá-las definições e percepções individuais dos sujeitos em relação ao seu corpo e sua associação social de gênero com os modelos socialmente existentes (da sociedade), isto é, submeter o corpo biológico para uma intervenção ou, pelo contrário, que a mesma sociedade alterara seus constructos qualificadores de gênero para permitir outros modelos de identidades de gênero além das duas existentes.

A solução do sujeito de submeter seu corpo para uma intervenção de moldar o corpo biológico para a definição da identidade de gênero do sujeito é, certamente, adotar uma solução conservadora com vistas à sociedade de preservar sua própria estrutura social mantendo em termos estrutural-funcionais seu equilíbrio sistêmico no sentido parsoniano.

Se efetivamente, devemos entender que nosso comportamento enquanto sexuado que nos classifica como homens e mulheres é somente uma questão de atribuição, classificação e assunção social mais além da própria pessoa, então, poderia ser possível pensar

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

que cada sujeito escolha e vai escolher quando toma consciência deste processo de construção social de gênero de sua própria identidade de gênero de forma voluntária postulando, em efeito, que todo o nosso comportamento é, de fato, consciente, ou bem, unilateralmente imposto ao sujeito por parte da estrutura social. Sendo esta tese certa, então, os processos de mudança de conduta, não ia ser possível (quando não há nenhum processo de conscientização) ou seria apenas um assunto do próprio sujeito, são uma questão de vontade e, de fato, os processos de educação, em sentido estrito, não seriam possíveis, ou inversamente, o sujeito seria completamente permeável pela educação.

Uma visão interacionista das ações educativas e especificamente dos processos de socialização humana⁴ -e a educação tem de ser concebida como um processo de socialização humana específica- mostra-nos, no entanto, que as dinâmicas de construção social não são acenos para as próprias pessoas durante o processo da sua construção social. O sujeito é parte ativa desses processos e, portanto, também dos possíveis processos de modificação e transformação das identidades de gênero das pessoas e com isso da transformação das próprias estruturas sociais androcêntricas e patriarcais, mesmo quando esses processos são altamente complexos e complicados.

Nesse sentido, é necessário repensar no contexto que nos ocupa neste momento aqui o debate sobre gênero e os processos de construção social das identidades de gênero à luz de uma concepção teórica da educação e da socialização humana que permite, por um lado, aventurar soluções para o debate conceitual de uma perspectiva diferente e por outro lado, avançar e apontar para novas soluções para o dilema da identidade de gênero para homens e mulheres. Nossa análise é particularmente relevante do ponto de vista de uma sociedade (do futuro) equitativa e igualitária em função do gênero. Focando-nos especificamente sobre uma concepção interacionista, esta última concebe os sujeitos masculinos e femininos como sujeitos específicos, historicamente e intersubjetivamente constituídos, reflexivamente e ativamente envolvidos em seu próprio processo de constituição, de autoconstituição e de reprodução social.

Uma concepção desse tipo parte de premissas diferentes das apontadas antes. Entender, em suma, o processo da construção social das identidades de gênero como um

⁴ Para nossa concepção consultar : Radl Philipp, R. (1991) “La educación como Interacción Simbólica”, en: **Revista de ciencias de la educación**, n. 145, p. 7-15.

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

processo altamente complexo e complicado em que o próprio sujeito constrói e recria ativamente o conteúdo estrutural dos papéis de gênero, em que tem, inclusivamente nas situações mais limitadas, uma margem de interpretação, que as próprias condições de comunicação exigem. Uma ótica teórica interacionista rejeita a concepção deste processo como um processo unilateralmente predeterminado e também como um assunto "voluntária e arbitrariamente" determinável que obedece a uma dinâmica que exclui o envolvimento e a ação dos sujeitos.

3 EDUCAÇÃO, IDENTIDADE DE GÊNERO E INTERAÇÃO

Pois bem, que significa o dito até agora para o processo de construção das identidades e, particularmente, das identidades de gênero?

É necessário aprofundar, então, no processo de construção social das identidades de gênero, conceituar mesmo este como um processo altamente complexo e complicado, em que o próprio sujeito constrói e recria ativamente o conteúdo estrutural dos papéis de gênero, ou seja, analisando, de uma perspectiva teórica interacionista a dinâmica da construção social das identidades de gênero. Neste sentido, sublinhamos que adotar tal ângulo científico de partida significa primeiro, perfilar uma visão claramente socio-histórica desse processo, assim, as identidades das pessoas emergem de suas ações sociais e neles são construídos e reconstruídos de forma intersubjetiva, mas não em uma base individual. Em segundo lugar, uma ótica interacionista explica que o próprio sujeito intervém ativamente nestes processos e, portanto, no processo de construção da sua identidade em tanto que sexuada, esse não é apenas o produto ou o reflexo unilateral das normas e expectativas sociais. O sujeito age pensativamente consigo mesmo e no que se refere as expectativas sociais, além disso, tal evolução já caracteriza a infância das pessoas.

Ao longo da socialização humana o sujeito chega para adaptar seus papéis ativamente de acordo com as condições situacionais e em relação aos seus desejos e experiências e esta afirmação vale também para os papéis de gênero⁵. No entanto, também é verdade que suas experiências primárias, determinadas pelas condições específicas dessas, constituem a base

⁵ Ver: Radl Philipp, R. (2014) *Educación y socialización humana, identidades y nuevos roles de género femenino y masculino: el género a debate*, em: Em Aberto, Brasília, v. 27, n. 92, p. 45-56, jul./dez.

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

da identidade de gênero específica. Por esse motivo, é particularmente importante de ter em conta que, no processo primário de socialização e educação, é necessário agir em relação a um novo conteúdo de identidade das pessoas. É, em absoluto, certo do que o sujeito humano escolha de forma individual livremente sua identidade de gênero. Afirmar tal extremo significa ignorar a dinâmica complexa dos processos de socialização e também os processos de mudança social.

Como temos já desenvolvido em outro lugar (RADL PHILIPP, 1988, 1991, 1996b, 2014) partimos da ideia do que nas ações educativas a educanda e o educando não são entidades passivas pelas intervenções da educadora e do educador, pelo contrário, são elementos ativos que, através da dinâmica da comunicação das relações sociais constroem e reconstroem ativamente, o significado dos atos educativos em que eles estão imersos e nas que participam desta forma, também em relação aos conteúdos de gênero e dos papéis de gênero.

George Herbert Mead e a tradição do interacionismo simbólico explicam, especialmente a nível ontogenético, o processo de aquisição e criação de significados sociais através da intervenção dos diferentes sujeitos na comunicação social. Põe de relevo, também, que é preciso que na interação social os símbolos não sejam simples, mas têm necessariamente que contar com um significado geral aceitado por todos.

Mead, falando do "gesto simples" e do "símbolo significativo"⁶, ressalta que o gesto simples nos ajuda para a coordenação de eventos simples ligados á dinâmica das situações, situações específicas. É possível discutir aqui o exemplo da pequena criança que levanta os braços á frente de nós e, em seguida, automaticamente nos agachamos para pegar a criança. No entanto, este gesto simples da criança converte-se em significante, quando a criança aprende que, quando levanta os braços uma pessoa a colhe para cima e para quando quiere alcançar isso levanta seus braços para esse propósito. Em efeito, a partir do gesto simples é construído o gesto significativo através da atribuição de significados que saem das participações dos sujeitos nas ações sociais e que são convertidos em invariáveis desde o ponto de vista da situação. O significado linguístico, por exemplo, não é assumido pelas pessoas simplesmente através de imposições hierárquicas, ou é apreendido meramente num ato de imitação nas situações sociais através de mecanismos de estímulo-resposta. Pelo

⁶ Vid. as ideias de George Herbert Mead em: MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 1972. p. 107 y ss.

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

contrário, mesmo ao nível ontogenético (Veja o exemplo do menino que levanta os braços e então depois levanta os braços com propósito de vir para os braços), como ao nível filogenético o gesto significativo é o resultado de interações sociais, através dos quais significados são gerados graças ao trabalho ativo e reflexivo dos sujeitos⁷ (FICHTE, 1996, RADL PHILIPP, 1996). Digamos que os gestos significativos surgem a partir de uma relação dialética entre o "mundo exterior" e o "mundo interior" dos sujeitos de forma intersubjetiva.

Os gestos significantes nos permitem uma coordenação mais complexa, mas, quando além dos gestos significativos contemos com gestos significativos muito precisos, como é o caso dos sistemas de símbolos significantes, teremos cada vez mais chances de diferenciar e coordenar ações abstratas muito complexas, que por sua vez, permitem uma institucionalização gradual das próprias ações sociais.

Nas nossas sociedades existem de fato, muito diferentes sistemas de símbolos significativos, uma sociedade com estruturas altamente complexas que seguem uma dinâmica de "*divisão social do trabalho*"⁸ em um grau muito elevado. Podemos citar aqui, por exemplo, o sistema da música clássica, o da arte plástica, da poesia, da música pop, etc. Cada um destes sistemas mencionados transmite um significado que não pode ser expresso em toda a sua complexidade através de nenhum outro sistema de símbolos significativos, ao mesmo tempo evoca nas pessoas aos quais são dirigidos estes símbolos o mesmo nível de atitude de compreensão geral que despertam na pessoa que os emite. A partir de lá o sujeito constrói ativamente sua interpretação particular em relação aos feitos aos que aludem estes símbolos significativos. É mais, ainda há outra questão relevante tendo em consideração em relacionamento com nosso tema, devemos diferenciar entre dois níveis diferentes da comunicação humana que são aqueles que permitem, ecoando os diferentes teóricos da comunicação, para os sujeitos manter identidade em ações sociais. Estamos referindo o nível

⁷ Radl Philipp, R. (1996 a) Sociología Crítica: Perspectivas Actuales, Madrid, Síntesis, especialmente págs. 106-107, e Radl Philipp, R. (1996 b) Reflexiones sobre la capacidad lingüística y el origen de la lengua de J. G. Fichte desde una perspectiva sociológica, em: Fichte, J.G. (1996) *Sobre la Capacidad Lingüística y el Origen de la Lengua*, (Radl Philipp, R. ed.), Madrid, Tecnos, Págs. IX-XXIII, e Fichte, J.G. (1996) *Sobre la Capacidad Lingüística y el Origen de la Lengua*, (Radl Philipp, R. ed.), Madrid, Tecnos.

⁸ Tão como descreve Durkheim, que entende que a complexidade de um sistema social reside no seu grau de divisão social do trabalho que governa em uma formação social. Durkheim compreende que quantas mais áreas específicas das atividades humanas existem mais desenvolvida é a estrutura de uma sociedade. As teorias sociológicas modernas assumem geralmente este pressuposto sobre a diferenciação funcional das sociedades que descreve o desenvolvimento das sociedades tradicionais com uma "solidariedade mecânica" para as sociedades modernas com uma "solidariedade orgânica". DURKHEIM, E. (1982) *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

do conteúdo e o nível da relação⁹ (WATZLAWICK et all, 1969, RADL PHILIPP, 1996a, 1996b; 1991).

