

TRILHAS FILOSÓFICAS

ISSN 1984 – 5561

DOSSIÊ

AFROPERSPECTIVISMO

E O

ENSINO DE FILOSOFIA

ANO 13, NÚMERO 2, 2020

DOI: [10.25244/tf.v13i2](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2)

Revista Acadêmica de Filosofia
Departamento de Filosofia
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Caicó
Caicó – RN



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor

Prof. Dr. Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-reitora

Profa. Dra. Fátima Raquel Rosado Moraes

Diretor do Campus Caicó

Profa. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros

Chefe do Departamento de Filosofia

Prof. Dr. Marcos Érico de Araújo Silva

Coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF- FILO/UERN

Prof. Dr. José Teixeira Neto

Capa

Luli Esteves

Revisão

Prof. Dr. Francisco de Assis Costa da Silva

Contatos

trilhasfilosoficas@uern.br

Curso de Filosofia do Campus Caicó - UERN

Av. Rio Branco, 725. Centro. CEP: 59300-000

Telefax: (0xx84) 3421-6513

<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTF>

<http://caico.uern.br/dfi/default.asp?item=curso-filosofia-caico-apresentacao>

<http://propeg.uern.br/proffilo/default.asp?item=proffilo>

Como citar este número

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *In: Trilhas Filosóficas: Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia*, v. 13, n. 2, 2020, p. XX-XX.

Disponível em: url completa. Acesso em: dia mês ano.

Publicação do Departamento de Filosofia da UERN/Caicó e do
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UFPR, Núcleo UERN

Editor-Chefe

Marcos Érico de Araújo Silva (UERN)

Editor Assistente

Klédson Tiago Alves de Souza (FLUC-UC/FCT)

Conselho Editorial

Alberto Leopoldo Batista Neto (UERN)

Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)

José Teixeira Neto (UERN)

Klédson Tiago Alves de Souza (FLUC-UC/FCT)

Marcos de Camargo von Zuben (UERN)

Marcos Érico de Araújo Silva (UERN)

Conselho Científico Nacional

Affonso Henrique Vieira da Costa (UFRRJ)

Aldo Dinucci (UFS)

Alvaro L. M. Valls (UNISINOS)

Antonio Lisboa (UFCEG)

Claudinei Aparecido de Freitas da Silva (UNIOESTE)

Dax Moraes (UFRN)

Eduardo da Silveira Campos (UFRJ/IPUB)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Enio Paulo Giachini (UNIFAE)

Filipe Ceppas (UFRJ)

Flávio Carvalho (UFCEG)

Fransmar Costa Lima (UMESP)

Gilvan Fogel (UFRJ)

Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)

Humberto Araújo Quaglio de Souza (UFJF)

Iraquitã de Oliveira Caminha (UFPB)

Jorge Miranda de Almeida (UESB)

José Gabriel Trindade Santos (UFPB)

Luciano Silva (UFCEG)

Marcio Gimenes de Paula (UnB)
Marcos Aurélio Fernandes (UnB)
Maria Simone Marinho Nogueira (UEPB)
Mauricio de Albuquerque Rocha (PUC-RIO)
Miguel Antonio do Nascimento (UFPB)
Narbal de Marsillac (UFPB)
Nythamar de Oliveira (PUC-RS)
Paulo César Duque Estrada (PUC-Rio)
Ramon Bolívar Cavalcanti Germano (UEPB)
Robson Costa Cordeiro (UFPB)
Rossano Pecoraro (UNIRIO)
Sílvio Gallo (UNICAMP)
Thalles Azevedo de Araujo (UEPB)
Ulysses Pinheiro (UFRJ)
Walter Omar Kohan (UERJ)

Conselho Científico Internacional

Claudia D'Amico (UBA, CONICET - Buenos Aires, Argentina)
Hélène Politis (Université de Paris, Panthéon-Sorbonne – França)
João Maria André (UC, Coimbra – Portugal)
María José Binetti (CONICET, Buenos Aires – Argentina)
Rita Maria Radl-Philipp (Universidad de Santiago de Compostela – Espanha)
Yésica Rodríguez (UNGS-CONICET, Buenos Aires – Argentina)

INDEXADORES



*Todos os trabalhos são publicados gratuitamente e com acesso livre sob a licença
Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.*

TRILHAS FILOSÓFICAS - ISSN 1984-5561 - DOI 10.25244/tf

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - Campus de Caicó
Departamento de Filosofia e Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)
trilhasfilosoficas@uern.br

SUMÁRIO

Editorial	9
<i>Alessandro Pimenta</i>	
Didática e filosofia do ensino da filosofia: Educação, discursividade em língua portuguesa e pedagogia	13
<i>Emanuel Oliveira Medeiros</i>	
Nietzsche e ensino de filosofia: o agonismo como princípio norteador de uma educação democrática	41
<i>João Paulo Vilas Bóas</i> <i>Vinícius Martins Corrêa</i>	
A história da Filosofia como referencial no ensino de filosofia: Sobre a concepção didática de filosofia: Temas e percursos	61
<i>Eliakim Ferreira Oliveira</i>	
A leitura de textos filosóficos no ensino médio: O ato de ler como processo de tradução	73
<i>Everton Grison</i>	
Memes com conceitos de mais de dois mil anos: Enfim, filosofia	93
<i>Carolina Romanazzi Freire</i> <i>Daniele Gomes</i>	
A filosofia, a COVID-19 e a noção de autonomia rawlsiana	109
<i>Elnora Gondim</i> <i>Tiago Tendai Chingore</i>	
A constituição do sujeito autônomo no pensamento kantiano tomando como pressupostos às metodologias de ensino	123
<i>Ediel dos Anjos Araújo</i> <i>Angelo Rodrigo Bianchini</i>	
Ensino de filosofia para surdos	141
<i>Danilma Medeiros Garcia</i> <i>Valter Ferreira Rodrigues</i>	

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): Um estudo com os (as) professores (as) licenciados (as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luiz do Maranhão	155
<i>Simey Fernanda Furtado Teixeira</i> <i>José Assunção Fernandes Leite</i>	
J. Chasin, filosofia no Brasil e aprendizagem filosófica	171
<i>Suelen Lopes Souza</i> <i>Valter Ferreira Rodrigues</i>	
Sistema de ensino: A necessidade da ordem explicadora	191
<i>José Marcus Guedes de Araújo</i> <i>Karla Janayna Mendes Cruz</i> <i>Maria Reilta Dantas Cirino</i> <i>José Francisco das Chagas Souza</i>	

EDITORIAL

Há várias formas de resistência. Quando se pensa em quais modos de resistência a Filosofia pode exercer, pensamos em sua potencialidade que, entre tantas frentes, podemos citar agenciamentos, criticidade, desnaturalização de discursos que se pretendem perenes em suas diversas formas de autoritarismos como negacionismos e demais termos análogos. Atualmente, mais que um ataque à Filosofia ou às Humanidades, encontramos um ataque à Ciência, de modo amplo, geral e sistemático. Não nos enganemos! Este discurso possui interlocutores que estão mais próximos de nós do que imaginamos e com uma voz mansa e educada como a de Eichmann procuram minimizar gravidade da situação.

A participação das mulheres na comunidade filosófica brasileira, especialmente na Anpof, ou em GTs ligados à Anpof, demonstra a força não somente da Filosofia, mas da sociedade. Notemos que temas clássicos permanecem em eventos, mas novas abordagens ganham espaço, voz, enfim, visibilidade, como o **afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia**, tema deste dossiê.

Não podemos negar que a condição pandêmica tornou nossos contatos físicos menos intensos e, em muitos casos, inexistentes. Entretanto, o distanciamento criou outras formas de aproximação. Não foi um distanciamento espontâneo, foi um distanciamento solidário e estratégico, a fim de que, responsabilmente, considerando as condições sanitárias e as políticas ineficazes no Brasil, pudéssemos, paulatinamente, retornar a uma realidade semelhante à anterior. Não se trata de novo normal, pois o normal é a expressão dos afetos, das discussões, das discordâncias, dos debates e demais diálogos que a filosofia nos proporciona.

O GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* realizou entre os dias 15 e 19 de outubro de 2019, em São Luís do Maranhão seu *VI encontro Nacional*, nas dependências da UFMA. Reuniram-se pesquisadores e professores do ensino superior que já se dedicam há anos ao Ensino de Filosofia, mas é importante lembrar que o encontro acolheu para estes debates professores da Educação Básica, integrantes do Pibid, Residência Pedagógica, PROF FILO e diversos mestrandos e doutorandos, notadamente, de Programas de Educação e de Filosofia. Importante notar que foi um período imediatamente anterior à pandemia e com pessoas de todas as regiões do país. A interface de conhecimentos que perpassou as apresentações não foi menor que a *philia*. Os afetos mostraram que a comunicação e o crescimento do *GT Filosofar e Ensinar a Filosofar* foram possíveis com a potencialidade de tais afetos, do reconhecimento do outro e do esforço do estar-com e ser-com.

A alteridade e a hospitalidade podem ser lidas em muitos textos agora publicados na *Revista Trilhas Filosóficas* cujo nome, providencialmente, aponta para materialização do *VI Encontro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar*. Quantos percursos, quantas trilhas até São Luís! Quantos encontros! Tudo isso nos fez perceber que uma das formas de resistência da Filosofia se encontra em todo o percurso e este nos modifica e nos anima, cada um, dentro de sua subjetividade exercitando a abertura ao outro, mas com um ponto em comum: o **Ensino de Filosofia**. A diversidade das formas de abordagem desse ensino só enriqueceu o encontro e a cada um que dele participou.

Neste número, há artigos que foram apresentados em 2019 em São Luís, há textos que foram enviados à revista tendo em vista o tema deste dossiê. Emanuel Medeiros, no artigo que abre este dossiê, coloca uma questão muita cara a nós brasileiros e a todos os lusófonos. Aponta para o

EDITORIAL

crescimento da língua portuguesa e seu reconhecimento como uma língua científica cada vez mais, mas não deixa de refletir sobre a diversidade das línguas nas quais se podem expressar conceitos filosóficos e seus desafios, a partir de onde se fala. Não se trata, tão somente, de tradução, mas de uma compreensão conceitual que não exonera a didática e, portanto, o Ensino de Filosofia. Em seguida, investiga-se o agonismo em Nietzsche e este é apresentado e sistematizado como uma proposta educativa que colabora para a potencialização da democracia no Brasil. Para além de um conhecimento sobre Nietzsche, o artigo instiga questões atuais e urgentes. O terceiro artigo investiga o papel da história da filosofia no Ensino de Filosofia. A história é uma das referências, não a centralidade de abordagens exegéticas, por isso o artigo indica a possibilidade de temas e seus percursos a partir de uma discussão já clássica desde Kant e Hegel, mas que permanece contemporânea. O próximo artigo mostra como o paradoxo de trabalhar textos filosóficos e as orientações governamentais podem inviabilizar uma prática docente permeada pela responsabilidade para com a Educação. Trata-se, propõe o artigo, de uma leitura humanizadora que valoriza o texto, bem como a alteridade existente entre as pessoas na sala de aula, onde o processo de tradução é um processo de hospitalidade. A filosofia se apresenta de várias formas, vindo do não-filosófico ao filosófico.

O quinto artigo demonstra a potencialidade dos memes como gêneros textuais para o Ensino de Filosofia. Deleuze é, neste artigo, um interlocutor e o esforço das autoras é passar da não-filosofia, do cotidiano, ao conceito. Não se percebe, aqui, os memes apenas como forma de facilitação ou de distração em uma aula de filosofia, mas como um gênero textual muito importante e ainda pouco usado pelos professores de filosofia. No sexto artigo, o ensino de filosofia considera a realidade atual da pandemia a partir de Rawls, onde uma razão comunicativa no âmago do ensino e das relações sociais, especialmente no contexto pandêmico da COVID-19, pode levar a uma solidariedade entre as pessoas. O sétimo artigo reflete sobre a contribuição kantiana para o Ensino de Filosofia, especialmente em aspectos metodológicos. O oitavo artigo *Ensino de filosofia para surdos* convida o leitor a dois desafios: um, a tradução de conceitos filosóficos a estes sujeitos e, outro, a uma abertura, de fato, materializada com pessoas com deficiência auditiva. O artigo, nestes dois desafios, abre-nos possibilidades de pensarmos o Ensino de Filosofia em contextos que não são somente dificuldades sociais, mas diversas outras que existem e são invisibilizadas. Na sequência, o próximo artigo vai em uma direção que antecede metodologias e conteúdos. Ele mostra e demonstra como o reconhecimento é fundamental para o cuidado de si, dos outros e da comunidade e que isso é fundamental para pensarmos práticas de Ensino de Filosofia em constante construção, bem como a construção de si como docente. Este dossiê, em seu décimo artigo, deixa evidente a ligação com uma questão inerente no artigo que abriu o dossiê, a saber o filosofar e o ensinar filosofia e o exercício de filosofar em conjunto em língua portuguesa. Se no primeiro artigo, o outro professor de terras lusitanas chama à atenção que não é somente a língua, mas a vivência da mesma importantes ao Ensino de Filosofia, neste nono artigo, isto é explicitado, pois no Brasil, considera a trajetória política e filosófica de José Chasin. A contribuição do artigo vai além de lembrar o que para algumas viúvas do estruturalismo da década de 60 do século passado era importante e insere pensadores como Julio Cabrera, sua ética negativa, seu *Diário*, bem como novas práticas Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Em uma feliz reflexão sobre se ensinar filosofia não somente em português, mas em terras brasileiras, como o primeiro texto aponta a diversidade de vivências e historicidades de uma língua, o ensino de Filosofia neste dossiê se inicia a partir dos Açores e transita em diversas experiências do Ensino de filosofia no Brasil perpassando diversas regiões e fazendo de nossa realidade objeto de reflexão filosófica, indo do particular vivido ao universal almejando, mesmo que este último fique no âmbito do desejo. O décimo primeiro e último artigo deste dossiê trata de experiências ocorridas no Programa de Iniciação à docência - PIBID em Caicó-RN. Tais experiências são baseadas em *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière. O artigo salienta como se materializa a compreensão da lógica explicadora como sustentação de um sistema educacional emancipador.