As diferentes visões teóricas do interacionismo argumentam que graças de ter identidade própria o sujeito tem a possibilidade de interagir socialmente, ou seja, mostrando identidade o sujeito se apresenta, por um lado, como todas as outras pessoas que ocupam a mesma posição na sociedade, mas, por outro lado, o sujeito se apresenta como sujeito único, introduzindo na interação suas perspectivas e interpretações, desejos e necessidades particulares no que se refere a posição social que ocupa durante o desempenho dos papéis sociais. Desse modo o sujeito mantém em cada situação interativa um equilíbrio entre sua identidade social e pessoal, segundo é denominado em terminologia de Erving Goffman. (GOFFMAN, 1970) De esta forma o conceito sociológico de identidade, ligado sempre as interações sociais, refere sempre um ato reflexivo e criativo das pessoas, construto conceitual que é diferente de outras conceituações de identidade conhecida, principalmente de noções psicológicas, cotidianas de uso ou psicanalíticas (ERIKSON, 1966).

Voltando a George Herbert Mead, o autor mostra-nos aprofundando na constituição do conceito do "outro generalizado", que alude ao conhecimento social básico em referência para uma posição estrutural que ocupa um sujeito em sua comunidade ou sociedade, ou seja, seu papel social, como a pessoa jovem já durante o processo de gênese da sua personalidade atua como um sujeito ativo e reflexivo. Este teórico descreve como na infância o sujeito através dos assim chamados jogos de papéis não "reproduz" simplesmente situações vividas em relação aos papéis sociais, de outra parte primárias, que assimila na família, ao contrário, a partir do primeiro momento constrói e desenvolve criativamente esses mesmos papéis a partir de sua experiência com eles, ou seja, em relação com o papel de "pai" e "mãe", que correspondem a primeira experiência com os papéis de gênero. A partir dessa experiência ele vai assimilando mais tarde outros papéis sociais, como o papel da irmã / irmão, da professora / ou professor, polícia, etc. Esse fenômeno mostra, como exemplo, o fato de que a criança que desempenha no jogo o papel da mãe salta de um armário, isso é, desenvolve

⁹ Consulte sobre o tema Watzlawick e outros (1967) *Pragmatics of human communication- A study of Interactional Patterns. Pathologies and Paradoxes*, New York, y Radl Philipp, R. (1996 a) o.c., especialmente págs. 105 e p. 106-108, e Radl Philipp, R. (1996 b) o.c. págs. IX-XXIII, e Fichte, J.G. (1996) o.c., e Radl Philipp, R. (2014) *Condições estruturais, educação e dinâmica de comunicação: uma perspectiva teórico-interacionista sobre o sujeito no contexto educativo*, em: PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO, vol. 1, no. 2, jul-dez. p. 59-71, especialmente p. 63-65.

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

ativamente o papel da mãe em relação com suas necessidades da situação, não viu nunca jamais saltar a mãe do armário. O exemplo nos confirma que, já durante a socialização primária as experiências dos roles de gênero e geracionais, tão como assinala o exemplo. Suas experiências forçá-lo a uma reconstrução dos papéis assumidos, tendo em conta os diferentes requisitos situacionais. O autor mencionado destaca como durante todo este processo é absolutamente essencial que a pessoa tenha umas habilidades pensativas, criativas e sociais que permitem a inter-relação entre as suas necessidades e desejos e as demandas que são reconhecidas como socialmente válidas em relação à posição social ocupada.

Voltando ao tema central desse artigo, é singularmente importante insistir sobre a relevância do conceito teórico interacionista para explicar a aquisição dos papéis de gênero e das identidades de gênero. Esses últimos não são apenas o resultado de imposições sociais unilaterais, ou um processo unilateral de reprodução social do sujeito humano do ponto de vista teórico interacionista defendido aqui. O sujeito elabora ao mesmo tempo reflexivamente e interpretativamente os papéis e identidades de gênero, dependendo esse processo, sim, das condições estruturais específicas que tornam o grau de comunicação, ou a margem comunicativa disponível para suas elaborações, desenhos e definições dos papéis de gênero feminino e masculino. É por isso que é tão importante manter presente que as ações educativas seguem, de fato, a dinâmica da interação simbólica. Em outras palavras, nós entendemos que a educação e a socialização humana correspondem a um processo interativo bidirecional e dialético que deve prestar especial atenção para a dinâmica da interação simbólica no que diz respeito às identidades e papéis de gênero.

Pelo motivo mencionado no contexto da educação é preciso planejar a temática e o significado dos papéis e das identidades de gênero de forma consciente, no jogo de papéis, nos textos, fazer análise social da representação em função do gênero em textos, meios de comunicação e os novos meios tecnológicos. Dessa forma podemos, finalmente, criar espaços de comunicação e interação importantes com visos para permitir experiências para a apresentação das identidades de gênero que permitem aos jovens aproveitar margens de interpretação e construção com vistas para novos esboços de identidades de gênero, mais flexíveis e abertos mais além dos construtos binários.

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

CONCLUSÕES

No presente espaço aprofundamos na temática dos processos de construção das identidades de gênero e educação de uma ótica teórica interacionista. Partimos das categorias de George Herbert Mead e da linha teórica que segue seus planejamentos teóricos e que tem desenvolvido mais especificamente aquelas ideias que ele introduziu. Argumentamos aqui uma visão teórica interacionista sob o ponto de vista das identidades humanas e aplicamos essa mesma concepção para as identidades de gênero.

Em suma, tendo em conta o ponto de vista teórico interacionista defendido, seria importante criar espaços de comunicação e interação com respeito às identidades de gênero com vistas para permitir os jovens aproveitar margens de interpretação e construção com vistas para novos esboços das identidades de gênero flexíveis e abertos mais além dos construtos binários.

REFERÊNCIAS

- DURKHEIM, E. (1982) **La división del trabajo social**. Madrid: Akal.
- FICHTE, J.G. (1996) **Sobre la Capacidad Lingüística y el Origen de la Lengua**, (Radl Philipp, R. ed.), Madrid, Técnos.
- FOUCAULT, M. y otros (1991): **Espacios de Poder**. Madrid: La Piqueta.
- GOFFMAN, E. (2006): **Estigma. La identidad deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu, 10ª reimpressão, o original em inglês é de 1963.
- _____. (1977): **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Amorrortu, Buenos Aires.
- _____. (1988): **Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales**. Amorrortu, Buenos Aires.
- IRIGARAY, Luce (1992): **Yo, Tú, Nosotras**. Ed. Cátedra, Valencia.
- IZQUIERDO, Mª. Jesus (1983): **Las, los, les (lis, lus). El sistema sexo/gênero y la mujer como sujeto de transformación social**. Barcelona.
- KRAPPMAN, Lothar (1972): **Soziologische Dimensionen der Identität**. Klett, Stuttgart,

Formação docente: identidade, gênero e diversidade

RADL-PHILIPP, R. M.

_____. (1974): **Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse**, en: VV.AA.: *Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg*. Weinheim-Basel, Beltz, 4. ed.

Mead, George Herbert (1972): **Espíritu, persona y sociedad**. Barcelona: Paidós.
Real Academia Española de la Lengua (2014) **Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua**, Madrid.

Radl Philipp, R. (1988) “**La familia como instancia socializadora según un enfoque interactivo-comunicativo**” em: *Revista Internacional de Sociología*, Vol. 46, Fasc. 2, abril-Junio, 299-314.

_____. (1991) “**La educación como Interacción Simbólica**”, en: *Revista de Ciencias de La Educación*, n. 145, p. 7-15.

_____. (2014) **Educación y socialización humana, identidades y nuevos roles de género femenino y masculino: el género a debate**, em: *Em Aberto*, Brasília, v. 27, n. 92, p. 45-56, jul./dez.

_____. (1996 a) **Sociología Crítica: Perspectivas Actuales**, Madrid: Síntesis.

_____. (1996 b) **Reflexiones sobre la capacidad lingüística y el origen de la lengua de J. G. Fichte desde una perspectiva sociológica**, em: Fichte, J.G. (1996) *Sobre la Capacidad Lingüística y el Origen de la Lengua*, (Radl Philipp, R. ed.), Madrid, Tecnos, Págs. IX-XXIII.

_____. (2014) **Condições estruturais, educação e dinâmica de comunicação: uma perspectiva teórico-interacionista sobre o sujeito no contexto educativo**, em: *Perspectivas em Diálogo*, vol. 1, no. 2, jul-dez. p. 59-71.

_____. (1996c) **Los Procesos de la Constitución Social de las identidades de Género en el contexto de la socialización humana: Bases para un modelo teórico-interacionista**, em: RADL PHILIPP, RITA (ed.) *Mujeres e Institución universitaria en Occidente*, Servicio de Publicacións Universidade de Santiago, Santiago de Compostela.

_____. Mafra Medeiros, Shirlene Santos (2016) **Identidades, Género y Educación: Memoria Educativa y la Formación Social de la Identidad en Educadoras en Brasil**, In: *Revista Innovación Educativa*, No. 26, p. 127.

SUBIRATS, Marina/ Tomé, Amparo (2007) *Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*, Barcelona: Octaedro.

Watzlawick e outros (1967) **Pragmatics of human communication- A study of Interactional Patterns. Pathologies and Paradoxes**, New York.

IDENTIDADE, GÊNERO: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A DIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

[IDENTITY AND GENDER: POSSIBILITIES FOR THINKING ABOUT DIVERSITY AND TEACHER TRAINING IN THE CURRENT CONTEXT]

Jaime Biella

Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professor adjunto do Departamento de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua em Ensino, Pesquisa e Extensão nas áreas de Filosofia e Educação. É coordenador do PIBID de Filosofia, áreas de investigação: Filosofia da mente, Filosofia da complexidade, Filosofia da emergência, ensino de filosofia, erro e racionalidade.

(E-mail: jaimebiella@uol.com.br)

Recebido em: 23 de abril de 2018. Aprovado em: 15/05/2018

Identidade, gênero: possibilidades para pensar a diversidade e a formação docente no contexto atual

BIELLA, Jaime

Boa noite! Já tem algum tempo que eu não venho à UERN em Caicó. Quero começar agradecendo a oportunidade de estar aqui, o convite para participar dessa mesa¹. Saudar à professora Rita. *És um prazer tener una oportunidade de compartir com ustedes*. Quero começar também fazendo se possível um convite, que espero que se concretize: Em 2015 nós tivemos o Segundo Encontro Nacional do PIBID/Filosofia, que foi na Federal do ABC, em São Bernardo, onde foi decidido que o 3º Encontro Nacional seria em 2017, em Natal. Caso o PIBID permaneça existindo em 2017, em junho teremos o Encontro Nacional do PIBID de Filosofia nas dependências da UFRN, em Natal, e desde já se sintam todos convidados a participar desse evento.

Nosso tema de hoje é ao mesmo tempo difícil falar sobre formação docente no momento atual em que a educação brasileira é tão fortemente golpeada, mas, é também necessário falar sobre esse tema pensando no que virá pela frente.

O país vive hoje um momento muito difícil, um momento de clivagem na nossa história, pois que estamos vivendo um processo de um golpe contra a Democracia Brasileira. Na análise que faço, nós estamos na terceira etapa do golpe, que é a etapa da farsa, e ainda, teremos a fase quatro, que é a fase da tragédia. Depois, ninguém sabe como ou quando superaremos esse processo golpista, mas, é possível, pela história que conhecemos, imaginar que a superação do golpe trará oportunidade da construção de uma sociedade melhor do que a que nós tínhamos antes. Quando a gente olha a experiência recente de 21 anos de ditadura, nós saímos depois para um processo de democratização em que nós conseguimos construir algo mais positivo do que o que nós tínhamos antes da ditadura. E este é o desafio! Superando o processo do golpe, avançar para além daquilo que não conseguimos avançar do estágio recente. Daí a importância de falarmos sobre formação docente, pensar identidade, gênero e diversidade para o que virá mais adiante.