EDITORIAL

Portanto, mais que comentar brevemente cada um destes artigos, o convite é à leitura atenta e à percepção da diversidade de abordagens que permitem, hoje, partilharmos estas reflexões. A publicação deste dossiê sobre Ensino de Filosofia é uma resistência a todos que de uma forma ou de outra negam o saber universalmente construído, reconstruído e em processo. Encontramos, aqui, uma resistência aberta à alteridade, sem negar sua identidade que se apresenta em torno do Ensino de Filosofia e de uma civilização que não abre mão do diálogo e dos embates a ele inerentes.

Boa leitura!

Prof. Dr. Alessandro Pimenta
Editor-Convitado Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia
Coord. Do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (2018-2020)

**DIDÁTICA E FILOSOFIA DO ENSINO DA FILOSOFIA: EDUCAÇÃO,
DISCURSIVIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA E PEDAGOGIA**

[DIDACTIC METHOD AND PHILOSOPHY OF THE TEACHING OF PHILOSOPHY:
EDUCATION, DISCOURSE IN PORTUGUESE LANGUAGE AND PEDAGOGY]

Emanuel Oliveira Medeiros

Centro de Estudos Humanísticos/Universidade dos Açores

E-mail: comedeiros@sapo.pt

ORCID 0000-0001-6730-5042

*Emanuel Oliveira Medeiros é doutorado e agregado em Educação e na Especialidade de Filosofia da Educação, pela Universidade dos Açores. Autor de diversas publicações na área da Educação, tem organizado e participado em vários colóquios, encontros e conferências nacionais e internacionais nas áreas da Filosofia da Educação, Currículo, Didáticas e Formação de Professores. Desde 2007 é membro integrado de Grupos de Investigação do Gabinete de Filosofia da Educação do Instituto de Filosofia (I&D/502/FCT) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dos seus livros, destacam-se os seguintes: *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa* (2002); *A Filosofia como Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida* (2005). *Educar, Comunicar e Ser* (2006). Da organização de obras coletivas, referem-se as seguintes publicações: *Educação, Cultura(s) e Cidadania* (2009); *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania* (2010). *Educação: Caminho para o Século XXI* (2002); *Utopia e Pragmatismo em Educação: Desafios e Perspetivas* (2002); *I Encontro de Didáticas nos Açores* (2002), *Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2003).*

DOI: [10.25244/tf.v13i2.4047](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.4047)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 13-39

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/tf.v13i2.4047](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.4047)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



**Didática e filosofia do ensino da filosofia:
educação, discursividade em língua portuguesa e pedagogia**
MEDEIROS, Emanuel Oliveira

Resumo: Para tematizar a Didática e a Filosofia do Ensino da Filosofia podemos ter como referência várias fontes e autores, quer em língua portuguesa quer em diversas línguas estrangeiras. A nossa escolha recaí sobre autores e discursividade em Língua Portuguesa, considerando que é uma língua falada e trabalhada por muitos milhões de pessoas nos Países e Comunidades de Língua Oficial Portuguesa. Além disso, e simultaneamente, a Língua Portuguesa é uma Língua que deve ser potenciada na sua cientificidade. Muito recentemente a UNESCO deu mais passos significativos para a afirmação da Língua Portuguesa como Língua Científica. As intertextualidades podem ser feitas numa mesma Língua, neste caso a Língua Portuguesa, na sua unidade e diversidade, bem como noutras línguas. O mais importante e difícil é trabalhar o Pensamento, que se pode dizer em várias línguas e assume uma certa peculiaridade na Língua em que é expresso, o que significa que não basta falar uma língua, é preciso vivê-la e esse é um modo profundo de *viver* e de *filosofar*. No Mundo da Lusofonia há mundividências que resultam da Língua, dos autores, das ideias, dos modos de ser e de viver. A Didática da Filosofia exige o domínio da própria Filosofia que, segundo alguns autores, tem em si a sua própria didática. Mas isto não acontece sem a mediação da pedagogia do professor, como comunicador e, pelo menos em certa medida, o professor é filósofo.

Palavras Chave: Educação. Filosofia. Problematologia e Metodologia. Linguagem. Sentido.

Abstract: In order to focus on didactic method and philosophy of the teaching of philosophy, reference should be made to several sources and authors, both in Portuguese and in other languages. We chose authors whose discourse is developed in Portuguese, in view of the fact that this language is spoken and used by many millions of people in states and territories where Portuguese is an official language. Moreover, scientific writing in Portuguese should be improved. Quite recently UNESCO made significant strides in the promotion of Portuguese as a scientific language. Intertextuality can be produced within a single language - in Portuguese, in this case, in both its unity and diversity - as well as within other languages. What is more important and difficult is working on the Thought, which can be verbally conveyed by different languages, always assuming a certain peculiarity due to the specific language by which it is expressed, which clearly means that speaking a language is not enough: a language must be lived, as a deep way of living and philosophizing. In the world of Lusophony there are world views arising from language, authors, ideas, ways of being and living. A didactic method of teaching philosophy requires mastery of philosophy itself, as philosophy, according to some authors, possesses in itself its specific didactic method. But this does not happen without the mediation of a teacher and his/her pedagogy. The teacher is always a communicator, and, to a certain extent, the teacher is a philosopher.

Keywords: Education. Philosophy. Problematology and Methodology. Language. Meaning.

INTRODUÇÃO

Para tematizar a Didática e a Filosofia do Ensino da Filosofia podemos ter como referência várias fontes e autores, quer em língua portuguesa quer em diversas línguas estrangeiras. A nossa escolha recai sobre autores e discursividade em Língua Portuguesa, considerando que é uma língua falada e trabalhada por muitos milhões de pessoas nos Países e Comunidades de Língua Oficial Portuguesa. Além disso, e simultaneamente, a Língua Portuguesa é uma Língua que deve ser potenciada na sua cientificidade. Muito recentemente a UNESCO deu mais passos significativos para a afirmação da Língua Portuguesa como Língua Científica. As intertextualidades podem ser feitas numa mesma Língua, neste caso a Língua Portuguesa, na sua unidade e diversidade, bem como noutras línguas. O mais importante e difícil é trabalhar o pensamento, que se pode dizer em várias línguas e assume uma certa peculiaridade na Língua em que é expresso, o que significa que não basta falar uma língua, é preciso vivê-la e esse é um modo profundo de viver e de filosofar. No Mundo da Lusofonia há mundividências que resultam da Língua, dos autores, das ideias, dos modos de ser e de viver. A Língua Portuguesa, na sua universalidade e diversidade, irmana, evoca memórias mas também vários futuros possíveis, aproximando no Sentir modos diversos de viver e de ser. Em conaturalidade com a Língua Portuguesa há um sentimento de partilha que se redescobre e aprofunda.

Neste artigo teremos como base textos originais em Língua Portuguesa e o livro *Problematologia*, em português, na sua tradução fiel, o que constitui, desde logo, uma linha de rigor, tornando acessível, na língua portuguesa, uma obra que precisa de ser pensada. A opção por esta referência decorre da valoração do conceito de problematologia.

É fundamental fazer ciência em Língua Portuguesa, também na intertextualidade das línguas. No fundo, se o houver, o Pensamento mergulha, em funduras e alturas.

No dia 5 de maio de 2020 foi celebrado “o primeiro Dia Mundial da Língua Portuguesa, proclamado pela UNESCO”, proclamado em novembro do ano de 2019, tendo como Embaixador o Professor António Nóvoa, especialista em Educação e em História.

Numa Entrevista concedida ao *Jornal de Letras*, - publicado em Portugal - podemos acompanhar o pensamento de António Nóvoa que se expressa sempre com clareza e rigor. Face a pergunta: “E quais são os três “c”? afirma António Nóvoa: “São aqueles em que a língua se baseia. O C de cultura da criação, o que passa pelo apoio aos escritores, editores, tradutores, para uma maior circulação da LP através da dinâmica da criação, do livro. E o “C”, muito importante para mim, até pelo lugar de onde venho, de conhecimento, de ciência” e vem pergunta seguinte: “No sentido de afirmar a LP como língua de ciência.”: “Com a crise que vivemos, torna-se nítido que é preciso haver uma ciência aberta e de grande circulação e o português tem de ser realmente também uma língua de ciência. Não podemos deixar esse papel apenas para o inglês”, responde António Nóvoa. Trata-se de uma posição forte e fundamental, vinda de um especialista em Educação e em História, sensível para as Humanidades e, nesta fase, a exercer um cargo da maior importância, o de Embaixador de Portugal na UNESCO.

Afirma António Nóvoa: “O que importa é a criação de um movimento que vá muito além do 5 de maio, que simbolicamente é apenas a data, o lugar onde inscrevemos a nossa vontade de uma promoção internacional da LP uma Língua extraordinária também na capacidade de pensar o futuro.” (Nóvoa, 2020, p. 3). E, de imediato, sendo questionado: “Em que sentido?”, responde: “Vergílio Ferreira disse que não se pode pensar fora das possibilidades da língua em que se pensa.

Pela sua história, por incorporar outras culturas, tradições, a LP tem possibilidades únicas. Se o Dia Mundial da Língua Portuguesa for um marco e uma marca da sua nova realidade, já deu um contributo extraordinário para o nosso futuro.” (Nóvoa, 2020, p. 3). No ato de proclamação do dia Mundial da Língua Portuguesa estavam na sala outros embaixadores, designadamente “os embaixadores de Cabo Verde, Angola ou Brasil e representávamos um conjunto de pessoas e de culturas que se sentem reconhecidas numa língua. E recebemos dezenas de mensagens de outros embaixadores, pelo que foi realmente um momento tocante.” (Nóvoa, 2020, p.3). Por aqui se vê a força da Língua Portuguesa na sua Universalidade, falando e escrevendo a e na identidade e a diversidade. É da maior importância Cultural, Educacional, Filosófica, Histórica, Política, etc. a instituição do Dia Mundial da Língua Portuguesa (LP), pela UNESCO, a mesma Instituição que tem desenvolvido um forte movimento de Filosofia para Todos, com forte ligação ao Espírito da Democracia.

O TEXTO E O SEU DESENVOLVIMENTO.

A Didática, hoje, tem de ser pensada, no seu próprio dinamismo mas também suscita questões que são específicas de cada didática mas igualmente transversais a todas as didáticas. O que ensinar? Como ensinar? A quem ensinar? Para quê ensinar? Como avaliar? E todas estas questões assumem configurações diferentes em função da época mas, ao mesmo tempo, há questões que atravessam todas as épocas. Ensinou-se muito antes de aparecer a didática como disciplina. Na época clássica grega ensinou-se na Academia de Platão e no Liceu de Aristóteles, uma Filosofia nascente mas ao mesmo tempo tinha tanto de problematizadora, na tradição socrático-platónica e de sistemática, na tradição de Aristóteles.

Quem adotar uma conceção utilitarista da didática vai colocá-la, acriticamente, ao serviço do ensino mas quem tiver uma conceção problematológica da didática não deixará de levantar questões e, no caso da Filosofia – e não só – vai tornar-se necessário uma Filosofia da Educação. Só pensando de modo filosófico e educacional a própria didática é que levantamos a necessidade, fundamental, de uma Filosofia da Educação. Desde modo não se trata apenas de uma Teoria da Educação, subjacente ao ensino, trata-se de ir mais longe com uma Filosofia da Educação, que integra a Teoria da Educação, mas também vai à prática. No fundo, as questões da didática e do ensino suscitam amplas reflexões e estudos sobre Teoria e Prática e a ligação entre as duas que é, afinal, a *praxis*, um conceito amplamente desenvolvido por Paulo Freire.