Nós passamos por um processo de esgotamento de um modelo de conciliação, especificamente, do campo de educação, nós estamos vivendo um processo de um esgotamento do tratamento da temática do gênero, centrado na ideia ou no conceito de diversidade. Significa que nós estamos diante de um momento em que nós tínhamos por um lado, no âmbito mais amplo, uma demanda por uma democracia ampliada, e no campo da educação, uma demanda por novos processos de formação docente, que implicam, também,

¹ Mesa Redonda apresentada na VII Semana de Filosofia do Campus Caicó, em 05/12/2016.

Identidade, gênero: possibilidades para pensar a diversidade e a formação docente no contexto atual

BIELLA, Jaime

no questionamento sobre o modelo de tratamento da temática de gênero. O golpe se instala no país com o propósito de aniquilar as conquistas recentes, fazer com que nós retrocedamos, as ameaças à privatização da UERN, são exemplares desse processo!! No campo específico da educação nós nos deparamos com um processo duplo de ameaça, de um lado a contrarreforma do ensino médio, advinda pela Medida Provisória 746, mas, também, pela Portaria 1.145, que regulamenta a referida Medida Provisória. É na portaria que a gente entende os detalhes da perversidade do desmonte da educação secundária e é também um golpe contra a educação, a proposta da “Lei da Mordança” ou da chamada “Escola sem Partido”, que não é uma proposta de uma escola não partidarizada, mas é uma proposta de implementação e consolidação de um discurso e de uma prática homogeneizadora, mais precisamente, não é a eliminação de partidos, mas, sim, é a fixação de uma concepção de um único partido.

A temática de Educação e Diversidade começa a ganhar corpo na nossa sociedade a partir dos anos 80 com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, com o surgimento, então, dos movimentos reivindicatórios, por exemplo, os movimentos de negros, das mulheres, dos homossexuais e dos índios. Na década de 1990, mais especificamente, no campo da educação, a temática emerge sobretudo com a ideia da diversidade a partir de uma abordagem dos estudos culturais e que vai se tornar evidente a partir do final da década de 1990, mais precisamente, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e em 1998, com a promulgação do Parecer 15, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Esses dois documentos trazem a ideia da inserção do tema da diversidade nos currículos escolares a partir da perspectiva da transversalidade. Surge, então, a partir daí um grande debate sobre como tratar o tema das diferenças.

Falamos muito sobre diversidade, quando falamos de diversidade nós estamos dizendo do diferente ou mais precisamente, das diferenças. Então, falar das diversidades é falar de como nós tratamos as diferenças. Existem basicamente três modelos de abordagem da temática das diferenças. Uma delas trata as diferenças como contradições que podem ser apaziguadas. É uma tentativa de você incorporar no processo hegemônico aquilo que é o desviante, o diferente, tentando com isso eliminar as contradições entre as diferenças. Daí a ideia do apaziguamento das contradições. Uma segunda abordagem, é a abordagem neoliberal que busca usar das diferenças como uma ampliação dos espaços do sistema

Identidade, gênero: possibilidades para pensar a diversidade e a formação docente no contexto atual

BIELLA, Jaime

capitalista. É a ideia de tratar o diferente como objeto de consumo, então, você observa o movimento nesse sentido quando você começa a ter um comércio voltado para as especificidades, para as diferenças. Na verdade, é um processo de incorporação das diferenças ao sistema de consumo. E a terceira abordagem possível para o tema das diferenças, é a que vai colocar as contradições como sendo aquelas que não podem ser apaziguadas. Essa terceira vertente vai se voltar não para o tratamento específico das diferenças, mas vai voltar-se para o questionamento da cultura como um todo.

O que nós vemos no Brasil é que, desde a década de 1990, a temática da diversidade surge, sobretudo nas escolas brasileiras pela primeira vertente, pela vertente que tenta tratar as diferenças como contradições que podem ser apaziguadas. Vale lembrar que o modelo de escola que nós temos é o Modelo da Escola Francesa Republicana, que é um modelo de uma escola universalizante, que busca construir, portanto, um modelo único de escola e que no interior dessa escola busca também a homogeneidade. É uma escola onde o diferente, quando reconhecido, é reconhecido não no valor da sua singularidade, mas como aquele desviante que está fora do padrão da norma e da normalização e que precisa de alguma forma ser incorporado ao modelo de normalização. É o discurso basicamente estruturado no que a gente conhece como Pedagogia da Tolerância. Não é tanto o reconhecimento do outro, mas o discurso de tolerar o outro, com uma carga muitas vezes extremamente preconceituosa que diz coisas do tipo: “tudo bem você ser homossexual, desde que você não se beije com outro aqui em público, eu admito que você seja diferente desde que, você não explicitamente a sua diferença.” A gente conhece isso no interior das escolas, não só em relação aos homossexuais, mas em relação às mulheres, em relação aos negros, em relação aos estudantes provenientes das escolas públicas que chegam à universidade como cotista. “Estamos abrindo espaço para você, mas não queremos que você evidencie a sua diferença. Toleramos você e queremos que você se adeque ao modelo hegemônico”.

O que nós temos, portanto, é uma abordagem da diversidade na sociedade brasileira, e, mais, especificamente, na escola brasileira desde a década de 90, centrado na ideia da tolerância que vai resultar na manutenção das hierarquias hegemônicas num processo de valorização da heteronormatividade. Por exemplo, quando você olha no interior dos movimentos ou das práticas dos grupos homossexuais, você tem todo um processo de heteronormatividade presente em que, os gays que são respeitados são aqueles que assumem uma postura hetero nas relações homossexuais, ou seja, é o gay discreto, sigiloso, que não

Identidade, gênero: possibilidades para pensar a diversidade e a formação docente no contexto atual

BIELLA, Jaime

usa roupas que gostaria de usar, ou seja, você pode ser aceito e tolerado na sociedade se você seguir um padrão de comportamento que é o padrão da normalidade. E por fim, o terceiro elemento gerado, é a criação de uma estética branca. A ideia de que, o belo é isso que nós conhecemos como a estética branca. É um processo, portanto, de esvaziamento das diferenças, é um processo de descaracterização e de despolitização das próprias diferenças. É a reafirmação de um modelo hegemônico descrito no modo de dizer, o homem, branco, adulto, heterossexual, cristão, este é o padrão!

O desviante ele é tolerável, e tolerável sobretudo, se ele se comporta dentro desse padrão estabelecido. Com isso vem um forte processo de violência e uma violência que se dá não só sobre o desviante, mas uma violência que se constrói sobre o próprio sujeito dito normal. Então, aqui é preciso a gente considerar que quando falamos de violência, a gente tem que destacar três dimensões da violência. A primeira é aquilo que Slavoj Žižek chama de violência subjetiva. É a violência de uma pessoa contra a outra, é o aspecto visível do fenômeno da violência, mas, para além ou aquém da violência subjetiva, existe também a violência estrutural e a violência simbólica; a violência estrutural, também chamada de violência sistêmica, ela é consequência do funcionamento dos sistemas econômicos, políticos e de justiça. Nesse aspecto, podemos destacar, por exemplo, a diferença na remuneração para trabalho igual entre homem e mulher, é uma diferença que se dá no campo econômico, a diferença da representação feminina muito mais acentuadamente, a representação gay nos sistemas políticos. Nós somos um país que tem uma das mais baixas taxas de representatividade de mulheres no parlamento, até países como a Arábia Saudita tem uma representação feminina no parlamento mais expressiva do que do Brasil. E por fim, a violência simbólica que é a imposição de um universo de sentidos, e que é, por muitas vezes, a mais difícil de ser detectada, e é justamente na dimensão da violência simbólica que mais se explicita o problema da diversidade e das diferenças.

Vale destacar que não raro a regra geral, como regra geral sempre tem exceções, mas, a regra geral é que a violência subjetiva ela é causada pela violência estrutural e pela violência simbólica, ou seja, aquilo que mais aparece que é a violência subjetiva, ela é resultado dos outros dois processos de violência, então vou falar um pouco da ideia da violência simbólica. Penso ser algo que é preciso a gente compreender e que começa a se tornar claro a partir da década de 1980, com a emergência do que vai ser chamado mais tarde de Teoria Queer. Muito se fala da teoria Queer como um movimento que se desenvolve nos Estados Unidos,

Identidade, gênero: possibilidades para pensar a diversidade e a formação docente no contexto atual

BIELLA, Jaime

mas é um movimento que se desenvolve paralelamente tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, e que com as especificidades de cada um desses países, pelos processos históricos que estavam vivendo, traçam caminhos distintos, mas, que vão convergindo para uma falta comum. Uma das ideias caras à Teoria Queer é a de que a própria heterossexualidade ela é uma construção social e simbólica.

Para quem teve, se alguém aqui teve a oportunidade de estar em Natal no mês de outubro no shopping, num dos shoppings de Natal, Natal shopping, foi feito um espaço de comemoração do mês da criança no pátio central do shopping. Então era um espaço com brinquedos, aparelhos de diversão para crianças, e o espaço era dividido em duas áreas: tinha a ala azul, onde estavam os brinquedos dos meninos e a ala cor de rosa, onde estavam os brinquedos das meninas. Lado a lado com um muro separando os dois, as meninas não podiam entrar no espaço azul e os meninos não podiam entrar no espaço rosa. A diferença entre os dois espaços era gritante: o espaço das meninas era todo voltado para a docilidade, a feminilidade, o rosa, as coisas não ameaçadoras do corpo; enquanto o universo masculino era composto por espaços de subir, descer, cair, se jogar, espaços de virilidade. Quando a gente olha para isso é preciso reconhecer que há uma perversidade, há uma crueldade contra todas as crianças. Ali se explicita que a violência não é contra a mulher ou contra o gay, a violência é contra todos. A heteronormatividade vem sendo está continuamente produzida. As nossas crianças são ensinadas a serem de uma determinada maneira e aí você impõe uma distinção entre masculino e feminino, e essa distinção entre masculino e feminino vai perpassar, por exemplo, o movimento gay. Dentro do universo gay você reproduz isto, o gay macho, o gay fêmea e no universo hetero você também reproduz isto. Aquele rapaz que é hetero, mas que gosta de algumas coisas que não são do padrão macho ele sofre tanto quanto a criança gay. Então, é aí que se instaura o processo de homogeneização. É aí que se instaura o processo da violência simbólica.

Até a década de 80 os movimentos de defesa da diversidade eram movimentos reivindicatórios de inserção, daí a ideia da tolerância, da busca de reconhecimento de um espaço que lhe era negado. Era como se os movimentos negros, de índios, de mulheres, de gays estivessem assim: “reserve um pequeno espaço para nós nesse universo da normalidade”. A partir da década de 90 temos um processo de questionamento desses aspectos, então uma escola centrada nesse padrão heteronormativo, ela se constrói a partir de quatro processos que a gente chama de processo de antecipação, e eu vou falar

Identidade, gênero: possibilidades para pensar a diversidade e a formação docente no contexto atual

BIELLA, Jaime

rapidamente deles para ir concluindo o meu tempo: o primeiro, é o processo da própria linguagem. Roland Barthes afirma que a linguagem é essencialmente fascista, porque a linguagem serve para impor discursos e comportamentos. Na escola vemos isso, por exemplo, nos livros didáticos, nos materiais paradidáticos, no discurso dos professores e das professoras; o segundo processo de antecipação é a dinâmica do poder. Desde cedo, as nossas escolas ensinam as crianças a obediência às hierarquias, a obediência às autoridades. São, na expressão de Michel Foucault os dispositivos de assujeitamento.

Basta lembrarmos que as nossas escolas são salas que, etimologicamente aproximam-se do estilo de celas, onde se pratica uma grade curricular que estão mudando, de um tempo pra cá, mas, até bem pouco tempo, as nossas escolas estavam organizadas em delegacias de ensino. Vejam, é a linguagem e o poder reforçando a obediência, praticando o assujeitamento. E o terceiro tipo de antecipação que se desenvolve na escola, é a construção de subjetividades capitalistas. Refere-se à preparação das pessoas para o consumo, é a ideia de que tudo pode ser trocado por dinheiro. Isso é uma das grandes perversidades das nossas escolas. No caso da escola, nem sempre trocado por dinheiro monetário, mas, é a troca pela nota, é a troca pelo prêmio, é a troca pelo acesso a determinados espaços. Não faz muito tempo que as nossas classes eram organizadas em ABC. A, destinada para alunos aprovados com maiores notas, e lá no final, você tinha aquelas classes onde só estavam aqueles alunos que tinham sido aprovados na “rabeira”. E no interior da sala de aula os melhores alunos, melhores no sentido de que tiraram melhor nota nessa ou naquela avaliação, sentavam à frente próximo ao professor e os piores, ou seja, aqueles que tinham mais deficiências na aprendizagem, ficavam sentados no fundo da sala de aula. Vejam o sentido dessa perversidade: aquele que mais precisa da atenção do professor, é o que está mais distante do professor. É isso que gera o tal do grupo do fundão, que são os estudantes que estão com dificuldades de aprendizagem e sem a atenção necessária do professor, são jogados ao fundo da sala, e envolvem-se com as “bagunças”, na minha perspectiva, é a ausência do reconhecimento que gera a falta de perspectiva; e por fim, a quarta antecipação, cito aqui Félix Gatarri, é a heteronormatividade, ou seja, é a ideia de que a escola constrói um corpo, constrói uma estética. É na escola que a criança aprende como deve ser o seu corpo, como ela deve dispor o seu corpo e como ela deve tratar o seu corpo.

Vejam que, por exemplo, o bullying, embora apareça mais diretamente para os desviantes: a menina que não se comporta como deveria e que por isso sofre o bullying, o

Identidade, gênero: possibilidades para pensar a diversidade e a formação docente no contexto atual

BIELLA, Jaime

menino que é a “bichinha” que não se comporta como querem que ela se comporte, são os que recebem a expressão da violência subjetiva que sofrem o bullying violento fisicamente, muitas vezes, mas, estas antecipações da linguagem, do poder, da capitalização, da subjetividade, da heteronormatividade atinge a todas as crianças. Significa dizer, portanto, que pensar o novo modelo de formação docente pressupõe pensar uma nova abordagem sobre o tema da diversidade. Esta nova abordagem da diversidade trazida pela Teoria Queer, que começa a se disseminar no Brasil nos últimos dez anos, quinze anos e que vem sendo violentamente atacada pela ideia da Escola Sem Partido. É justamente a contraposição a esse discurso que caracteriza este modelo.

Então para finalizar. Encerrado esse processo desastroso pelo qual o país passa hoje, eu vislumbro que lá na frente nós vamos ter um processo de redemocratização ampliada da nossa sociedade, e aí a diversidade talvez seja substituída pelo tema da diferença, pensar, portanto, gênero como sendo algo relacionado às normas e convenções culturais. Normas e convenções culturais que variam de uma sociedade para outra, de um membro para outro, ser mulher hoje no Brasil, no século XXI não é o mesmo que ser mulher no Brasil no século XXIX. E ser mulher no Brasil no século XXI não é mesmo que ser mulher na Índia no século XXI. O conceito de gênero varia, varia para os heterossexuais e os outros gêneros.

É preciso, portanto, pensar numa formação docente que reconheça que a violência de gênero se dirige a todos, héteros e homos, mulheres e homens. Para usar uma expressão do professor Ricardo Visconci, da Federal de Ouro Preto: “[...] todos somos vítimas do hétero sexismo”. Na expressão dele, o terrorismo cultural chamado hétero sexismo. É preciso superar a política da tolerância e substituí-la pela política da diferença. Entendida a diferença como o reconhecimento do outro na sua integridade e não na divergência. É fazer, portanto, da diferença, a pauta a ser considerada e não a eliminação da diferença, mas, é a valorização da diferença. Portanto, não é um processo com que se busque tolerar o diferente, mas uma proposta de recriar a própria cultura. A proposta da Teoria Queer não é a incorporação do diferente ao normal, mas, é a mudança da cultura para que a cultura comporte todas as diferenças, é substituir, portanto, a pedagogia da tolerância pela pedagogia da intolerância e reconhecer na intolerância a possibilidade de reconhecer todas as diferenças. Nós estamos falando de gênero, de feminino, de masculino. Há três, quatro meses a prefeitura de Nova Iorque reconheceu oficialmente na cidade a existência de trinta e um gêneros diferentes, trinta e um gêneros!! É para isso que nós precisamos construir uma nova

**Identidade, gênero: possibilidades para pensar a diversidade e a formação docente
no contexto atual**

BIELLA, Jaime

formação docente, uma formação docente que seja capaz de reconhecer a multiplicidade de humanos que somos. Muito obrigado!!!

EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO EM FILOSOFIA COM CRIANÇAS

[EXPERIENCES OF THINKING OF PHILOSOPHY WITH CHILDREN]

Maria Reilta Dantas Cirino

Professora Adjunta IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, do Curso de Licenciatura em Filosofia e do Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia – PROF – FILO, Pólo Caicó/ UERN. Doutora em Educação (PROPED/UERJ). Coordenadora do Projeto de Pesquisa PIBIC “Filosofia com crianças: pensamento e experiência na escola?” Líder do Grupo de Pesquisa Ensinar e Aprender na Educação Básica – GPEAEB/UERN.

(E-mail: mariareilta@botmail.com)

Recebido em: 23 de abril de 2018. Aprovado em: 15/05/2018

Experiências de pensamento em filosofia com crianças

CIRINO, M. Reilta D.

Ensaiai a experiência de pensamento no espaço da escola¹ tem sido o *acontecimento* diário dentro das atividades do Projeto de Pesquisa² e Extensão³ no município de Caicó/RN. Entendemos que a ação de pesquisar e de fazer extensão, na nossa experiência, não se dá de forma separada, mas que uma e outra se entrelaçam e se potencializam. Compõem as ações dos referidos projetos as atividades de estudos de textos pertinentes aos temas das experiências de pensamento, discussão com professoras e com estudantes da graduação e do ensino médio, o pensar as experiências de pensamento, e encontrar maneiras diversas para inventar materiais que, acreditamos, tenham a potência de “forçar o pensar”⁴. Por fim, no movimento de idas e vindas, em uma relação com avanços e recuos, nos movemos para ir à escola, trazer a escola ao espaço da universidade e criar as condições para oferecer às crianças e aos adultos que com elas compõem o espaço da experiência de pensamento, a possibilidade da experiência individual e coletiva do pensar através da filosofia.

Lipman (2008) acredita na capacidade das crianças em se deslumbrarem e se espantarem diante do mundo. Na busca por significar o mundo elas se questionam sobre si mesmas e sobre os acontecimentos de seu cotidiano. Nesse sentido considera três possibilidades de as crianças tentarem elucidar suas inquietações: “A primeira é mediante uma explicação científica. A segunda é por meio de um conto de fadas ou de uma história que ofereça uma interpretação útil num nível simbólico. A terceira é formulando o assunto filosoficamente em forma de pergunta.” (LIPMAN, 2008, p. 57). Assim, ao analisar a necessidade do desenvolvimento do pensar na educação identifica que a filosofia tem o potencial de contribuir de maneira significativa com a capacidade de pensar desde a infância. Afirma em suas pesquisas que: “Já foi demonstrado que as crianças que são ensinadas a raciocinar através da filosofia apresentam uma melhoria de 80% maior que as crianças que não foram expostas à filosofia.” (LIPMAN, 2001, p. 50); já Castro; Ramos-de-Oliveira (2011) afirmam que o pensar é inerente ao humano e que as instituições educativas deveriam promover espaços para que adultos e crianças pensem de maneira cada vez mais coerente e

¹ Texto apresentado à VII Semana de Filosofia do Campus Caicó para a oficina pedagógica “Filosofia com Crianças: cenas de experiências”, ofertada dentro das atividades da referida semana no dia 06/12/2018.

² Projeto de Pesquisa PIBIC: *Pensamento e experiência na escola a partir da filosofia com crianças: desafios e possibilidades na escola?* Edital n. 003/2016-DPI/PROPEG/UERN, etapa 2017-2018.

³ Projeto de Extensão: *Filosofia com crianças e jovens: experiências de formação e pensamento na escola de educação básica*. Edital OO38/2016 – PROEX/ UERN, etapa jul/2017-jun/2018.

⁴ Lipman (2008) e Kohan; Olarieta (2012) defendem que o pensamento é uma capacidade inerente ao humano e que pode ser continuamente aperfeiçoada, contudo é necessário que algo force o pensar para que esse se revele e possa ter a possibilidade de ser aperfeiçoado individual e coletivamente.

Experiências de pensamento em filosofia com crianças

CIRINO, M. Reilta D.

com significados para si e para o mundo no qual estão inseridos; também Kohan (2012) se soma a esse contexto identificando que para que o pensar surja é necessário que algo force o pensar, e uma das maneiras de tentar, é insistir em experienciar o pensar e pensar a experiência, podendo para isso utilizar materiais diversos que possibilitem uma composição de sentidos singulares a cada contexto, que sejam sensíveis e potencializadores dessa capacidade: “Terão beleza, enigma, força.” (ibidem, p. 20).