A Didática, hoje, e cada vez, tem de ser uma Didática Reflexiva e Problematizadora, em que as questões do mundo devem ser sempre consideradas, de modo implícito ou explícito. A COVID 19 leva a repensar a escola, como ensinar e aprender. Eis um exemplo concreto de como uma realidade mundial condiciona a vida dos vários agentes educativos, quer em termos formais quer em termos informais. Mas é fundamental que, em todos os sentidos, sejam assegurados os valores da segurança e da liberdade. O que estamos sendo, como estamos sendo? No fundo sem um questionamento de tipo filosófico-educacional não podemos ensinar com conhecimento de causa, preparação, na incerteza, para desenvolver dinâmicas de formação. Torna-se inadiável pensar, ainda, e sempre, questões como: O que é a Educação? O que é Educar? O que é a Formação? O que é Formar? E estas questões têm, em si, várias dimensões: ontológicas, axiológicas, antropológicas, epistemológicas, etc. Afinal, que figura do humano está a ser? Há uma figuração, em fisionomia, do humano, ou uma desfiguração? Se olharmos o mundo, estamos

perante novas(?) monstruosidades. Ora, não se pode, nem se deve admitir, ensinar a maldade e a mentira. O ensino exige um ambiente de liberdade, das pessoas e dos povos. Temos de exigir a criação e o desenvolvimento de comunidades e instituições verdadeiramente livres, precisamos de uma Didática Axiológica, uma Didática para os valores e de um ensino com valores, desde logo o valor da Liberdade. A Educação tem de ser integral. Ora, o ensino da Filosofia – seja onde for – tem de ser formativo e contribuir para o desenvolvimento de capacidades, competências, valores, atitudes e conhecimentos. Urge, pois, uma Filosofia do Ensino da Filosofia. A Filosofia é para formar, não para endoutrinar, o que não significa, bem pelo contrário, que não se ensine conteúdos, temas, problemas e filósofos. O ensino da Filosofia deve proporcionar o conhecimento de autores e correntes de sinais diferentes e, até, opostos, sem prejuízo, no caso universitário, em particular, da liberdade de ensino. Na liberdade somos sempre condicionados pelas escolhas. Todavia, a interdisciplinaridade e a intertextualidade são possíveis e desejáveis.

Na realidade a Filosofia, como disciplina, é um campo de saber interdisciplinar, quer no Ensino Secundário, quer no Ensino Superior. No interior da Filosofia há várias disciplinas e especialidades e, por outro lado, a Filosofia, como um saber autónomo, entra em diálogo com os demais saberes e disciplinas. Quanto maior e mais fecundo for esse diálogo, mais potencialidades de alargamento e aprofundamento a Filosofia tem.

O ensino da Filosofia suscita sempre a necessidade de fazer opções programáticas. Isto é, quando se trata de fazer um programa de Filosofia é inevitável que haja uma determinada orientação filosófica, se for uma única figura a determinar, ou, então, há uma visão mais eclética e abrangente. Quando tive Filosofia no Ensino Secundário, os programas e manuais tinham duas orientações diferentes. Ainda tenho os manuais e, a essa distância, permite-me uma análise e reflexão que considero importante. No 10º ano de escolaridade, a opção era por temas e problemas, com base em excertos de autores, de filósofos e de correntes. Já na altura gostei muito, havia rigor e sentido pedagógico. O manual tinha fotografias e figuras que, ainda hoje, considero da maior pertinência. Predominava a palavra mas a imagem despertava, logo, um sentimento que é, em si, uma forma hermenêutica que apela ao vivido, para utilizar uma expressão de sentido de Merleau-Ponty. No 11º ano, o manual que tive, que foi adotado pela Escola, na altura, tinha como autores os seguintes Professores de Filosofia: Artur Morão, Isabel Marnoto, Luísa Ribeiro Ferreira, Manuel Garrão. Na capa pode ver-se fotos dos rostos dos vários filósofos estudados em “Filosofia/Epistemologia”. No índice pode ler-se: “Prólogo”, “A Dialética da Ação e do Conhecimento”, “Platão”, “Aristóteles”, “Galileu”, “Descartes”, “Kant”, “Marx”, “Freud”, “Bachelard”, “Piaget”, “O Problema da Verdade”. No 12º ano o manual também era estruturado em autores e temas. Os manuais do 11º e do 12º anos não tinham imagens. O do 11º ano tinha extratos criteriosamente selecionados das obras dos autores. Entrávamos a fundo no texto, na didática do texto, que nos levava ao pensamento dos autores.

A Didática da Filosofia exige o domínio da própria Filosofia que, segundo alguns autores, tem em si a sua própria didática. Mas isto não acontece sem a mediação do professor, como comunicador e, pelo menos em certa medida, o professor é filósofo. Para ensinar Kant, por exemplo, ou outro autor qualquer, é preciso dominar a obra e o pensamento do autor, mesmo que se o que se sabe seja em muita maior extensão do que o que se ensina, o que pressupõe a capacidade de fazer dinâmicas filosóficas em dinâmicas comunicativas, de síntese ou desenvolvimentos de entendimento. Mas ficar por aqui, ao nível cognitivo, e da cognição, talvez poupe o esforço pedagógico mas, por isso mesmo não vai ao núcleo que desperta, não para a Filosofia, organizada, sistemática, como defendia Hegel, mas é preciso ir à dinâmica do próprio filosofar, como defendia Kant, desafiando para o “ousa pensar”. Só esta autonomia nos põe na liberdade de *experienciar a Filosofia* e a experiência como fonte de Filosofia. Do ponto de vista da ensinabilidade da Filosofia,

em termos filosóficos, há que dominar os conteúdos, em especial o pensamento dos filósofos. Mas não é de um momento para o outro que o aluno adquire uma cultura filosófica e, mais, nem sempre uma cultura filosófica, arrumada do ponto de vista conceitual e lógico, é garantia para despertar nos alunos, do ensino secundário, o gosto pela Filosofia, o que exige entrar na dimensão pedagógica inerente à Filosofia. E hoje isso é tanto mais pertinente quanto mais a UNESCO defende a Filosofia para todos. No fundo aqui temos um duplo desafio, que a Filosofia parta e chegue a cada um, o que pressupõe o elemento vivencial, e, de certo modo, o domínio de uma cultura filosófica que consolide os saberes em democracia, não podemos ter saberes de primeira e saberes de segunda. Por isso é que tenho defendido, com conhecimento de causa, que quem domina o pensamento de um filósofo, ou autor, ou um tema, em termos de cientificidade, é capaz, tem de ser capaz, de o ensinar, de o transmitir, também como indutor de problematização, a qualquer pessoa. Mas aí a Filosofia não pode ficar por conceitos abstratos, por noções secas, desenraizadas da vida. E isso não significa nenhum vitalismo, que é redutor, significa Pensamento e Vida e Vida e Pensamento. É nessa dinâmica que se dá a compreensão filosófica, também em dinâmicas pedagógicas e didáticas.

A didática não é um instrumento acrítico de transmissão dos conhecimentos. A própria didática tem de ser reflexiva e problematológica. Michel Meyer tem um livro filosófico que se intitula *A Problematologia*, do qual retiramos muitos elementos para pensar a Didática da Filosofia. O próprio livro abre pistas muito relevantes para problematizar a Filosofia, que se não pode reduzir a um conhecimento proposicional, mas essa reflexão torna-se muito útil para muitas áreas do saber, para o conhecimento, em específico, e em geral. Michel Meyer afirma: “o questionamento é realmente o princípio do próprio pensamento, o princípio filosófico por excelência,” (MEYER, 1991, p. 15). E acrescenta: “Nenhuma resposta primeira pode ser tal se não afirmar a primazia do questionamento” (MEYER, 1991, p. 15)

O Autor, Michel Meyer, refere-se ao diálogo, ao logos e à dialética em Sócrates e contrapõe ao próprio Platão, que busca uma essência. Ao referir-se a Platão, afirma: “A verdade no diálogo pressupõe, como condição minimal para ser obtida, que os interlocutores sejam de boa-fé: uma característica subjetiva que não permite distinguir objetivamente Sócrates de um qualquer sofista”. (MEYER, 1991, p. 73). É fundamental destacar a “boa fé”, não uma boa fé da boca para fora, falsa, mas uma boa fé que se vê, em cada pessoa- sujeito. Neste sentido há que questionar e problematizar a última afirmação de Meyer. Se uma pessoa é de boa-fé, é honesta, não se reduz a uma questão subjetiva, vê-se nas obras, nas ações, na coerência da ação. Não há objetividade sem subjetividade, como nos ensina a Fenomenologia. Além disso as verdades que Platão procura no fundo da alma são essa objetividade partilhada de modo intersubjetivo, em diálogo verdadeiro e sincero. Em Platão o diálogo não é um simulacro, é um teste, é um caminho, que se faz no aprofundamento do conhecimento. Na sequência do que afirmei, não subscrevo, embora compreenda esta afirmação de Meyer: “A interrogação, tão cara a Sócrates, torna-se doravante, para Platão, o mero instrumento para fazer surgir uma verdade escondida no fundo da alma. A teoria da reminiscência junta-se à divisa “conhece-te a ti mesmo” (MEYER, 1991, p. 73). Ora, essa busca do conhecimento de si é uma busca permanente, de uma essência na dinâmica de uma existência. Em cada etapa das nossas vidas somos os mesmos e somos diferentes. Por isso é possível o reconhecimento (identidade constituinte) e o enriquecimento, laborando com ideias de luz mas também em imperfeições. Somos interioridade e corporeidade. E dizer tudo isso tem tanto de conhecimento, de problematidade como de ensinabilidade. É assim? Ser? Como somos? Como vamos sendo, em nós e com os outros? Se for numa perspectiva de verdade, na ensinabilidade da Filosofia desenvolve-se uma Educação Filosófica e colocamo-nos no que perguntamos e no que afirmamos, aliás, há afirmações que têm um fundo de questionamento e há perguntas que têm um sentido de afirmação. Na realidade, a questão, a problematização, cria uma dinâmica entre perguntas e respostas.

**Didática e filosofia do ensino da filosofia:
educação, discursividade em língua portuguesa e pedagogia**
MEDEIROS, Emanuel Oliveira

No fundo, ao colocarmos o ensino da Filosofia, pomos sempre, também, a problemática do que é a Filosofia. Tenho essa experiência do ensino secundário. Quando os alunos chegam, ao 10º ano de escolaridade, com uma disciplina nova, desejam saber o que é a Filosofia. E perguntam, o que é a Filosofia, mesmo quando o programa ia, e bem, “do vivido ao pensado”, com um fundamento fenomenológico.

Afirma Michel Meyer:

A filosofia é questionamento radical, na medida em que tem como tema principal o próprio questionamento. Os Gregos, se tivessem podido pensar o questionamento, ter-lhe-iam chamado literalmente *problematologia*, mas não o pensar, e nós vamos ver porquê.

A filosofia, ao recalcar de algum modo o questionamento, que é o seu princípio activo, transforma-se noutra coisa. O próprio exame da história ensina-nos que o questionamento nunca foi o tema próprio da filosofia. No entanto, esta não teria podido nascer e perpetuar-se se não o tivesse empregado ao nível da sua prática. Assiste-se assim a um deslocamento da interrogação que, não sendo tematizada, se dirigiu para algo diferente de si próprio. Quais foram as consequências desta não tematização do questionamento radical de si mesmo? (MEYER, 1991, p. 15).

Michel Meyer fala, como consequência, da não tematização do questionamento, da “autonomização das respostas”. E afirma: “A ideia de resolução caiu sob o golpe daquilo a que chamarei o modelo proposicional da Razão.” (MEYER, 1991, p. 15).

A Filosofia não é, apenas, “o reino dos porquês”, das “perguntas”, a Filosofia também tem respostas e resoluções, no sentido em que o fim, sempre em trânsito, se encontra com o princípio que esclarece, e dá entendimento e luz. Mas as respostas da Filosofia, tal como todas as respostas humanas, nos diferentes campos do saber são sempre respostas abertas, quando dadas com rigor, com seriedade, com fundamento, mesmo que em espontaneidade, onde muitas vezes se colhe a frescura do sentido.

Afirma Michel Meyer:

Uma resposta problematológica tem isto de particular: ela separa o impensado do pensamento, coloca alternativas, e é isto a solução que ela traz. Ela não é uma resposta no sentido habitual: uma resposta *apocrítica*, como eu lhe chamo, fecha inquérito, reclaca o problemático e afasta-se dele, em vez de o pesquisar, explorar e esclarecer. Ela serve de base para uma outra questão, e assim sucessivamente. As questões desaparecem, as respostas acumulam-se. (MEYER, 1991, p: 19-20).