A partir dessas breves considerações e acreditando na potência da filosofia como área comprometida com o desenvolvimento do pensar infantil para atribuir significados e sentidos ao mundo e as relações complexas nas quais as crianças estão inseridas, nossos estudos e práticas são orientados por alguns conceitos:

- a infância, como *condição* para a experiência, nos empenhamos em vivenciá-la da maneira mais intensa possível, no sentido *infante* dos inícios, do não saber, da integralidade *em presença* que somente a *condição* infantil de adultos e crianças pode nos proporcionar, ou seja, “[...] a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação.” (KOHAN, 2007, p. 94);

- a invenção e autoridade do caminho, no sentido abordado, respectivamente, por Kohan (2013) e por Masschelein; Simons (2013; 2014), como atenção a algo, como interrupção, como questão pública de tempo livre para construir algo em comum, buscamos fazer vibrar em nós, no que fazemos junto às crianças e aos adultos e no que se passa conosco enquanto fazemos, nosso fazer, “[...] se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 11. Grifos dos autores.);

- a experiência, como abordada por Larrosa (2014), quando as atividades implicam outro ritmo, mais devagar, para pensar e sentir aquilo que nos passa. Compreendemos a experiência como um desejo de realidade, como a intuição de uma falta, daquilo que ainda não temos, de uma vida cheia de vida que possa nos dá a sensação de que o que estamos a fazer junto com outros (adultos e crianças) tenha a força e a vitalidade do real: “[...] algo que nos acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, [...]” (LARROSA, 2014, p. 10);

- e por fim, a investigação, no espaço da pesquisa e extensão, evidenciando, em um *façer* prático, a dimensão indissociável entre as duas atividades, as quais potencializam a

Experiências de pensamento em filosofia com crianças

CIRINO, M. Reilta D.

relação entre a escola de educação básica e a universidade, no sentido defendido por Larrosa (2014) que propõe pensar a pesquisa através do par experiência/sentido e caracterizada por Masschelein; Simons (2014, p. 48) como sendo a investigação e relação entre a escola e a universidade que se constitui como: “[...] e-ducativa cria um espaço de possível transformação do eu que implica uma liberação do olhar [...] esse saber não está dirigido a compreender (melhor) mas a esculpir, [...] fazer uma incisão ou uma inscrição concreta no corpo que transforme o que somos e como vivemos. [...]”

Larrosa (2014) também nos chama a atenção para a dificuldade de que a experiência ocorra entre as pessoas nos dias atuais, em vista do excesso de informação, presente na sociedade, e especialmente, pelo uso exagerado da tecnologia; excesso de opinião (*doxa*) e falta de tempo, provocados pela dificuldade de, em meio a tantas informações, o sujeito não tem o tempo devido e necessário para aprofundar sua perspectiva, por vezes ingênua e superficial de algo; e, por fim, o excesso de trabalho, no sentido cronológico e de controle das ações do indivíduo, no sentido da produção, do ativismo.

Persequimos o pensar, ele é latente em nós, desejamos pensar juntos com crianças, jovens e adultos⁵, sentimos o pensamento se movimentando em nossa roda de conversa através da prática dialógica como apresentada por Freire (2013, p. 109), como palavra verdadeira como algo que nos constitui historicamente, que nos torna humanos. É assim, uma exigência existencial. O diálogo como confiança, coragem e humildade: “[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade [...]. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar o mundo.” Também Masschelein; Simons (2014) inspirados pelo *devoir*, no sentido de que a experiência nunca está pronta, propõem o diálogo como autoeducação, com igualdade, democracia, escuta, atenção, cuidado, respeito e espera, ou como afirma o fragmento 18 de Heráclito: “Se não se espera o inesperável não se o encontrará, dado o difícil de achar e de aceder que é.”

⁵ O Projeto de Pesquisa PIBIC envolve jovens do ensino médio, estudantes da graduação e professoras da rede básica de educação.

Experiências de pensamento em filosofia com crianças

CIRINO, M. Reilta D.

FRAGMENTOS DAS EXPERIÊNCIAS DO PENSAR: INVENÇÕES E INFÂNCIAS

O que pode *forçar* o pensar? Como perceber que ocorreu a experiência de pensamento a qual nos propormos com as crianças? Temos provocado o pensar a partir da contação de histórias, de ilustrações, teatro de fantoches, etc. Contudo, percebemos que, em parte, as crianças esperam um exercício de perguntas e respostas no sentido da reprodução da história: quais são os personagens, falas de alguns deles, etc. O trecho do diálogo abaixo ocorre quando por ocasião⁶ da contação da história adaptada do Pinóquio, de autoria de Carlo Colloni, a qual traz a história de um menino que saiu para a escola e passa a vivenciar várias aventuras que envolvem seu avô e outros personagens. No decorrer da contação da história, as crianças vão sendo envolvidas nos acontecimentos e passam ao mesmo tempo a criar a história de maneira interativa, bem como a confortar e questionar a própria história a partir do confronto e memória da história original do Pinóquio, a qual as crianças já conhecem. Segue-se parte do diálogo:

Profa. 01: A história de hoje é muito interessante. Alguém conhece esse personagem?

(A professora mostra o boneco Pinóquio)

Crianças: Sim! Pinóquio!

Profa. 01: Muito bem! E esse outro?

Crianças: É o pai do Pinóquio!! É o vovô Gepeto!!!

Profa. 01: Mas, na nossa história esse será o vovô Quepeto.

(As crianças ficam admiradas).

Profa. 01: Vejam bem!! Vamos escutar a história?

Crianças: Sim!!!!

Profa. 01: Era uma vez um menino chamado Pinóquio que estava junto com seu grilo falante caminhando para chegar aqui na Escola Maria Leonor Cavalcante!!

Criança 01: Tia, cadê o grilo????

Profa. 02: Gente!!! Pois não é que ele vinha no caminho e se perdeu. Cuidado!!! Se virem um grilo por aí é o grilo do Pinóquio!!!

Criança 02: Tem dois grilos lá em casa, acho que um é o do Pinóquio.

Profa. 02: Será que é ele?

Criança 02: Quando chegar em casa vou perguntar.

Profa. 01: Pinóquio chegou na escola e viu essas crianças bonitas. Mas vocês não sabem o que aconteceu para ele chegar aqui! Estava caminhando e encontrou seu vovô Quepeto que deu um abraço e disse: Boa aula!! Aí Pinóquio encontrou com um homem...

Crianças: O homem do circo??

⁶Turma Infantil Nível II, crianças de 05 e 06 anos. Nov/2016.

Experiências de pensamento em filosofia com crianças

CIRINO, M. Reilta D.

Profa. 01: Não!! Esse era um caçador! E aí levou Pinóquio para a beira da praia e no caminho estavam conversando...

Criança 03: O caçador estava tentando levar Pinóquio para não ir à escola?

Profa. 01: Isso!

Esse fragmento da experiência nos coloca diante das crianças e sua capacidade de fazer relações entre o imaginário e os acontecimentos diários de seu cotidiano desde de que o espaço escolar dê lugar para suas vozes infantis. Também nos remete a algumas questões: o que é a escola? Como temos vivenciado junto com as crianças esse tempo escolar? Recorremos aos autores Masschelein; Simons (2013) que ao defenderem a instituição escolar, nos apresentam o sentido original do termo escolar – *skholé* – que significa “tempo livre”, discussão, adiamento, suspensão, ou seja, não seria exatamente essa a tentativa que estamos a fazer no espaço da filosofia com crianças? Um tempo livre em que o ativismo, as tarefas cotidianas da escola ocupam, integralmente, um tempo que deveria ser livre e que é tornado produtivo pela escola? A maneira como as crianças se envolvem com a experiência remete a um outro tempo não-numerável (KOHAN, 2007, CIRINO, 2016) que não tem relação com o tempo cronológico da escola, mas muito mais com um tempo intensivo, aniônico: um tempo infantil no qual as possibilidades da imaginação, da simbologia, da busca por significados e sentidos se torna experiência. Vejamos:

Criança 04: O nariz dele cresceu porque ele começou a mentir.

Profa. 01: Isso mesmo!! (A professora 01 coloca o nariz no boneco que representava o Pinóquio). Prestem atenção crianças: mentir é certo ou errado?

Criança 04: Errado!

Profa. 02: Olhem, o coleguinha está dizendo que é errado mentir. Por quê?

Criança 05: Por que você não diz a verdade e mentir é feio.

Profa. 01: Pois bem!! O caçador foi embora e Pinóquio encontrou vovô Quepeto e levou para a escola. Deixando Pinóquio na escola, vovô Quepeto foi pescar até que veio uma baleia e NHAU!!! Engoliu o vovô Quepeto.

(As crianças ficaram espantadas).

Criança 05: E porque a baleia é pequena?

Criança 06: E o vovô morreu?

Criança 07: Eita! O que tinha dentro da baleia?

Profa. 01: Mas... o vovô Quepeto não morreu. Chegando lá dentro da barriga da baleia, ele encontrou!!! Encontrou o quê?? (A professora começa a retirar alguns objetos de dentro de uma bolsa e apresenta para as crianças).

Profa. 01: O que é isso?

Criança 08: É para medir, meu pai tem um!

Experiências de pensamento em filosofia com crianças

CIRINO, M. Reilta D.

Criança 09: O meu também tem!! É uma régua?

Profa. 02: Uma trena dentro da barriga da baleia, minha nossal!

Profa. 01: E tinha também dentro da barriga da baleia, sabem o quê? Olhem!!!

Criança 01: O que é isso? Uma bola?

Criança 05: Não! Que negócio é esse?

Profa. 01: Vamos montar para ver? (As crianças passam a montar juntas).

Crianças: Eita, um microfone!!!

Profa. 01: Isso aconteceu porque a baleia estava nadando assim e fez NHAM para comer a sereia que ia passando, mas a sereia muito esperta, deu o microfone para a baleia e fugiu!!

Profa. 10: Foi! A baleia ficou cantando e a sereia até hoje está nadando tentando pegar seu microfone de volta.

Criança 11: Sereia corajosa!

Criança 10: Vixe!! Agora ela saiu correndo e a baleia brechando atrás.

Os acontecimentos que surgem no espaço da extensão nas experiências de pensamento com as crianças nos remetem a uma infância capaz, inventiva. Contudo, essa infância potente muitas vezes se encontra aprisionada nos mecanismos produtivos do tempo escolar. Nesse sentido, temos buscado, através da filosofia, abrir cada vez mais o exercício do pensar para dá lugar aos exercícios de estranhamento das crianças sobre as coisas do mundo. Nos inquieta e nos perguntamos sobre nossa atitude como docente no espaço da experiência do pensar. Estamos de fato potencializando o pensar infantil? Como desfamiliarizar nossos modos habituais de lidar com as crianças e deixar que elas nos guiem a novas maneiras de perceber o mundo?

Temos feito o exercício de olhar de novo a experiência, dialogar entre nós professoras sobre o que acontece na experiência e o que nos acontece enquanto fazemos a experiência do pensar com crianças, exercitamos o pensar e buscamos perceber, através da filosofia, como reaprender a olhar a escola e a vivenciar, infantilmente, o espaço da experiência de pensamento a que nos propomos com as crianças. O fragmento a seguir nos chama a atenção pela capacidade inventiva das crianças de trazer à tona maneira de pensar ainda não pensadas e ao mesmo tempo a busca em relacionar, encontrar sentidos coerentes para fatos e personagens:

Profa. 01: Sabem o que ainda tinha na barriga da baleia? Uma Tartaruga Ninja!!

Criança 07: Eita! Ai, ela pegou lutou, lutou no bucho da baleia para tentar sair.

Profa. 02: Mas, será que a Tartaruga Ninja conseguiu sair? Como?

Criança 07: Saiu, ela lutou, lutou, assim... (A criança simula uma luta com os braços).

Experiências de pensamento em filosofia com crianças

CIRINO, M. Reilta D.

Criança 09: Aí vovô Quepeto fez cócegas e ela vomitou.

Profa. 02: Será? O que acontece agora na história? Vamos passar a palavra e quem quiser falar, ok?

Crianças: Certo!

Criança 01: Não sei.

Criança 02: A Tartaruga Ninja lutou, lutou e aí salvou o vovô Quepeto.

Criança 03: Não, aí apareceu Pinóquio com o caçador e matou a baleia e todos saíram de lá.

Criança 04: Não sei... (A criança fica pensativa).

Criança 05: Acho que a sereia apareceu, entrou na boca da baleia pegou seu microfone e avisou ao Pinóquio do seu vovô que estava preso lá.

Criança 06: Não, tia, acho que foi assim: Pinóquio foi engolido pela baleia, aí ele mentiu tanto que o nariz dele cresceu, cresceu, furou a baleia e todos saíram.

Criança 07: Vixe, pode ser!! O mesmo que ele.

Profa. 02: E aí? Quem mais pensa diferente? Ou pensa algo parecido com os colegas?

Como retirar o véu que encobre cotidianamente nossos olhos e dá lugar às perguntas das crianças e deixar surgir seus pensamentos e inquietações. em cada experiência? Temos nos deixado guiar pelo diálogo que se finca na esteira da atenção, da liberdade, do respeito, o qual, paulatinamente, cria as *condições* para o questionamento, para o não-saber que favorece a interação problematizadora e potencializadora da percepção e compreensão entre adultos e crianças.

Ou seja, no espaço-diálogo da experiência o pensar sobre as coisas do mundo é provocador, intenso, o qual gera um profundo envolvimento, pois se trata de questões com as quais crianças e adultos estão realmente implicados, e se criam as *condições* para que no movimento do pensar não mais se possa pensar da mesma maneira que se pensava antes, bem como pensar coisas nunca antes pensadas. (CIRINO, 2016, p. 139).

Coerentemente com esse pensamento acima, Masschelein; Simons (2013, p. 32-33), ao defenderem a escola como *tempo livre* identificam a necessidade de *suspensão* do tempo regular – o tempo produtivo, que significa o conteúdo, as tarefas escolares: “[...] a suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante [...] libertando-o de seu contexto normal.” Essa suspensão deve atrair as crianças, os jovens e os professores à atenção de um tempo presente, o que acontece agora, entre eles. Nesse sentido, embora sigamos para a experiência com alguma proposição⁷ que nos provoca e que

⁷ Muitas dessas proposições se inspiram nos passos para andar o filosofar propostos por Kohan; Olarieta (2012).

Experiências de pensamento em filosofia com crianças

CIRINO, M. Reilta D.

desejamos, de alguma maneira, compartilhar com as crianças, devemos dá lugar aos desejos e inquietações infantis que ali são trazidas e colocadas em questão pelas crianças, criando uma *brecha* no tempo regular da escola e nos aproximando de uma relação de igualdade: “[...]. É essa suspensão e essa *construção* de tempo livre que instilam a igualdade no escolar [...]” (ibidem, p. 36).

Os inícios, perigos, ausência de certezas, e o envolvimento intenso estão presentes e potencializam outros inícios de encontros, de infâncias, de filosofias. Esses aspectos podem ser percebidos, por exemplo, nas palavras do professor Walter Kohan, em entrevista à Ana Corina Salas sobre os perigos dessa prática: “Aposto em jogar-me por inteiro no que faço, aposto em uma ideia e a ela me entrego. O resultado não importa, a graça está no mundo que essa aposta permite percorrer no pensamento, os encontros que gera, os mundos que te permite habitar.” (SALAS, 2012, p.161).

Portanto, consideramos que as experiências de pensamento em filosofia com crianças têm se constituído em espaço do convite à formação, ao “Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos faz pensar.” (GALLO, 2008, p.118). Ora, se o exercício do pensar é formativo, cabe-nos manter a abertura, a atenção, esperar e se deixar atravessar pelo acontecimento das experiências de pensamento com crianças e através da filosofia.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Eder Alonso; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Paula. (Orgs.). **Educando para o pensar**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CIRINO, M. R. D. **Filosofia com Crianças**: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro/RJ: NEFI, 2016 (Coleção Teses e Dissertações: 2).

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de filosofia. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 115 – 130.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

Experiências de pensamento em filosofia com crianças

CIRINO, M. Reilta D.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SALAS, Ana Corina. Um encontro na conversa; uma conversa no encontro. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 159 – 165.

**A ESCOLA, O AMOR E A FILOSOFIA: INVENTAMOS OU
ERRAMOS**

[THE SCHOOL, THE LOVE AND THE PHILOSOPHY: WE
INVENTEND OR WE MADE MISTAKES]

Walter Omar Kohan

Professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ). Coordena desde 2007 o Projeto de Extensão em Escola Pública (Em Caixas a Filosofia en-caixa?/UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionais junto à Universidades Nacionais e Internacionais.

(E-mail: wokohan@gmail.com)

Recebido em: 23 de abril de 2018. Aprovado em: 15/05/2018

A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos

KOHAN, Walter O.

Boa noite¹!! Depois de tão boa música e palavras tão firmes do Marcos, eu vou tentar, não vou falar muito tempo, pois penso que hoje é mais uma noite de comemoração, de alegria, desse estar juntos que propicia a filosofia. Também das produções!! Hoje é o lançamento do livro da Reilta², que é um livro importante, já anunciado pelo Rodrigo, sobre filosofia com crianças e que imagino o Rodrigo depois apresentará mais claramente ainda!

Mas, então só algumas palavras, digamos assim. Eu também me sinto muito afetado pelo contexto que Marcos apresentou agora e realmente é um momento em que nós padecemos e padecemos cada vez mais, pois cada semana que passa, me parece que a coisa piora e vivemos uma situação de muita regressão em termos de direitos sociais, em termos de educação, em termos de cultura de um país que nos parece que está olhando para trás ou que está caminhando para trás depois de algumas décadas com muito esforço de avanços. Então, o que eu queria nesse contexto é chamar a atenção, enfim, sobre o que pode a filosofia, sobre o que podemos nós com a filosofia...

Esse é um evento, uma semana de filosofia, então, a pergunta que logo aparece, que apareceu ontem, que atravessa essa semana, que atravessa nossa prática é, nesse contexto, de certo modo angustiante, em certo modo tão restritivo, tão ameaçador: o que fazer com a filosofia? Qual o papel da filosofia? O que pode a filosofia nos ajudar para pensar diferentemente, para enfrentar o estado de coisas? E ontem nós falávamos, eu falei bastante tempo e caracterizei a filosofia como a infância do pensamento. Falei que a infância tem a ver com início, tem a ver com começo, contudo agora estamos no final!! O final e o início também se encontram!! Hoje trabalhamos no seminário de escrita com um fragmento de Heráclito. Heráclito tem outro fragmento que é muito bonito, que eu gosto de citar, que diz que no círculo, o início e o fim coincidem, ou seja, num círculo, qualquer ponto pode ser começo do círculo, e o ponto que é começo será também fim, ou seja, o círculo termina onde começa! Então, todo fim pode também ser o início! E nesse sentido, eu gostaria que o fim que estamos agora nos aproximando seja também um início de muitas coisas, assim como a infância, ou seja, poderíamos dizer que a infância que normalmente é colocada no início, a infância também pode ser colocada no fim.

¹ Conferência de encerramento da VII Semana de Filosofia do Campus Caicó, em 09/12/2016.

² CIRINO, Maria Reilta Dantas. Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro: NEFI, 2016. (Coleção: Teses e Dissertações). ISBN: 978-85-93057-02-1.

A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos

KOHAN, Walter O.

Então, a própria criança, a própria infância, que normalmente é colocada no início como uma coisa a ser superada, num fragmento muito bonito de Nietzsche, nas três metamorfoses de Zaratustra, muito inspirador, porque aí a criança não é o início ou o que é transformado pelo espírito, mas ela é a última transformação do espírito, o espírito se transforma primeiro em camelo, depois em leão e finalmente, depois, em criança! Então, a infância é início e é fim!! E eu queria, nesse contexto, ontem falamos da infância, falamos da improvisação, de algumas palavras que começam com “im”, e eu mencionei duas que eu gostaria de falar um pouquinho hoje, como para, de alguma forma, sinalizar ou propiciar um certo exercício que podemos fazer com a filosofia e que eu penso nesses momentos, que são momentos tão difíceis, onde parece que só podemos resistir, pelo menos podemos resistir de uma forma criativa, de uma forma afirmativa, que não seja apenas uma reação e sim o início ou a afirmação de outras possibilidades para o pensamento e para a vida.

Eu queria tomar duas palavras: uma primeira palavra é a palavra “ignorância”, que é uma palavra que tem muitos sentidos!! Ignorância, a princípio, como dizíamos ontem, significa “ausência de conhecimento”, ignorância!! E vimos, como a princípio se coloca a figura do professor de filosofia, do filósofo, em oposição à ignorância, pelo menos contrapondo-se à ignorância. A história da relação da filosofia com a ignorância é muito antiga e pelo menos data de Sócrates, vocês todos devem lembrar de Sócrates que seria a ignorância filosofia, é uma primeira ignorância, que é literal, que é ausência de saber. Ou seja, a princípio ignorância significa não saber. E o que Sócrates ensina? De alguma forma, vocês lembram-se da história de Sócrates, né? Sócrates é acusado de não acreditar nos deuses da *Pólis* e ele responde a esta acusação, na *Apologia de Platão*, dizendo que o Deus mais importante de Atenas era Apolo, esse não só confirma a acusação, mais diz que não tem ninguém mais sábio do que Sócrates, ou seja, Sócrates é acusado de irreligioso e contrapõe a isso que, o Deus mais importante da cidade diz que ele é o mais sábio. Mas, lembram também a história de como Sócrates sai para procurar saber quais os sentidos que o Oráculo poderia querer dizer e o sentido final é que na verdade Sócrates não sabe grande coisa, mas é o mais sábio porque é o único que sem saber grande coisa não acredita saber. Ou seja, é o único que sabe o pouco valor de seu saber, ou seja, é o único que sabe que não sabe, ou seja é o único que sabe de sua ignorância. E essa seria, digamos assim, a ignorância da filosofia, a filosofia não seria um saber, mas seria uma relação ao saber, ou uma relação à ignorância... lembrem o

A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos

KOHAN, Walter O.

significado da palavra filosofia, *sophia* é saber, mas a filosofia é *philo – sophia*, ou seja, é afeto, é amizade, uma relação de paixão, uma relação ao saber e ao não saber.

Então vejam como ignorar pode querer dizer não saber, mas também pode querer dizer saber que não se sabe para de fato poder saber. Ou seja, se Sócrates afirma seu saber do não saber, não é pelo valor do não saber, mas sim pelo valor que esse saber do não saber tem no sentido de promover uma busca de querer saber alguma outra coisa. Então Sócrates seria, digamos assim, quem dá a ignorância um valor afirmativo, ou seja, normalmente se pensa que a ignorância é uma falta, e que o saber é uma presença. Quem ignora deveria saber, e quem sabe deveria passar a ignorar, assim se pensa a função de um professor a princípio, um professor é professor porque sabe, um aluno é aluno porque não sabe. E a tarefa do professor seria ensinar ao aluno o que não sabe, que é o que ele próprio sabe, mas Sócrates mostra a inconformidade, a coisa deselegante desse modelo, porque? Por quê Sócrates não sabe, então qual é o saber que pode transmitir aquele que não sabe?