Ora, em Filosofia, e em todos os setores e saberes da Vida, as questões e as respostas estão – devem estar – numa interação permanente, sem perder a fundação, e os fundamentos, - sem fundamentalismos -, visto que os pontos de vista acrescentam e tornam o conhecimento relativo, sem relativismos. A arrogância do relativismo está na base das chamadas “falsas notícias” e “factos

alternativos”. Ora, para além e além dos factos estão razões, estão intenções. O relativismo é uma forma de dogmatismo que pode infiltrar-se no poder e até fazer minar as democracias, que não podem abdicar do valor da verdade em ligação com o valor do diálogo. Só uma Filosofia que se coloca por relação à Verdade é que se encontra na busca do conhecimento e este caminho dá sempre frutos nos valores e, acima de tudo, na humildade de ser, e de acolher e acolher os outros. Caminhar é errar. “O erro é humano” e a imperfeição, o que é oposto ao ódio, ao medo e à mentira, como bem denuncia Boaventura Sousa Santos, num artigo intitulado “As incessantes fábricas do ódio, do medo e da mentira” (In *Jornal de Letras*, nº 1262, 2019). Vemos, por aqui, também que a Filosofia não pode ser apenas ensino a partir de si mesma, a Filosofia tem de ser uma Escola de Democracia, a Filosofia tem de ser Educação e Formação, com conteúdo e seiva de ser.

Antes de tematizarmos o sentido formativo, nuclear, da Filosofia, continuamos a referir algumas afirmações e conceções de Michel Meyer. Vejamos, de modo problematizador, as próprias afirmações de Meyer sobre o questionamento:

O questionamento é para ser interrogado, e esta interrogação necessária é suficiente para criar o seu sentido. Com certeza que nem tudo que é posto em questão acede, só por isso, à significação filosófica, mas é certo que, se a filosofia quiser chegar a resolver os seus problemas, tem de se interrogar sobre a problematização e, mais particularmente, sobre os problemas que são filosóficos. O que remete, por sua vez, para a necessidade de instaurar um logos fundado na diferença questão-resposta e não na indiferença proposicionalista. (MEYER, 191, p. 25)

Considero que este livro de Michel Meyer – *A Problematologia* – é muito fecundo e esclarecedor mas está também sujeito a ponderações críticas, reflexivas e problematológicas, desde logo porque não me parece que o questionamento e a problematologia sejam temas, em si, para ser pensados, como questões, a não ser numa abertura reflexiva, isto é, não se pode abstrair e isolar o questionamento como se este não estivesse enraizado no próprio conhecimento. Enraizá-lo, num certo sentido, impede a sua alienação mas o seu total desenraizamento seria a secura, seria a desvitalização, seria a negação da vida que irriga o Saber e o Conhecimento Filosófico. Mas é fundamental afirmar que o conhecimento filosófico é constituinte nunca está constituído. Neste sentido há que problematizar, de modo reflexivo e crítico, a formulação de Meyer quando se refere aos “problemas que são filosóficos”. Ora, todos os problemas são filosofáveis, são matéria potencial para a Filosofia e para o filosofar. O programa de (Introdução à) Filosofia que esteve em vigor, anteriormente ao atual, - em Portugal - falava, de modo explícito, nos “textos filosóficos” e na “leitura filosófica dos textos”. João Boavida também fala muito do que é filosófico e do que se torna filosófico, potenciando, a partir da experiência, a relação entre Filosofia e Pedagogia, bem como as potências e potencialidades dessa relação formativa.

Michel Meyer pretende “questionar o questionamento” bem vistas as coisas não para coisificar o questionamento, fora do corpo vivo da Filosofia, mas para fazer despertar a vivacidade do próprio questionamento inerente à Filosofia como filosofar. O verbo *filosofar* assume-se na sua plena dinâmica de significação, também na historicidade, um termo que Meyer conceptualiza.

Afirma Michel Meyer:

Filosofar é criar, é realizar um acto autónomo, porque livre. O questionamento filosófico presente nas respostas que dele resultam, uma vez que estas são problematológicas, desemboca numa pluralidade compatível. Mas, o pensamento perde-se, se a necessidade da resposta sobre a origem, como afirmação do questionamento, não refletir a liberdade do seu nascimento. Esta síntese da necessidade e da liberdade refere-se, na realidade, respetivamente, ao teórico e ao histórico” (MEYER, 191, p. 28).

Julgo que no seu livro, *A Problematologia*, Michel Meyer não equaciona bem a Ontologia como se a ontologia não fosse, por natureza, em si, e no tempo, a nascente do questionamento, que se dá no seu nascimento, como logos, como estudo do ser, como sentido do Ser a ser, na sua dinâmica ôntica, sempre por relação aos princípios, em meios e fins. O princípio busca e projeta-se na sua finalidade. Somos em existência e coexistência. O esquecimento da Ontologia pode levar à instrumentalização da Antropologia. Razões temos para nos lembrarmos da advertência de Gabriel Marcel quando afirmava que “o homem está eixado na ideia de função”. A gravidade é que essa funcionarização leva a uma perigosa instrumentalização e objetualização do ser humano. As respostas humanas a dar têm de se ligar aos princípios, no seu sentido ontoantropoético.

O conteúdo do pensamento constitui uma positividade necessária.

Afirma Michel Meyer: “uma resposta que não remete para o questionamento onde se origina não se pode afirmar como uma resposta de primeiro princípio” (MEYER, 191, p.60).

O “caráter originário” do questionamento é o “originário filosófico”. Nesse sentido afirma: “O que é que pode resultar disso, a não ser a possibilitação do filosofar? O questionamento deixa de ser uma falha do pensamento para se tornar a sua própria positividade.” (MEYER, 191, p. 60).

Estas afirmações de Michel Meyer são fundamentais para os saberes, em si, tal como se vão formando mas, igualmente, para a ensinabilidade. No ensino da Filosofia, ou de qualquer outra disciplina, ou especialidade, ou área, por exemplo a educação e a filosofia, é fundamental saber perguntar, saber questionar, saber formular as questões, as questões bem formuladas vão ao fundo da experiência e das vivências, aí onde os conceitos se irrigam e nutrem, aí onde as palavras iluminam o impensado e trazem à luz do dia conhecimentos que só não estavam nem explicitados nem consciencializados. A problematização e o questionamento são muito fecundos para a tematização filosófica e para o avanço do conhecimento, ao mesmo tempo que constituem modos fundamentais para a prática pedagógica e didática, sem o que a didática não passa de um inútil didatismo, seja em que disciplina for. Urge, pois, conferir à didática a importância que a mesma tem. Não há, hoje, didática que não seja reflexiva e questionadora. E na didática é fundamental saber colocar problemas, daí, também na pedagogia e na didática, a problematologia. Eis que, afinal, vemos como a problematologia é fundamental para o conhecimento científico, das especialidades, e para a educação, nas especialidades. E o que significa “colocar um problema”?

Colocar um problema onde tudo parece evidente, é essa a essência do pensamento criador, tanto na ciência como nos outros domínios. Levantar uma questão consiste em perspetivarmos uma realidade sob um novo ângulo. O questionamento é constitutivo da experiência, tanto da percepção como do saber

que dela resulta. Pouco importa aqui a modalização do processo interrogativo.” (MEYER, 191, p. 61).

O Autor considera “a problematização como um conceito filosófico” (MEYER, 191, p. 62). Num certo sentido, entendo que assim é, que é mesmo assim, isto, é a “problematização” tem de ser entendida na sua densidade concetual, como saber e atitude, de modo a criar saber e conhecimento, caso contrário poderia degenerar e poderá confundir-se com o perguntar sofisticado, que está na base da falsidade, do falseamento e da comercialização do saber. E este é um dos graves problemas hoje da educação e do sistema escolar. A Escola, a começar pela Universidade, deixar de ter um conhecimento com vínculo à verdade. A mercantilização do conhecimento faz degenerar tudo, nada tem valor nem interesse. A Filosofia é, na sua essência etimológica, amor da Sabedoria, na procura do Conhecimento. Aí está a grave crise, que se vê por todo o lado. As instituições de ensino e de educação têm de recuperar a credibilidade e a fiabilidade. Sem esses valores não é possível regenerar as sociedades. Mas os valores da Verdade e da Justiça, os grandes valores da filosofia greco-romana têm de estar de volta, têm de regressar. Sem esses valores não há fundamentos. A desfundamentação na filosofia não confunde perspetivismo com niilismo. Está à prova de todos que a Sociedade e a Política exige valores de Grandeza e de Dignidade, que habitam cada ser humano, tão só – e é tudo – como ser humano, porque é um ser humano. A Declaração Universal dos Direitos do Homem/Humanos não foi instituída para conferir dignidade ao ser humano mas para reconhecer, para afirmar, a nível mundial, que o ser humano é humano. No fundo, a enunciação da Declaração dos Direitos Humanos enraizou-se na realidade histórica, problematizou-se e os seus autores, com indignação, não se conformaram, os seus autores, individuais e coletivos. Por isso, organizações como a ONU e a UNESCO são fundamentais, mesmo em termos filosóficos, na Defesa da Filosofia para Todos. Eis, pois, por que razão a problematização não pode ficar como um problema filosófico estrito, será tanto mais filosófico quanto mais chegar a todos e a cada um, nesse sentido a problematização tem um conteúdo filosófico, enquanto humano, isto é, num sentido pluridimensional.

O facto de citar, concordando, ou de modo reflexivo, *A Problematologia*, de Michel Meyer, não significa subscrever tudo o que lá está. A forma como deriva para Platão e Aristóteles não tem a minha concordância. A entrada em Platão não é proposicionalista e, continua a ser, como em Sócrates, só que na forma escrita, uma prática de questionamento, o que, de facto, reifica mais o discurso, que é, na realidade problematológico. Também me distancio no modo como Meyer tematiza a Metafísica, a Ontologia. A ontologia não é fixismo, é o Ser, na sua dinâmica e na sua compreensão, também histórica.

Um Filósofo Notável, que foi meu Professor, José Enes, tem uma Obra monumental sobre a Ontologia, - *À Porta do Ser* -, sempre de plena atualidade e futura. Diria mesmo que é uma Obra Clássica Contemporânea, que deve ser mais divulgada, como aqui estou a fazer. Sempre que abro este livro vejo e sinto a Ontologia, na sua Génese, na sua Origem, no fluxo do Ser a ser, nos entes, que se expressam através da linguagem. Para a Ontologia tudo conflui, visto que o ser é o que nos interpela, por todo o lado vemos ser. O niilismo é sempre um sentimento de vazio, quando no interior não há ser. No Prefácio do livro *À Porta do Ser*, afirma José Enes: “*Este livro, apresentando-se embora numa sujeição interpretativa, é uma obra de pensamento pessoal. Nele se pensa aquilo que há de mais pessoal a pensar – o ser; e nele se pensa a partir do que há de mais pessoal para a elaboração do próprio pensar – a experiência de cada um e a língua em que ela se expressa na colaboração de todos quantos a falam.*” (ENES, 1969, p. 5). Façamos uma hermenêutica destas afirmações de José Enes. O Ser não é nada de frio, transcendente e inacessível. José Enes afirma, com humildade, que é “uma obra de pensamento

peçoal”. Assumir o pensamento é um ato de coragem, sem o qual não há filósofo digno desse nome, a não ser um repetidor, atabalhoado, de ideias alheias. Coisa muito diferente é a inevitável intertextualidade e problematicidade que os diferentes autores, conceitos e temas suscitam. Além disso, José Enes afirma que o “ser” é o que há “de mais pessoal a pensar”. O ser toca-nos, está em nós, é-nos, nós somos ser, a ser. O ser afinal tem um sentido antropológico. José Enes fala na “Ontoética”. Além disso José Enes afirma: “*e nele se pensa a partir do que há de mais pessoal para a elaboração do próprio pensar – a experiência de cada um e a língua em que ela se expressa na colaboração de todos quantos a falam.*” (ENES, 1969, p. 5). No ser pensa-se, não pensamos apenas o ser, pensamos ser no ser, na “elaboração do próprio pensar” entra a “experiência de cada um”, como fonte de saber, como fonte epistemológica, como de conhecimento, como fonte de vida, como fonte humana, da qual irriga o saber mais profundo da existência, saberes e conhecimentos que, partindo da experiência, se expressam “na colaboração de todos quanto a falam”. É extraordinário como, embora de modo não explícito, na riqueza do impensado, José Enes fala na interpessoalidade e na intersubjetividade que se manifestam na e pela “língua”, pela linguagem. Por isso as metáforas, a língua e a linguagem são tão importantes na obra de José Enes, em que a expressão assume um forte significado, desde logo porque mostra, dá a ver, o que está dentro e vem à luz do dia e da compreensão humana. Os vocábulos, em José Enes, falam da sua origem metafórica primeira, como por exemplo o verbo perguntar e sondar, entre muitos e muitos outros. Ao ver a língua por dentro, o filósofo assume a responsabilidade e a criatividade do falar e do escrever. Em Sócrates temos a valorização da oralidade, em Platão e em Aristóteles temos a valorização da escrita. Em Aristóteles o discurso escrito assume uma cientificidade proposicional própria da discursividade científica.