No último curso que deu Michel Foucault faz todo um trabalho para mostrar que na verdade esse movimento de Sócrates reconfigura o que significa o que faz um educador. Ou seja, um educador normalmente diz: “Você não sabe, eu sei. E se sou teu professor é para que você saiba o que não sabe, que é o que eu sei e é esse saber que vou te transmitir”. Mas, Sócrates se posiciona diferentemente, Sócrates não sabe, então não há saber para transmitir. E o que que Sócrates diz, mostra Foucault é: “Tudo não sabes, mas eu também não sei e se entro em contato contigo não é para que saibas o que não sabes, que eu também não sei, mas é para que cuides do que não cuidas, para que te ocupes do que não te ocupas”. Então, a ignorância socrática seria na verdade não uma ausência de saber, mas uma pretensão de mudar a relação com aquilo que se coloca atenção, com aquilo que se dá importância. Ou seja, o trabalho de Sócrates não é só um trabalho sobre o saber, mas é um trabalho sobre a atenção, sobre o que o outro cuida ou não cuida, sobre o que o outro olha ou não olha.

Então Sócrates é uma figura interessante, para o que seria uma ignorância filosófica... temos primeiro a ignorância do que não sabe, depois temos a ignorância socrática, daquele que sabe que não sabe e eu queria apresentar para vocês ainda um outro ignorante, que faz uma crítica muito dura de Sócrates..., não sei se vocês leram o livro *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière, que apresenta a figura de um professor francês do século XIX. Porque qual é o problema da ignorância de Sócrates? Qual é o problema de Sócrates? Com quem conversa com Sócrates acontece uma coisa curiosa, vejam a princípio Sócrates nada sabe, a

A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos

KOHAN, Walter O.

não ser que não sabe, então Sócrates nada poderia transmitir, porque nada sabe. A única coisa que Sócrates transmitiria seria essa forma de cuidado, a única coisa que Sócrates transmitiria seria a ignorância como saber, ou seja, as pessoas que conversam com Sócrates antes de conversarem com Sócrates acreditam que sabem, depois de conversarem com Sócrates, o que que elas sabem? O que elas aprendem? Não um saber afirmativo de Sócrates, porque Sócrates nada transmite; aprendem a deixar de saber o que acreditavam saber, ou seja, aprendem que de fato, não sabem aquilo que pensavam que sabiam... o que que faz Sócrates, vocês lembram? Ele, através de perguntas, primeiro pergunta o que alguém sabe, o outro responde, e Sócrates vai mostrando que na verdade o outro não sabe tanto quanto acreditava saber, até que ele reconhece que não sabe o que acreditava saber. Ou seja, o outro não aprende a saber um saber, mas aprende a deixar de saber, aprende a não saber o que acreditava saber. E se vocês reparam um pouco é isso que sabe Sócrates, ou seja, com Sócrates acontece uma coisa curiosa, a princípio Sócrates nada sabe, a princípio não transmite nenhum saber, mas curiosamente, todos os que aprendem com Sócrates aprendem a mesma coisa, o mesmo saber, que é o saber de Sócrates, ou seja, a não saber o que acreditavam saber, ou seja, o saber do não saber. É meio perigoso o Sócrates, porque ele diz que nada sabe e que nada ensina, mas todos os que aprendem com ele, aprendem o que Sócrates já sabe, e com Sócrates não se pode saber outro saber a não ser o que Sócrates já sabe, ou seja, não se pode saber o que se acreditava saber, ou seja, o único saber que se pode saber é um saber de não saber, percebem? Percebem!

Ou seja, Sócrates que a princípio é um mestre ignorante, é um mestre da ignorância, no fundo acaba só ensinando o que ele já sabe: que não sabe. Então, nesse livro *O Mestre Ignorante* se faz essa crítica de Sócrates, que é uma crítica dura para todos os professores de filosofia, porque Sócrates é como nosso Pai, digamos assim, como o primeiro filósofo, o infante da filosofia. É esse o nosso nascimento, a filosofia nasce nessa lógica socrática, ou seja, de alguém que ensina, que não sabe, mas que faz com que todos aprendam o que ele já sabe, e que segundo Sócrates é o único saber que o ser humano pode saber. Então aparece Rancière e aponta uma nova forma de ignorância e é isso que eu queria apresentar para vocês. Então, tem a ignorância do não saber, tem a ignorância socrática, saber do não saber e tem a ignorância do mestre ignorante, que diz assim: “Na verdade Sócrates, não é um mestre ignorante. Sócrates sabe, é um sábio da sua ignorância e Sócrates acredita no Oráculo, acreditou em Apolo, que diz que Sócrates é o mais sábio”. Ou seja, Sócrates não pergunta

A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos

KOHAN, Walter O.

aos outros para saber, Sócrates pergunta aos outros para que eles saibam que Sócrates é o mais sábio, porque na medida que Sócrates constrói suas perguntas mostrará que eles não sabem o que acreditam saber, e assim confirmará que o Oráculo tinha razão e que Sócrates é o mais sábio. Então Sócrates pergunta na verdade como um pastor, diz Rancière, Sócrates pergunta não como aquele que sabe e pergunta para saber, mas pergunta porque sabe e para que os outros saibam o que ele já sabe e não parece fazer um grande favor ao pensamento dessa forma.

Então o que Rancière diz, qual é o problema de Sócrates, digamos assim, o problema de Sócrates é que ele acreditou no Oráculo e ele se coloca por cima de todos os outros, ele é o mais sábio e só se pode saber o que o mais sábio sabe. Não vou contar a história de *O Mestre ignorante* porque vai levar muito tempo, Rancière a conta: é a história daquele que percebe uma diferença, digamos, entre a lógica da emancipação e a lógica do embrutecimento. Qual é a diferença segundo Rancière entre o mestre emancipador e o mestre embrutecedor? Diz Rancière, Sócrates sob a lógica aparentemente de emancipação ele é o mais embrutecedor dos embrutecedores, porque ele se apresenta como um emancipador, mas na verdade oculta a máscara que traz a todos para o seu próprio saber. Qual é o problema do embrutecedor? É que ele se coloca por cima dos outros. Qual é a lógica da emancipação? Diz Rancière, a lógica da emancipação é a lógica da igualdade, só pode emancipar aquele que conversa com os outros de igual para igual. Então, qual é o problema de Sócrates? Ele não conversa de igual para igual, ele se coloca por cima, ele se coloca como o mais sábio, e ele conversa para legitimar-se a si mesmo como o que mais sabe. Então, o único princípio que precisa a lógica da emancipação é a igualdade das inteligências, só a partir da igualdade como princípio é possível que o mestre se coloque como um emancipador. Se não se respeitar esse princípio fatalmente quem se coloca como mestre, coloca-se a si próprio acima dos outros, impossibilitando o diálogo com os outros aos quais considera inferiores e é isso o que acontece com Sócrates.

Então o emancipador, diz Rancière, não trabalha sob o saber ou a inteligência de quem aprende, ele trabalha sob sua vontade, ele trabalha para que queiram aprender, mas o que vai aprender não é um problema de quem ensina, é um problema de quem aprende. O problema de Sócrates é que ele não deixa os outros trabalharem livremente com sua inteligência, ele já sabe de antemão o que os outros precisam saber. Diz Rancière: “Ali onde há desigualdades de inteligências não há emancipação possível, ali onde uma instituição exige

A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos

KOHAN, Walter O.

que o mestre se coloque por cima dos estudantes não é possível a emancipação”. Então, se queremos ser emancipadores precisamos ser ignorantes, mas aí vocês veem que a ignorância tem outro sentido, o mestre é ignorante não porque não sabe, é ignorante porque sabe, porque conhece e porque desobedece aquilo que atrapalha a lógica da emancipação, ou seja, se um emancipador pensa que a única forma da emancipação parte da igualdade das inteligências e uma instituição exige partir da desigualdade ele precisa desobedecê-la, precisa ignorá-la para poder fazer uma prática que tenha vista para um não embrutecimento. Então vejam como a ignorância neste caso tem um terceiro valor, ela não é um saber que o mestre desconhece, a exigência da desigualdade institucional, ela não é um saber do não saber no estilo socrático, ela é um saber que não aceita o que já sabe, que recusa, que resiste ao que já sabe. Assim, a ignorância pode querer dizer não saber ou saber de não saber ou pode querer dizer também saber e não aceitar, saber e recusar. Então essa ignorância, essa forma de ignorância eu penso que abre as portas para pensarmos o que um professor de filosofia faz desde uma outra lógica, ou seja, já não se trata de ignorar, já não se trata de saber da ignorância, se trata de saber de todas aquelas coisas que dentro de nosso trabalho de professores impendem que possamos fazer o que pensamos que a filosofia deveria fazer. E enquanto impedem isso é preciso conhecê-las e é preciso não as aceitar, ou seja, é preciso conhecê-las, mas, ignora-las, conhecê-las, mas recusa-las, para que não façam parte de nossa prática.

Vejam como a ignorância aí tem um valor de desobediência, tem um valor de não aceitação, de recusa, de resistência, um mestre ignorante no estilo do mestre ignorante de Rancière não é ignorante porque não sabe, nem porque sabe que não sabe, é ignorante porque sabe, mas não aceita, sabe mas se recusa a aceitar os saberes que possam atrapalhar sua prática emancipadora. Eu queria por último acrescentar alguma consideração acerca da invenção, que é outra palavra importante para um professor de filosofia e que se pode associar muito hoje à criação... ou seja, a ignorância é algo que a filosofia conhece tradicionalmente e que se associa à Sócrates, ou seja, a ignorância da filosofia seria um saber de não saber, eu tentei mostrar agora como essa ignorância é um pouco perigosa. E como talvez o tempo de pensar a ignorância em termos não de saber de não saber, mas em termos de um saber e não aceitar, em termos de saber de uma recusa, um saber de não legitimação... enquanto à invenção eu queria falar um pouco também porque é uma palavra que está também na ordem do dia, ou seja se fala muito em um aluno inventivo, inovador, criativo,

A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos

KOHAN, Walter O.

se fala muito no valor da invenção e eu queria dar um sentido diferente à invenção que me parece hoje importante para pensarmos o que fazemos enquanto professores de filosofia neste contexto tão preocupando.

Primeiro a etimologia da palavra invenção, que vem de *inventus*, que é uma palavra latina que significa *ventus* que é o particípio do verbo *venir*, que significa que veio, que chegou. E invenção não significa ausência como ignorância, significa dentro, em, então *investus* é o que chega dentro e, portanto, *inventus* é algo que tem a ver com atenção, que tem a ver com fora, que tem a ver com a sensibilidade, e com a hospitalidade. Ontem mencionamos um livro de Simón Rodríguez, O mestre Simón Bolívar, que se chama *Inventamos ou erramos*, eu queria falar um pouco dessa frase porque me parece extremamente atual e importante lembra-la. Era um momento em que em América do Sul se independizavam as Repúblicas e Bolívar tinha feito uma campanha militar, tinha libertado a Colômbia, tinha libertado a Venezuela, Peru, Equador, vinha descendo pelos Andes, libertou Bolívar, e qual era o problema? Rodríguez via e escrevia: *Inventamos ou erramos*. Porque as repúblicas assim que libertadas pegavam uma constituição dos Estados Unidos ou da Europa e a copiavam, mudavam alguma coisinha, mas a própria constituição política se afirmava a partir da imitação, da cópia, de tomar uma coisa de fora e reproduzi-la e isso assistimos muito a isso na educação hoje no mundo inteiro: os problemas das provas do PISA, das notas baixas do Brasil nas provas do PISA, se fala cada semana da Finlândia, de como nós deveríamos ter escolas como os finlandeses. É claro que o orçamento educativo brasileiro não é como os dos finlandeses, que cresce, aqui se congela e diminui, ou seja, dizemos que temos que ser como a Finlândia, mas fazemos as coisas ao contrário do que se faz na Finlândia. Bem contraditório isso, não?

Eu queria dizer que é uma coisa pouco interessante isso de pensar que a educação se faz a partir de modelos, você faz coisas para imitar. Hoje o modelo a imitar é Finlândia, antes era Coreia e assim por diante, parece que copiando um modelo resolveríamos nossos problemas. Rodríguez dizia: “Inventamos ou erramos”. Ou seja, não há República se há cópia, se há imitação, não há República se não há invenção, mas ele não falava isso apenas em termos de política, ele falava em termos de educação, de escola, ou seja, era a época de métodos alfabetizadores que eram métodos que custavam pouco dinheiro e os governos sul-americanos importavam eles porque a partir de uma formação rápida os tutores depois reproduziam rapidamente este método, era uma coisa técnica, de instrumento, e Rodríguez

A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos

KOHAN, Walter O.

afirma: a educação não é a terra da reprodução, da cópia, a educação é a terra da invenção, ou seja, é um professor, é um educador de filosofia precisa, em primeiro lugar, inventa-ser a si próprio, se inventar a si próprio a partir do sentido que encontra, a partir da terra que habita, a partir de interlocutores que encontra, então se “Inventamos ou erramos”, é verdade na política, é ainda mais verdade na educação, ou seja, um professor que não se inventa e que não inventa um sentido e um significado, para o que significa educar, não pode fazer aquilo que faz um educador, está fadado a errar, não acertar no sentido de que irá imitar ou reproduzir algo que ele não é.

Então vejam, “Inventamos ou erramos”, lembrem-se que a invenção não precisamente tem a ver com alguém inventivo, ou a alguém que tira algo de dentro, invenção tem a ver com aquele que está sensível com o que há fora, que está atento ao que há fora. Rodríguez criou a primeira escola filosófica popular da América Latina, em Chuquisaca, Bolívia, 1826. A primeira escola na qual entravam todos sem condição, toda a população, negros, membros de povos originários, filhos de prostitutas, todos entravam na escola popular que Rodríguez criou em 1826. Claro como essa escola durou poucos meses, porque uma vez quando Rodríguez foi fundar uma outra escola, aquela foi demolida e acusaram Rodríguez de gastar mal o dinheiro público, de louco, de estrangeiro. Então vejam como as lutas da América Latina de hoje são as mesmas do século XIX, Rodríguez afirmava uma educação para todos e ele dizia uma coisa superinteressante, vejam, ele não dizia como hoje “vamos à escola para formar cidadãos”, Rodríguez dizia “escola para todos porque todos são cidadãos”. Ou seja, não é ao irmos para escola que nos tornaremos cidadãos, é porque somos cidadãos que vamos à escola, é porque somos cidadãos que devemos fazer escolas para todos. Percebam como é uma inversão de princípios, escrita aqui na América Latina faz 200 anos.

Quero, ainda dizer por último, já para terminar, um outro sentido para “Inventamos ou erramos” que eu quero propor para vocês, desculpem se estou indo para lá e esqueço de voltar, então “Inventamos ou erramos” pode ter outro sentido e já com isso eu termino e espero que também no final estejamos nos aproximando de um início, não só da apresentação, do maravilhoso livro da Reilta, mas a um início como dizíamos ontem, a uma infância do pensamento, de nosso próprio pensamento, sobre nós mesmos, de como nós professores de filosofia e de qualquer outra coisa podemos a partir de uma pergunta, de um questionamento iniciar um certo caminho no pensamento. Vejam, “Inventamos ou erramos” pode querer dizer, como supus até agora, invenção oposto no erro, no sentido de erro,

A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos

KOHAN, Walter O.

oposto ao verdadeiro. “Inventamos ou erramos” pode querer dizer, como eu falei até agora, inventamos ou não acertamos, mas também pode querer dizer outra coisa, errar não apenas pode querer dizer não acertar, errar pode querer dizer viajar sem um destino pré-fixado, como um errante. Errar é uma forma de viagem, não sem destino, mas sem que o destino seja antecipado. É próprio caminho que diz o sentido da viagem e não alguma coisa que se coloca antes da saída.

E como ontem falávamos do improviso, lembram? Não ver antes, improvisar significa não ver antes, o errante não vê antes de caminhar o sentido da caminhada, onde é que o caminho vai levá-lo, é o contrário do turista, o turista hoje viaja já sabendo onde vai chegar, o que tem que ver, as fotos que tem que tirar, os lugares que tem que visitar. Se um turista vai ao Rio, logo tem que tirar foto do Cristo, do Pão de Açúcar, senão não foi para o Rio de Janeiro. Então, na verdade o turista não pode ver nada, só ver o que tinha que ver, enquanto que o errante chega e o próprio caminho é o que dá os sentidos da viagem dele, é de alguma forma a autoridade do caminho, é o próprio caminho que mostra onde ele deve andar. Assim, errar pode não querer dizer necessariamente não acertar, pode querer dizer deslocar-se, e Rodríguez pensava muito que um professor é alguém que precisa sair do lugar. Rodríguez viveu a vida inteira viajando, e a vida inteira fazendo escolas como fez em Chuquisaca, Bolívia, ou seja, ele não pensava que o aluno tinha que ir ao seu saber, ele não pensava que os outros deveriam ir ao seu saber, ele ia errando em busca do saber dos outros, e dos outros do saber, dos excluídos do saber. Percebem que temos uma inversão da posição docente, não trazer os outros ao que sabemos, mas sair à espreita para saber de outra maneira. E o “ou” eu coloquei como uma adversativa, como uma exclusão, como uma coisa ou outra, mas também pode querer dizer um exemplo ou como os gramáticos falam, um explicativo, ou seja, às vezes nós dizemos uma coisa ou outra, no sentido de uma coisa, ou seja, essa e a outra é um exemplo ou uma instância ou um sinônimo, uma forma da primeira.

O que quero afirmar é que o errar pode ser uma maneira de inventar, o errar pode ser um exemplo, pode não se opor e nesse sentido Rodríguez diz: “Se é preciso inventar, é na errância que se inventa e não ficando quieto no mesmo lugar”. Rodríguez diz, por exemplo, “Eu prefiro o vento, a água e todas as coisas que se movem e não as árvores que ficam quietas no seu lugar”. E essa é uma metáfora bonita para um professor, para um docente, ou seja, “Inventamos ou erramos” significa que se o que precisamos inventar é o próprio papel do professor não conseguiremos fazer isso de maneira interessante quietos ou

A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos

KOHAN, Walter O.

pretendendo dos outros o que é de nós e sim saindo de nós e errando na procura daqueles que hoje não habitam a escola, que não habitam o saber, daqueles que estão postos fora da escola, então acho que está bom, acho que é um bom momento para terminarmos por aqui.

Agora só vou dizer rapidamente, em poucos minutos, o que quis dizer, sei que para muita gente está super claro (risos), mas, por acaso... e se alguém está pensando em uma outra linha podemos conversar depois. Tentei trabalhar com algumas palavras, mostrar como hoje num contexto tão difícil na educação no Brasil, pode valer a pena pensar, talvez seja hora de que a filosofia deixe de se preocupar em transmitir e legitimar seu próprio saber construído a partir da história, tente sair do lugar em que se encontra e ir em busca de outros saberes. No caso da ignorância, tentei mostrar que para além do não saber, e para além do saber do não saber, ela pode ter um valor político e filosófico importante, ao afirmar na ignorância de um professor de filosofia uma recusa de tudo aquilo que impede as condições para de fato poder pensar com outros. As condições para poder pensar com outros, basicamente, significam que só se pensa entre iguais, que só se pensa quando pensamos que todos são igualmente capazes de pensar, para além da classe social, para além da idade, para além da raça, para além da cultura, para além da história, só se pode pensar entre iguais, porque quando alguém se coloca por cima do outro não pensa junto, na verdade pensa para ou transmite e decide o que o outro pensa ou deve pensar. Por último, coloquei a ideia de invenção, que é uma ideia que hoje é muito mal tratada, se fala muito de que é preciso inventar, de que é preciso inovar, ser criativo, às vezes num discurso meramente individualista, meramente competitivo, meramente consumista, mas tentei oferecer para vocês como essa palavra invenção pode ser resgatada, não na lógica da criatividade, do sujeito criativo, mas sim, na lógica de um sujeito atento, atento ao fora, sobretudo atento ao excluído do saber ou ao saber do excluído, aos que estão fora do saber ou saberes, que não entram, que não cabem, que às vezes a própria filosofia deixa fora se colocando como polícia, como julgadora do que é legítimo e não legítimo de saber.

Então espero/desejo que vocês se sintam inspirados, espero que a partir das palavras invenção ou ignorância cada um de vocês se sinta também convidados a fazer este exercício de pensamento, porque, precisamente, talvez nesse momento assim tão obscuro, tão ameaçador como hoje, e isso é o bonito deste encontro, e isso é o bonito do trabalho da Reilta, do Teixeira, do Galileu, de todo o grupo que está aqui, o bonito de assistir a apresentação de um livro como o da Reilta, que demonstra uma experiência de pensamento,

A escola, o amor e a filosofia: inventamos ou erramos

KOHAN, Walter O.

penso que este é o grande valor de nos encontrarmos aqui, quero dizer que embora as condições não sejam as mais favoráveis, com todas as pressões externas, a gente ainda aposta no pensamento, ainda vale a pena encontrar-se para pensar juntos, porque é na medida que a gente se encontra e na medida que a gente pensa juntos que as coisas podem ser de outra maneira, as coisas começam a ser de outra maneira e eu penso que este é um ato que a gente nunca pode renunciar, nunca podemos entregar, a confiança e o valor no ato de pensar, de pensar juntos e de como o mundo, cada vez que pensamos nele, juntos, sempre pode passar a ser de outra maneira.

Agradeço muitíssimo a atenção, o convite, a hospitalidade, me sinto imensamente privilegiado de ter passado esses dias aqui com vocês e parabênizo o grupo, as companhias que vieram, Carol, Priscila, tomara que nos encontremos muitas outras vezes comemorando o mesmo que estamos comemorando hoje, o ato de podermos pensar juntos, que como Marcos diz, é um ato de amizade, pensamos juntos porque somos amigos, amizade é uma *condição* para que possamos pensar juntos e a filosofia tem a ver com a amizade, não a amizade assim de que “sou amiguinho dele porque conto meu segredinho”, não, amizade de sentir que o mundo nos preocupa, nos interessa, nos interessamos juntos podemos habitar um mundo e transformar o mundo que temos num mundo que permita que mais pessoas vivam uma vida que mereça ser vivida. Obrigado e boa noite!