Ora, quando José Enes fala na experiência, na língua e na colaboração está presente a interrogatividade mas, acima de tudo, abriu um Caminho para um livro originalíssimo, de uma fecundidade e novidade sempre inovadoras em Ontologia, mas uma Ontologia em que se vê o Mundo em Essência e Existência, na criatividade impressionante de “recesso às origens”. Sempre que releio este livro – *À Porta do Ser* – encontro coisas novas, no explícito e no impensado, para a Filosofia e para a Educação, também para a Didática e para a Metodologia do Ensino.

Numa época em que a palavra está banalizada e falsificada, são de luz as afirmações de José Enes:

Estranhas, então, ao comércio da conversação pública, aquelas vozes vêm à matriz donde nasceram, e aí se abrem à confiança da expressão só possível na intimidade.

Neste recesso às origens, decerto se recata a comunicação (...) (ENES, 1969, p. 5).

Nestas afirmações, José Enes faz o caminho de *recesso* – nunca retrocesso – , isto é, no recesso, vai às origens, aos princípios, que são, também, as finalidades, os fins.

Há, pois, a denúncia, por José Enes, do “comércio da conversação pública”, da comunicação falsa e falsificada, sem fundamento ontológico, que tem levado às “notícias falsas” e aos “factos alternativos”, - como já afirmámos - à mentira que é de uma enorme gravidade porque trai a verdade, pior, o homem trai-se ao não ser fiel à Verdade do Ser, que se deve expressar em todas as áreas da vida humana, na sociedade, na política, em todas as formas de comunicação.

Impõe-se, para purificar essa comunicação a relação à “intimidade” onde se escuta, em abertura, a “confidência da expressão só possível na intimidade”. A exterioridade pela exterioridade leva à aparência, à imagem, à mentira, à falsificação, à inautenticidade. E, justamente, para ir buscar a força pura do ser, em ecologia global, - como fala o Papa Francisco - é preciso “fazer silêncio” e, por tudo isto, neste silêncio fecundo há plena fala e comunicação, purificada da toxicidade e do uso distorcido e manipulador das palavras. Assim se pode e deve entender a afirmação de José Enes, que diz da sua prudência, do seu método, da sua deliberação: Neste recesso às origens, decerto se recata a comunicação (...)” (ENES, 1969, 5). Por este *Pórtico* de José Enes vemos como o Livro nos abre para uma Ontologia verdadeiramente inovadora. Ultimamente tenho-me também interessado no impensado deste livro em termos de Didática e de Metodologia do Ensino, temáticas que o autor explicita e desenvolve noutros escritos, em plena fecundidade e atualidade. Mas um dos aspetos que me suscitou interesse em *Á Porta do Ser* - livro de Ontologia - é a fecundidade do impensado, tão potenciador e relevante para a Didática e Metodologia do Ensino, a tematização das metáforas, de muitos vocábulos, e pelas profundíssimas reflexões sobre a Linguagem e linguagens, diversos verbos, substantivos, sua significação, mundo antepredicativo e mundo predicativo, entre muitos outros conceitos, fazendo a linguagem falar a partir da Filosofia, da experiência, dos provérbios, noeticidade e conhecimento, etc, numa complexidade, etc, etc, etc de que a Educação e a Formação de Professores tem falta como de pão para a boca, muitas vezes nem sequer tendo disso consciência ou a capacidade de, com humildade, ir para essas leituras e desenvolver as suas potencialidades.

No próprio livro *Á Porta do Ser*, encontramos afirmações que constituem núcleos fundamentais para outras áreas, mas que é na Ontologia que enraízam o compromisso com a verdade. Ouçamos José Enes:

Tudo na vida humana, quer individual quer social, se deve subordinar à formação de *élites* intelectuais que sejam as condutoras da humanidade para o cumprimento da sua missão no mundo, Daqui a necessidade de pôr, nos cargos de governo da sociedade, pessoas dotadas de sabedoria, ou seja do espírito de missão para a procura da verdade e para a regência das atividades coletivas à luz da verdade. “(ENES, 1969. p. 466).

Eu, pessoalmente, não gosto da palavra elite, pode ser mal interpretada e usada com arrogância, o que não é, bem o sabemos, de escrita e de vida, o caso de José Enes. É fundamental, puxar para cima, exigir, abrir caminhos, liderar projetos. Em democracia todos são eleitores, elegíveis e de eleição. Todavia, e gravemente, as democracias estão doentes e os partidos políticos já estão gastos, basta ver os elevados níveis de abstenção. Por todo o mundo, incluindo as democracias, os fenómenos de corrupção são assustadores, há que regenerar e recuperar os valores maiores da Liberdade, do Bem Comum, do Desenvolvimento. No entanto, José Enes afirma “Tudo na vida humana, quer individual quer social, se deve subordinar à formação de *élites* intelectuais”. Então cada um é elite, é ser de eleição, e é, neste sentido filosófico e humanista não há - nem deve haver - uma casta de elite, que também podem desenvolver práticas corruptas nos pseudo mecanismos do conhecimento, o conhecimento pode ser adulterado e manipulado como outra coisa qualquer. Há quem viva - ou queira viver - da miséria alheia. Isso é corrupção. Só é edificante o conhecimento que procura elevar e transformar para melhor, para “ser mais”, como afirma Paulo Freire. Mas atenção, muita atenção. José Enes vai fundo e exige, com rigor filosófico,

**Didática e filosofia do ensino da filosofia:
educação, discursividade em língua portuguesa e pedagogia**
MEDEIROS, Emanuel Oliveira

sem cedências, daqueles que se dedicam à causa pública, que são poucos, muito poucos. A política, a organização política da Sociedade, exige um saber de tipo filosófico, humano, exige um compromisso com a procura da verdade, só assim não há corrupção, mas um trabalho, individual e coletivo, para o bem de todos e de cada um, em corresponsabilidade. De facto, é preciso pessoas dotadas de sabedoria, de sabedoria intelectual, de atitudes e de valores. Mais. Pessoas com “espírito de missão”, o que implica valores de dedicação, de sacrifício, tendo sempre em vista fins maiores, o desenvolvimento integral. José Enes deu exemplo disso em toda a sua vida, na sua Tese de Doutoramento – e antes disso -, na fundação da Universidade dos Açores, da qual foi Digníssimo Reitor, procurando sempre servir, servir, servir. Igualmente como Professor excepcional, genial, de quem fui Aluno em Ontologia e tive o privilégio de ter sido meu Orientador Científico, com igual empenho e saber pedagógico, no meu Estágio Pedagógico. Com a sua Orientação elaborei um trabalho intitulado: “*Expectativa em Filosofia – Elementos para um Sentido*”, o qual tem uma forte componente científica e pedagógica. Também aí vi e compreendi como um Filósofo da Craveira do Professor José Enes se interessava, de facto, pelas questões pedagógicas e didáticas, como atestam muitos dos seus escritos. Este testemunho, na primeira pessoa, reforça a autenticidade com que agarrou temas da didática da Filosofia, com convicção Filosófica e Pedagógica. Só com verdade, e na procura da verdade, o conhecimento ilumina e ajuda-nos a abrir o caminho.

Nesta dinâmica correlacional entre a cientificidade e a dimensão pedagógica e didática em José Enes, vamos citar alguns dos escritos fundamentais, explícitos, a este respeito. No livro *Noeticidade e Ontologia*, José Enes tem um artigo intitulado “A Leitura do texto Filosófico como método de ensino”, que resultou de uma comunicação apresentada no “Colóquio sobre o Programa do 12º ano, efetuada no dia 24 de março de 1995, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra” (Enes, 1999, p. 191-207). Neste texto, que teve uma publicação autónoma, em separata na Revista Filosófica de Coimbra – nº 7 – vol. 4 (1995), com o título “Leitura Integral: Porquê? Como?”. Embora com formulações diferentes, o mesmo é o mesmo texto, na sua intencionalidade e conteúdo. Na altura da Reforma Educativa e Curricular, que se generalizou, em Portugal, em 1993/94, após sucessivas generalizações, a disciplina passou a designar-se de “Introdução à Filosofia (10º e 11º anos) e Filosofia (12º ano). Pressuponha que no 10º e 11º anos a Filosofia tivesse uma abordagem filosófica, com forte suporte pedagógico e didático, inerente à sua prática, que não desaparecia no 12º ano mas neste ano o aluno já era suposto ter uma autonomia de pensar e de pesquisar com maior rigor filosófico, mais aprofundadamente. Todavia, rigor é rigor, que pode e deve ter gradações diferentes. Além disso havia um elemento central que atravessava todos os anos – 10º e 11º anos – nos quais a Introdução à Filosofia era obrigatória e o 12º ano, opcional, e em alguns casos obrigatória, em função do percurso que o aluno pretendia realizar no ensino superior. Essa centralidade era – e é – a *Língua Portuguesa*. Nós não utilizamos apenas a Língua Portuguesa, a Língua Portuguesa é constituinte do nosso ser, do nosso Pensamento, do fazer do conhecimento. A fala, a expressão e a discursividade são fundamentais, nucleares, do fazer Filosofia.

Afirma José Enes:

O novo programa da Introdução à Filosofia assumiu, como fundamento da ordenação pedagógico-didática, o estatuto de componente de formação geral em parceria com a língua materna. Foi uma decisão histórica da legislação portuguesa, na qual resplandece a sábia compreensão da natureza do saber filosófico e da sua íntima e originária ligação à língua materna, na medida em que

**Didática e filosofia do ensino da filosofia:
educação, discursividade em língua portuguesa e pedagogia**
MEDEIROS, Emanuel Oliveira

é através desta que o homem recebe e assimila o património cultural e a memória existencial da comunidade a que pertence.

É através da língua que o homem tem discurso da sua própria consciência e do mundo e é através das estruturas linguística que os discursos ganham a virtuosidade concetiva e expressiva dos atos cōscios e do que neles e por meio deles o homem percebe e entende. Mas nenhum discurso carece tanto da língua materna como o filosófico. Pois é só através dela que o filósofo alcança o mais alto acume da reflexão interpretativa e analítica do próprio pensamento e da diferença mundividencial que ela mesma comporta como o acréscimo de realidade que é pertença e identificação da personalidade de um povo. Por sua vez, em virtude desta dependência, a Introdução à Filosofia deve ser, de entre as disciplinas não linguísticas, aquela que mais criativamente contribua para que o português se torne a disciplina mais atraente e mais formativa das competências e da personalidade dos alunos.” (ENES, 1999, pp: 192-193).

O Professor José Enes não fica, de modo algum, pela transmissão da Filosofia, embora a palavra transmissão tenha um forte sentido filosófico, educacional e ético de transmitir aos outros um legado. Vejamos o étimo *transmissão*. Há um sentido de responsabilidade que atravessa um sentido de dever, que se ancora e projeta, em intencionalidade na missão. E hoje falha gravemente, falta, o sentido de vocação e de missão. Esse sentido intergeracional move saberes e as gerações em diálogo, faz avançar o conhecimento, com consonâncias e dissonâncias, consensos e dissensos, mas sempre com Respeito, que nos faz ser e crescer como pessoas, olhando e cuidando do outro como meu próximo, como meu semelhante. Se isso for mera retórica filosófica de nada serve, a não ser enganar, mas se isto se integra num projeto de vida, então a Filosofia é formativa, quer no domínio mais científico quer no domínio mais pessoal, e na relação entre os dois. A Filosofia ou é formativa, ou não é. A crise dos saberes e dos conhecimentos nas escolas e nas universidades acontece porque os fundamentos, a busca da verdade está em causa, está fraturada, tem graves fissuras, que pode fazer afundar o barco, qual títanic. Vamos a tempo de ver isso? Vamos a tempo de fazer a viagem sem que os barcos se afundem? Olhemos o mundo e vemos como há tanto para fazer, para recomeçar. Esta Pandemia da COVID 19 vem mostrar que ou nos salvamos pelo bem, e com o próximo, ou poderá haver um afundamento, do qual todos são responsáveis, uns mais, muito mais, do que outros. Daí a pertinência do que transcrevemos de José Enes. À frente dos destinos das sociedades e dos povos, têm de estar os mais sábios, aqueles que têm a sabedoria da procura da verdade, mas que implica todos, em termos individuais, esse é o ponto para que haja discernimento. Cada Cidadão é Soberano, na sua essência é Pessoa-Povo, com um poder que nunca deve alienar. A democracia e a filosofia devem ser e fazer escola para todos. Com educação, com instrução, com conhecimento.

José Enes fala na “potência discursiva da obra filosófica” (ENES, 1999, p. 198). Refere-se ao “sentido integral”, ao “ler na íntegra”. Integra e integridade dá o sentido de idoneidade, de rigor, de seriedade, não só neste contexto de sentido mas na vida. Uma pessoa íntegra é uma pessoa séria, que não se deixa corromper. Por isso na política devem estar pessoas íntegras. O contexto é sempre muito importante, para aferir, com objetividade, a verdade. É assim, deste modo, e não de outro. Por exemplo, na vida, em qualquer contexto, na escola, em qualquer contexto, quem é verdadeiro vai procurar reconstituir tudo o que aconteceu e o que foi dito, o que foi dito e o modo. A comunicação é uma tarefa difícil porque tem tanto de literal como de figurativo. Muitas vezes o que vale é a boa vontade, a sinceridade e o bem querer. Quem deseja bem procura ser justo. Hoje, basta olhar o mundo, as pessoas nem ouvem, movem-se pela maldade dos seus interesses

interesseiros, muitas vezes não olhando a meios para atingir fins, falta solicitude e solidariedade recíprocas. A Humanidade precisa de reaprender a ser.

José Enes fala na leitura referente à obra escrita, mas a leitura também tem um sentido mais global, além disso quando lemos e escrevemos evocamos mundos de significação.

Atendendo a um sentido mais objetivo, literal e figurativo, no ensino, afirma José Enes: “A leitura integral da obra filosófica, como método de ensino, é aquela que lê na íntegra, na totalidade do seu contexto ou na sua inteireza contextual.” (ENES, 1999, p. 199). A interpretação introduz uma mediação para uma apreensão rigorosa do que está escrito e assim, também, da leitura. Embora a leitura e a escrita tenham um sentido lato, como literacias de interpretar e estar no mundo, - todos somos ignorantes em tantas coisas -, também tem um sentido mais literal, neste caso ler e escrever em termos filosóficos o que, para quem ensina e aprende, pressupõe uma metodologia de ensino, uma certa didática. A Metodologia pressupõe o logos, o sentido, a razão, a justificação e fundamentação do *método*. A aprendizagem, em contexto de sala de aula e em contexto escolar, pressupõe os mundos que as obras e os textos têm de modo explícito ou implícito. Estamos, pois, no terreno, no campo do ensino e da aprendizagem, para lavrar, semear, plantar e transplantar os saberes e o conhecimento. Tudo verbos plenos de metáforas, que se transpõem de um lugar para outro, levando a raiz, com alguma terrena primordial para outra terra, que fecunda o crescimento do conhecimento. Só assim o saber não é de meras ideias, ou noções, mas de conceitos enraizados. No entanto, quanto a mim, os filósofos da subjetividade e os da objetividade não são opostos se os virmos numa dinâmica contextual e não como mero jogo formal de afirmação. Basta ver que toda a filosofia pós-cartesiana se afirmou, de um modo ou de outro, por oposição ou diferenciação em relação a Descartes e, no entanto, a metáfora do conhecimento, em Descartes, é a *Árvore*. E a árvore é sempre vida. E toda a ramificação, o tronco e os ramos, antecipam, em sentido diferente, é claro, não a interdisciplinaridade, mas um sentido orgânico de interdisciplinaridade. O diálogo entre Filosofia e Educação, em Filosofia da Educação, legitima suscitar esta proposta, problematológica, de reflexão. Trata-se de uma forma de ler – de fazer a leitura – da metáfora da árvore em Descartes, um autor que não é da predileção de José Enes, visto que sugere um esquematismo, longe da Ontologia que desenvolve em *A Porta do Ser*, e por outras razões que aqui não temos tempo nem espaço de explicar.

Face ao sentido literal, mas de potência figurativa, sobre *ler* e *escrever*, destaco as seguintes afirmações de José Enes, que permitem uma percepção do método e da didática designadamente em Filosofia, no Ensino Secundário, e não só. Afirma José Enes:

A aprendizagem da leitura há-de ser feita de tal modo que através dela se aprenda também a *escrever filosofia*. Por este motivo o programa reconhece e põem em relevo a íntima relação que existe entre ler e escrever. *Ler* só se dá sobre o que foi ou está sendo escrito. *Escrever* implica em si a leitura não apenas como destino mas também como feitura, pois ninguém escreve enquanto lê o que está escrevendo. É lendo a obra filosófica que se penetra na inteligência do discurso filosófico, mas só escrevendo se adquire e se manifesta a capacidade de elaborar cientificamente o discurso filosófico. (ENES, 1999, p. 201).

Ora, como vemos, “*escrever filosofia*” aparece como uma atividade explícita, na sua especificidade filosófica. Mas essa especificidade está no jeito próprio de filosofar, que se diferencia

de filósofo para filósofo através de uma linguagem específica, de temáticas próprias em tempos históricos diferentes, na temporalidade e intemporalidade do discurso. Há, também, uma especificidade, uma universalidade e uma transversalidade. Além disso, cada leitor acrescenta texto ao texto, interpreta. Vejamos aqui, uma vez mais, como José Enes vai à raiz metafórica sobre “*interpretativo*”.

Estamos perante uma metáfora noética de matriz comercial: *interpret* era o intermediário entre comprador e vendedor para o estabelecimento negocial do *pretium* – preço. O procedimento interpretativo é o trato dialogal entre dois interlocutores mediatizado por um terceiro cuja função é estabelecer o entendimento entre eles. (ENES, 1999, p. 202).

Mas, sublinhe-se, interpretação não é negociação. José Enes afirma: “No caso da leitura da obra escrita, a interpretação é, por natureza, complexa.” e adianta: “Depois da obra escrita o seu autor, ao pronunciar-se a respeito dela, não assume senão o papel de leitor ou de intérprete. Nem se pode dizer que o *intérprete* de uma obra escrita *represente* ou fala as vezes dela.” (ENES, 1999, p. 202). Nota-se, aqui, que é legítimo interpretar, colocar entre, a obra é interpretada por sujeitos, mas não se deixa capturar no seu fundamento, que a sustenta e alimenta, há como que invariantes, que, no fundo, permitem a convergência objetiva mas não se reduz a ela. O obra subsiste e persiste no seu fundo criador. Por isto, interpretar é recriar, legitima novos influxos de sentido mas na fidelidade aos princípios e aos fundamentos. Por isso em Metodologia e Didática há uma correlação, de fundo, - para haver honestidade – entre princípios, meios e fins. Fazer Didática exige muito mais do que se situar ao nível de um mero, e pretense, saber didático.

Quer para 10º, 11º e 12º anos, José Enes tem, de facto, preocupações didáticas, de modo que os alunos se aproximem uma familiarização progressiva com os textos e com os autores. Fala na “Obra-texto” mas também em “pequenos estudos escritos usando bibliografia adequada” e acrescenta: “É didática e pedagogicamente importante que os alunos adquiram admiração pelo filósofo e pela sua obra.” (ENES, 1999, p. 205). Foi o que me aconteceu, como aluno, pelas obras filosóficas do Professor José Enes e do Professor Gustavo de Fraga e, de modo didático, levo os meus alunos a aproximarem-se das suas obras, tão fecundas para múltiplas disciplinas/unidades curriculares. Para isso é preciso conhecer a obra, suscitar e interpelar para o seu conhecimento, de modo didático, e haver respeito, muito respeito, pela autonomia e independência científica, que resulta de um saber próprio e singular. E a singularidade é uma característica de um professor universitário, como defendeu e escreveu, António Machado Pires, entre outras figuras de referência.

Ora, e numa preocupação didática, José Enes fala do texto, texto filosófico, embora haja vários tipos de texto como o autor faz notar no caso de “Introdução à Filosofia” (10º e 11º anos). O próprio mundo é um texto, a realidade está cheia de textos que nós interpretamos. E, no fundo, a Filosofia tem um carácter formativo porque nos ajuda a saborear e interpretar os passos da nossa vida, cheia de perplexidades, dúvidas e incertezas. Por isso a Filosofia, em sentido mais estrito, e em sentido mais abrangente, ajuda-nos a desenvolver uma cultura filosófica e um olhar filosófico-educacional, que nos ajuda a orientar nos caminhos da nossa existência e coexistência. Mas, no caso, trata-se de considerar o texto filosófico, que pressupõe várias competências para a sua análise. No caso do ensino secundário, é sempre uma riqueza interpretar o texto, na proximidade do rigor

intrínseco do texto,- isto é, na sua identidade intrínseca, embora sempre com margens de interpretação, que ampliam e aprofundam o texto, também na interpelação do seu núcleo, sem nunca atingir o seu ponto central, a palavra de fundo, que lhe dá sentido, fisionomia e configuração. Todavia, muitas vezes, as perguntas e análises de um texto surpreendem-nos, na sua textualidade de fundo e na intertextualidade de significações. Neste sentido, o perguntar e a análise sobre o texto traz à superfície maravilhosos que estavam submersos, à espera e à procura de o texto de dizer melhor, numa hermenêutica de acesso e recesso. No fundo, a análise é um exercício de reflexão de hermenêutica, numa finura que abre outros horizontes, que o texto legitima. Afirmo José Enes:

As competências de análise textual, linguística, lógica e argumentativa, de interpretação dos sentidos do discurso, de questionação crítica e de descoberta das vivências filosóficas, formal e virtualmente expressas na obra, deverão ser procuradas e desenvolvidas através de frequentes exercícios escritos e orais, individuais e de grupo, de tal modo orientados que através deles, também, se cultivem as virtudes hermenêuticas do respeito pela integridade textual e da valorização da riqueza polissémica do discurso. Um cuidado que se há-se sempre ter, tratando-se de obras traduzidas para português, é verificar a fidelidade ao sentido do original. (ENES, 1999, p. 205).

Da citação destaca-se, por exemplo, a importância da escrita e da oralidade, dos trabalhos individuais ou em grupo, “as virtudes hermenêuticas do respeito pela integridade textual e da valorização da riqueza polissémica do discurso”. Sublinhe-se a expressão “integridade textual”, o que demonstra que a interpretação é uma tarefa de rigor, tal como, quando é o caso, a tradução. Mas para além da atenção à “integridade textual”, há a “valorização da riqueza polissémica do discurso”. Aqui entra o rigor e a criatividade, a capacidade de proximidade ao texto e, ao mesmo tempo, a capacidade de o fazer falar, de potenciar as suas vozes, outras linguagens, na discursividade da Linguagem. Também aqui José Enes mostra a sua altura e fundura como Filósofo e como Didática, que usa um Método que vai ao étimo das palavras e as faz falar na sua fresca fenomenológica original, e dá-se uma hermenêutica rica, em fidelidade e em criatividade, onde a palavra habita o seu ethos ao mesmo tempo que se revela e manifesta, no discurso oral e no discurso escrito. No fundo, estamos no plano rigoroso da Filosofia e da Didática Comunicacional. Mas isso dá-se no pensar e no dizer, no expressar e no expressar-se. Esse sentido manifestativo é o que o Professor quer dizer, muitas vezes consegue, outras não consegue. Expressar conceitos através de metáforas é de uma riqueza imensa. Não só na sua Obra Monumental, mas também como aluno, que fui, de José Enes posso e devo testemunhar a riqueza das suas aulas, era um Professor-Filósofo que filosofava perante nós, num movimento do pensar e do dizer, em que a Didática só pode ser uma Didática que respeita a pureza do pensamento, o gosto do pensamento e a interligação entre conceitos e filósofos, sem descuidar a linguagem do quotidiano, na qual e com a qual nos expressamos, desde logo, e isso é o fundo essencial, as nossas experiências e vivências que são fonte de riqueza expressiva e filosófica. Para além de um ou dois casos, que aqui não quero referir, foi em José Enes e Gustavo de Fraga que encontrei os maiores pensadores, educadores e pedagogos. Foi com eles que verdadeiramente aprendi a ligação entre Filosofia, Educação e Pedagogia. Foram – e continuam a ser, pelas suas obras, notáveis – verdadeiros pastores no sentido de Heidegger. O *Pastor* é e deixa ser, cuida e cuida-se, está vigilante, *na Liberdade da Verdade*, para que as pedras vivas sejam, em projeto, e as instituições – onde quer que sejam – não degenerem, não fiquem abaixo da sua função, (apoiando-se em Gabriel Marcel), como adverte

**Didática e filosofia do ensino da filosofia:
educação, discursividade em língua portuguesa e pedagogia
MEDEIROS, Emanuel Oliveira**

Gustavo de Fraga no livro *Fidelidade e Alienação*, um verdadeiro livro de Filosofia e de Pedagogia Universitária, em qualquer parte do Mundo. Em 2018 publiquei um livro a que dei o seguinte título: *José Enes e Gustavo de Fraga. Pastores da Verdade na Luz do Ser*. Aí está muito do sentido da Filosofia e da Pedagogia desses dois gigantes do Pensamento, de quem tive a honra de ter sido Aluno e Monitor, o que permitiu um acompanhamento de perto do pensamento e ação de ambos, ao longo do Curso de Licenciatura em História e Filosofia (via ensino), de cinco anos. São elementos do meu *Curriculum Vitae*, que posso objetivar e que constituem fontes para um conhecimento, na primeira pessoa, que, também por isso, alia o testemunho, o exemplo e a obra de duas Figuras maiores que nos ajudam a pensar, em termos filosóficos e pedagógicos, a Filosofia do Ensino da Filosofia. Aqui ficam registos mas também evocações para outras e posteriores incursões na Obra e Pensamento deste dois Grandes Filósofos, de expressão na Língua Portuguesa, em Universalidade.

Na citação anterior, José Enes falou na “fidelidade do sentido original”. Vejamos uma citação original sobre o que é original.

O chamar original cita a vir a intimidade do mundo e da coisa, é o citar mais próximo. Este citar é a essência do falar. No falado da poesia mora o falar. Ele é o falar da fala. A fala fala. Ela fala, enquanto cita o citado, coisa-mundo e mundo coisa a vir para o entre a diferença (ENES, 1983, p. 121).

No pensamento e na obra de José Enes, Heidegger ocupa um lugar fundamental, tal como S. Tomás de Aquino. Sempre numa inquirição sobre o ser e a linguagem. José Enes fala na “maior ameaça que pesa sobre a civilização ocidental”, cuja razão iluminadora, e inteligência, devem colocar-se “na descoberta e salvaguarda do ser”. Sublinhe-se, “salvaguarda do ser”, que, é, afinal, a salvaguarda do ser físico, da ecologia física, e do ser humano, uma ecologia humana, que clama por uma ecologia integral,

O pensamento cede a semelhante tentação na medida em que deixa de ser inteligência ocupada em ver e julgar o que mais importa ao homem pensar, para ser apenas razão preocupada e atarefada com prever e calcular as vias e os processos de conseguir apoderar-se do que interessa ao homem ter. Na sua genuinidade, porém, o pensar tanto é inteligência como razão na procura de ver, possuir, guardar, alimentar e fomentar o seu próprio ser e o ser do mundo. A maior ameaça, que pesa sobre a civilização ocidental, vem da possibilidade e do facto de o pensar se esquecer desta sua missão de inteligência *iluminadora* da *razão* e de *razão* ao serviço da inteligência na descoberta e salvaguarda do ser. (ENES, 1983, p. 143).

Onde fala no “jeito medidor do pensar”, afirma José Enes: “Da justeza do fio com o fiel resulta a *fé* e a *confiança* entre os *pensadores*. Cuidadoso, calculador e vigilante é o pensar. A medida está na sua essência: a sua mira, a sua intenção, o seu lançar-se para as coisas, é *medir*. Este é o seu *jeito* essencial”. (ENES, 1983, p. 141).

**Didática e filosofia do ensino da filosofia:
educação, discursividade em língua portuguesa e pedagogia**
MEDEIROS, Emanuel Oliveira

Só em harmonia de ser, na harmonia de ser, podemos ajudar a salvar o planeta e o mundo. O pensar assume-se no seu desvelo cuidador. Em termos verdadeiramente humanos, o pensar é um cuidar. Cuidar do outro, do meu próximo, e cuidar de mim, num cuidado integral.

Nós somos linguagem, não usamos apenas a linguagem, embora o devamos fazer no respeito ontoético pelas palavras, as palavras dizem de nós. Por isto, nunca será demais dar toda a atenção filosófica, linguística e pedagógico-didática à linguagem. A Filosofia assume, em termos científicos e de ensino, uma importância fundamental, mas isto exige uma atenção permanente ao labor discursivo à língua e à linguagem.

No artigo intitulado “O Momento presente da Filosofia em Portugal”, publicado no livro *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*, com Organização do Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício, afirma o Professor Doutor José Enes:

Os estudos linguísticos são indispensáveis para o aperfeiçoamento e a criatividade do discurso filosófico; e há recessos estruturais e semânticos na língua em que só a reflexão filosófica penetra e cujo entendimento é fundamental para o seu conhecimento científico. Uma boa formação filosófica não é possível sem uma sólida e atualizada formação linguística. (ENES, 1997, p. 314).

Estamos na dinâmica do ensino da Filosofia. Não se ensina Filosofia, nem nenhuma disciplina, a debitar, é preciso filosofar. Vejamos a conceção de José Enes sobre *Filosofar*. Afirma José Enes:

Filosofar é uma experiência de pensamento que não nasce do estudo. Ninguém filosofa somente como resultado de uma aprendizagem. O começo do filosofar é um acontecimento do espírito. Só num contexto contingencial acontece ao homem o apelo à filosofia. O estudo e a aprendizagem podem fazer parte daquele contexto e, inevitavelmente, serão traços dominantes da ocupação filosofante. Mas filosofar é um jeito de pensar que, se não se transformar em projeto de existência, jamais alcançará a sua essência própria e a validade que a história lhe reconhece. (ENES, 1982, p. 19).

Num artigo intitulado “A filosofia no dealbar do terceiro milénio, integrado no livro *Poiética do Mundo. Homenagem a Joaquim Cerqueira Gonçalves afirma José Enes:*

A maior urgência histórica, numa perspectiva filosófica, é uma escola com o significado que “escola” tinha em Atenas no tempo de Aristóteles, ou seja, uma *universidade de modelo aristotélico*. Quer isto dizer que quando se trata do ensino da filosofia se há de tomar em conta o facto de a visão metafísica ter nascido em um dado momento da experiência científica de uma ciência natural, bem como a necessidade daquela experiência científica para conservar o hábito metafísico na

sua autenticidade. Poucos são os filósofos em cuja obra este vetor esteja bem visível. (ENES, 2001, pp: 533-534).

O esquecimento ou ocultamento da Metafísica está na base das crises e desrespeito pela Pessoa Humana, nas ditaduras mas também nas derivas supostamente legitimadas pelas eleições, nas democracias. Não são apenas os direitos humanos que estão em causa é, antes e mais profundamente, a Dignidade do ser humano, do ser humano concreto, de carne e osso. Falta uma Metafísica de Carne e Osso e não uma Metafísica de salão, de argumentação, sem fundamento, sem vínculo à Verdade. É necessário um Regresso à Metafísica e ao seu futuro, para termos pessoas com valores, Estados Democráticos, com práticas de Democracia. Acima de tudo é preciso olhar, de novo, que a Verdade é o garante de haver pluralidade e universalidade. Quantas pessoas morrem à fome, todos os dias há gritos que clamam Justiça, que clamam Pão para alimentar o Corpo e o Espírito. Isso é a Verdade, a luz das ideias de Platão que têm de descer à Terra, sem nela se alienarem, que é sempre o risco, ou erro, da boa Utopia, que se pretende realizar, no concreto, sem resguardar a luz que a faz ser a Utopia que busca a realização. Parafraseando Manuel Ferreira Patrício, Utopia é o que o ainda não Há, mas temos o direito de desejar que seja. Ideal e Real, não se identificam, à maneira de Hegel, o ideal e o real caminham em dinâmicas de (des)coincidências. É preciso problematizar a História, a historicidade, que é um conceito que Meyer desenvolve. Há, pois, que desenvolver “o hábito metafísico”, a Metafísica no Saber, no Conhecimento, mas a Metafísica que se enraíza, sem se alienar, na vida das pessoas, das comunidades, dos povos e das nações. É preciso estar atentos à COVID 19. Estamos perante uma pandemia terrível mas já está a ser usada e abusada, à escala internacional, para bons e maus propósitos. Também nesta realidade, e por toda a parte, é preciso haver discernimento crítico e reflexão na ação. Para que isso aconteça temos de ir à Filosofia como Património de ideias, de Filósofos, de correntes para nos ajudar. Historicidade, contemporaneidade e atualidade devem ser postas em correlação problematológica.

Embora entenda as razões pelas quais José Enes foi – está na sua obra – crítico de Descartes, considero que o facto de ter sido aluno e Monitor de Gustavo de Fraga, grande estudioso e especialista de Descartes e Husserl, me permitiu ver, frequentar, nestas duas Figuras duas escolas filosóficas em grande fecundidade. E um dos autores que faz a ligação entre essas duas correntes é Heidegger. A fenomenologia heideggeriana abre caminhos de compreensão de duas escolas filosóficas que, bem vistas as coisas, têm pontos e pontes de sentido, admito que em ontologias de registos diferentes, mas ontologias. Nem Descartes ficou fechado na filosofia do sujeito nem Tomás de Aquino, ou antes, Aristóteles ficou alienado na realidade ontológica do objeto externo. Quem olha, põe as suas vivências no que observa, porque é sujeito de significação. Ler José Enes e Gustavo de Fraga é sempre para mim razão de maravilhamento, o que demonstra a fecundidade das suas obras e a minha fidelidade, interpretativa, como discípulo. A determinada altura senti mesmo – e já muito está escrito, mas muito por escrever – que esses dois Filósofos-Professores foram – e continuam a ser - verdadeiros Mestres, porque, sendo humildes, foram grandes, cada um com o seu estilo, criou e fez escola, nesse sentido também inspiraram-me, a fundo, sobre o que é, o que deve ser, a Pedagogia Universitária, o que é e deve ser a Metodologia e a Didática, ensinaram-me que, afinal, é o Professor, como Figura, se a tem, que é a verdadeira Escola. Como já referi a Obra de José Enes tem muito de impensado, que é fundamental para que a Educação seja, para que a educação tenha conteúdo e possa ser credível. Caso contrário pode dar-se, com gravidade, o que afirma o Professor Machado Pires, na sua mais alta responsabilidade educacional:

**Didática e filosofia do ensino da filosofia:
educação, discursividade em língua portuguesa e pedagogia**
MEDEIROS, Emanuel Oliveira

A aprendizagem de uma língua implica conhecimentos básicos que não podem ser iludidos. A “dulcificação” enganosa que certas correntes educativas têm inculcado nas Ciências da Educação tem sido responsável pelo menor grau de qualidade no uso da Língua Portuguesa. Tem-se minimizado o esforço, como se a natureza amoldasse a teorias pedagógicas facilitistas. A memória é um instrumento precioso que deve ser aproveitado, nas idades em que pode e deve ser aproveitado, com bom senso e capacidade motivadora. O conhecimento “técnico” de uma língua exige a memorização de algumas informações. (PIRES, 2005, p. 14).

Sempre tive o maior apreço pelas áreas da especialidade bem e das Ciências da Educação, mas, num caso, como noutro, professores que sejam humanistas – o que deveria ser uma redundância -, que dominem os conhecimentos e que saibam comunicar. A comunicação é fundamental. E não se trata de uma dicotomia entre saber e comunicar, a comunicação, para o ser, em profundidade, é comunicação de ser, de saber, de conhecer. E acentuo o verbo que se põe em relação com o substantivo, por exemplo conhecer e conhecimento. Esse movimento noético e gnoseológico é fundamental. De modo que leio as palavras do Professor Machado Pires como alguém que sempre deu provas pela qualidade, contra a mediocridade, seja em que área for, como alguém que, como pessoa e professor, fez Pedagogia Universitária. E sempre valorizou a Filosofia. Pude testemunhá-lo, muitas vezes em conversas com o Professor Gustavo de Fraga e no implícito e explícito do seu discurso. Também testemunho o apreço do Professor Gustavo de Fraga pela Educação/Ciências da Educação, nas quais também teve formação. Mas o fundamental é haver rigor. Sempre me incentivou quer para a Filosofia quer para as Ciências da Educação, o seu gosto, ao contrário da minha motivação, era que seguisse a carreira universitária, o que veio a acontecer, por concurso público, depois de me ter efetivado no Ensino Secundário, onde queria ser professor. A minha experiência científica, pedagógica e didática no Ensino Secundário já tinha acontecido na lecionação do 10º, 11º e 12º anos. Se evoco essa minha experiência é por estar cada vez mais consciente da importância nuclear da experiência e da reflexão sobre a mesma para desenvolvermos uma *epistemologia do sentido*, de raiz na verdade da vida. A experiência é, em Filosofia, uma fonte de discursividade, de racionalidade e de positividade problematológica. É no confronto da vida, da ação reflexiva, que colocamos as questões essenciais que nos fazem caminhar, interrogando e colocando questões. Neste sentido, a vida é uma aula, uma sala de aula e uma escola permanente, suscitando saberes, em espontaneidade mas exigindo um pensar em sistematicidade, sempre em abertura.

Com respeito pela pluralidade da Educação/Ciências da Educação não admito que essa área científica não tenha especialidade ligadas ao Pensamento Educacional e à Filosofia da Educação, que pode colher e tematizar os seus elementos a partir de várias proveniências. Tematizar a Educação/Ciências da Educação, na sua especificidade e transversalidade exige uma capacidade real, não retórica, de interdisciplinaridade, fazendo combinações dinâmicas de saberes, em unidades de e do Conhecimento. E isso é um valor acrescido para pensar e fazer a educação a partir de dentro, sob vários ângulos e pontos de vista, em diversidade, unidade e universalidade. No Domínio da Educação tem havido vários autores que vão colher novidades a outras áreas que não deixam de ser Educação, bem pelo contrário: é o caso de José Ribeiro Dias, Manuel Ferreira Patrício, António Nóvoa, Álvaro Gomes, etc.

Para o desenvolvimento do tema que nos ocupa teremos em conta outro Filósofo, aliás já referido, que é Joaquim Cerqueira Gonçalves, um nome maior, que tem dois livros, entre outros, que aqui quero referir. Um dos livros intitula-se *A Escola em Debate. Educar ou Profissionalizar?* (1989)

**Didática e filosofia do ensino da filosofia:
educação, discursividade em língua portuguesa e pedagogia**
MEDEIROS, Emanuel Oliveira

e o livro *Fazer Filosofia. Como e Onde?* Dado o tema – embora a ensinabilidade ocorra, em geral, na Escola terei como referência o livro *Fazer Filosofia. Como e Onde?*, o último livro referido. Joaquim Cerqueira Gonçalves é um Filósofo com uma obra notável e com pensamento próprio e original. Os dois livros não têm referências bibliográficas, o que revela a profundidade e a originalidade de Joaquim Cerqueira Gonçalves, aliás uma profundidade e originalidade que está presente em toda a sua Obra, para a qual despertei. Um autor que há muito conheço de nome mas só mais recentemente por um toque de leituras, despertou, a fundo, o meu interesse. E dizer isso é também didático. O interesse não se impõe, ou se convive com a pessoa – e se conhece a sua obra, também por essa via - ou, por qualquer circunstância, neste caso o acesso a um livro do autor gera uma curiosidade que leva a outro e assim vamos acedendo ao Pensamento e à Obra, neste caso tão importante para a Filosofia, para a Escola, para a Didática, até a didática implícita, o que constitui matéria a laborar com todo o interesse.

Logo no capítulo 1, o autor escreve:

O entendimento da filosofia como um fazer não tem sido objeto frequente de reflexão, por se considerar que o movimento do fazer não preserva as insubstituíveis características do saber filosófico – necessidade e universalidade. Ao fazer seriam a contingência e a temporalidade, que se oporiam às exigências de verdade. (GONÇALVES, 1990, p. 11).

Embora não desconsidere a realidade da consciência do sujeito, Joaquim Cerqueira Gonçalves remete-nos para o mundo exterior, para a ação e para a transformação.

Afirma:

A ação de desenvolvimento do homem e do mundo é a mesma, não sendo possível àquele manifestar-se sem a relação constitutiva com o mundo, que não é já apenas *objeto* da consciência de um sujeito. O fazer da filosofia integra-se nesta ação englobante, indicando, em relação a esta, mas sem dela se dissociar, a dimensão do mundo, sempre constitutiva e essencial. (GONÇALVES, 1990, p. 16).

Colocar a questão do *como* e do *onde* ensinar Filosofia, e tendo em conta a posição da UNESCO da “Filosofia para todos”, diria que se deve ensinar e aprender Filosofia em todo o tempo, em todo o lugar, por isso insisto na Educação e Filosofia ao Longo da Vida. Pode-se ensinar e aprender na Escola, em várias instituições educativas, na polis, na imprensa, na rádio, etc. Cada vez mais há uma ênfase na Educação formal e na Educação não formal. Aliás, a minha Tese de Doutoramento, defendida na Universidade dos Açores, no dia 18 de julho de 2003, e publicada pelas Edições Piaget, em 2005, intitula-se deste modo: *A Filosofia como Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida*.

O Filósofo Joaquim Cerqueira Gonçalves, sem relativismos, - que nada têm de relatividade – correlaciona a verdade e finitude, mas não num círculo fechado de alienação. Fala também na

“abertura à finitude” (1990, p. 17). E acrescenta: “A questão da verdade insere-se mais numa experiência de participação de infinitude do que de totalidade, aquela se sinal qualitativo, esta de índole quantitativa” (GONÇALVES, 1990, p. 18). Não subscrevemos esta afirmação por inteiro o Todo permite infinitas entradas e saídas, não é fechamento, muito menos da ordem do quantitativo. A totalidade não é um longe, é também uma abertura da qual participamos, de modo ativo e crítico. Por isso, hoje a globalização tem de ser problematizada e temos de repor o sentido da transcendência, que nos permite o sentido e a realidade de nos superarmos a nós próprios. Neste contexto, julgo serem pertinentes as palavras de Joaquim Cerqueira Gonçalves: “A esse dom da realidade, que somente na globalidade da ação pode ser acolhido, responde o filósofo com o fazer do mundo, nesse descentramento disponível e generoso, que excede sempre os pseudo-limites duma artificiosa finitude” (GONÇALVES, 1990, p. 19).

No capítulo “A Poiética do Mundo”, afirma Joaquim Cerqueira Gonçalves: “A Ação é caracterizada por uma dinâmica expansiva e relativamente autónoma, efetuando um conteúdo e perseguindo um resultado – um *feito* -, que está na intencionalidade do processo do fazer, retirando-lhe, por isso, a possibilidade de este se fechar em si mesmo.” (GONÇALVES, 1990, p. 21).

Para uma didática do tema da ação, por exemplo, no ensino secundário pode-se, desde logo, questionar o que é a ação, tomar consciência do que conduz e quais os efeitos da ação, do agir humano, em termos pessoais e coletivos. Podemos ver desenvolvidas práticas de questionamento entre professor e alunos e entre os alunos, mediado pelo professor. Também pode-se usar extratos de textos, de vários autores e filósofos, sobre a ação. Depois relacionar os vários tipos de ação e nos vários setores de atividade, bem como relacionar a dialética entre ação e pensamento. Joaquim Cerqueira Gonçalves fala na ação “sempre orientada” para o “descentramento” (Gonçalves, 1990. P. 21). Nota-se no autor um descentramento – sem desvalorização – da filosofia do sujeito. A produção do sentido dá-se na relação com o mundo. Uma questão filosófica que pode ser abordada em termos didáticos com fundamento filosófico. Joaquim Cerqueira Gonçalves tem uma conceção de Filosofia que atende à vida, ao tempo e à história. Daí, também, o sentido de “descentramento”. Afirma: “O mundo é a expressão de sentido do sentido do ser, na fecundidade do tempo, é a manifestação da disponibilidade do ser, é a vida da razão” (GONÇALVES, 1990, p. 22).

No capítulo 3 o filósofo desenvolve o seguinte tema: “A poiética da Linguagem da Filosofia”. A questão da linguagem é simultaneamente filosófica e didática, de metodologia do ensino. O filósofo fala da “linguagem científica”, mas salienta as enormes potencialidades que a “linguagem natural suscita” E escreve: “Somente redutoras e obcecadas análises da linguagem, entre as quais algumas e índole científica, é que têm escamoteado o indestrutível enraizamento e a intencionalidade ontológicas de toda a linguagem.” (GONÇALVES, 1990, p. 28). Esta problematização e questionamento filosófico sobre a “linguagem científica” e a “linguagem natural” tem objeto de importante análise. A linguagem corrente está cheia de filosofia e educação. A problemática da linguagem e das linguagens têm tanto de filosófico como de didático. Vemos, também por aqui, como a Didática e Metodologia do Ensino da Filosofia se fundamenta na própria Filosofia mas tem de se redescobrir como Pedagogia, como muito bem tem desenvolvido e fundamento João Boavida. A Didática da Filosofia não pode ficar num círculo fechado na especificidade da filosofia, tem de se abrir nas suas virtualidades educativas e pedagógicas. Joaquim Cerqueira Gonçalves, como Filósofo, valora, de modo claro, a “linguagem natural”. Afirma o autor: “Nenhuma linguagem melhor do que a linguagem natural, devido ao seu poder de articulação progressiva de sentido, se mostra capaz de construir a mais rica topografia do mundo, cumprindo, assim, a trajetória fundamental deste.” (GONÇALVES, 1990, p. 30). Mas isto exige perícia de labor filosófico e da sua ensinabilidade. Afirma o Autor, por relação à “linguagem natural”, “certamente

é esta uma tarefa bem mais difícil do que a simples aplicação de uma linguagem técnica” (GONÇALVES, 1990, p. 32).

O filósofo, ao falar da linguagem, relaciona Filosofia e Literatura, tão fecunda do ponto de vista da especificidade filosófica como do ensino da Filosofia. Mesmo no ensino secundário, é possível, e desejável, a propósito de vários temas e problemáticas, trabalhar textos de natureza literária. Um dos escritores portugueses que muito desenvolveu, de modo fecundo, Literatura e Filosofia, designadamente nos romances-ensaios e nos ensaios, foi Vergílio Ferreira, que passou da fase do neo-realismo para a problemática do “eu” e do “tu”, tão importante em termos filosóficos e em termos didáticos, que pressupõe intersubjetividade e comunicação.

Sobre a questão da literatura e da filosofia, afirma Joaquim Cerqueira Gonçalves:

Se a literatura otimiza as potencialidades da linguagem, o mesmo é dizer, de manifestar o sentido do real, na constituição do mundo, muito melhor o pode fazer a expressão filosófica dela, pois é sua tarefa levar às últimas instâncias a trajetória do sentido. (GONÇALVES, 1990, p. 31).

Joaquim Cerqueira Gonçalves, no seu rigor filosófica defende, no capítulo 4: Fazer Filosofia. Um Trabalho e uma Arte”. Afirma o Filósofo: “A visão da Filosofia como trabalho e arte conduz a importantes consequências, não somente no que concerne à sua aprendizagem, mas também para a articulação da atividade do filósofo com a vida do cotidiano.” (GONÇALVES, 1990, 39). A Filosofia tem de se abrir, com isso não perde a sua identidade e, pelo contrário, reforça a sua vitalidade. O Filósofo considera “a atividade filosófica conatural a todo o homem como se a aproxima também de outros planos da existência” (Gonçalves, 1990, p. 40). O autor demarca-se da “dicotomia entre a prática filosófica e o exercício cotidiano” (GONÇALVES, 1990, p. 40). Neste sentido de conceção filosófica, explícita, rigorosa e aberta, afirma Joaquim Cerqueira Gonçalves: “O fazer da filosofia em hermética redoma, onde estejam somente presentes, em puro jogo especulativo, mos mundos dos filósofos não passa de uma utópica fantasia.” (Gonçalves, 1990, p. 40).

No capítulo 5 do livro, *Fazer Filosofia. Como e Onde?* Joaquim Cerqueira Gonçalves fala de “A Obra. O Mundo da Filosofia”.

No que diz respeito ao ensino superior, com incidências na formação pessoal e profissional, -também com implicações no ensino secundário e na comunidade, em geral – afirma Joaquim Cerqueira Gonçalves:

A experiência docente da filosofia confirma, ao vivo, esta necessidade da obra, Na produção filosófica escolar, somente a partir das chamadas *dissertações* – de Licenciatura, Mestrado, Doutoramento, etc. – é que começa a tornar-se possível a elaboração de textos que não sejam mera caricatura filosófica. (GONÇALVES, 1990, p. 45).

**Didática e filosofia do ensino da filosofia:
educação, discursividade em língua portuguesa e pedagogia**
MEDEIROS, Emanuel Oliveira

Antes de mais é preciso afirmar que essas dissertações têm de ter algo de original, de pensamento próprio. Filosofar, em Filosofia, a nas outras áreas do conhecimento exige saber discernir a criatividade na construção do conhecimento científico. Nos dias de correm o rigor tem de existir em todas as áreas. Há que exigir problematização e questionamento, com níveis progressivos de aprofundamento. E isso não passa por uma tecnicização da linguagem filosófica ou educacional, exige saber meditar e pensar com e na língua materna, neste caso na língua portuguesa. Como pensamos o mundo, com que ideias organizamos o nosso mundo interior e nos projetamos no mundo exterior. Não basta revisões intermináveis de literatura, que muitas vezes levam à desfiguração dos filósofos e à secura dos conceitos, que têm de ser assumidos no seu sentido etimológicos. E múltiplos são os textos para trabalhar na e com a Filosofia. Afirma Joaquim Cerqueira Gonçalves: “a linguagem da Filosofia é a natural, impossível de instrumentalizar, não a científica, esta, sim, instrumento.” (GONÇALVES, 1990, p.46). E adiante acrescenta: “Não obstante a importância da linguagem, não será esta a decidir do caráter filosófico do texto, mas a dimensão do mundo.” (GONÇALVES, 1990, 46).

Quem é – ou foi – professor como é o nosso caso, sabe que no ensino da Filosofia é muito importante a oralidade e a escrita. Num artigo intitulado “Reflexão Prospetiva sobre a Reforma dos Programas de Filosofia do Ensino Secundário”, um outro distinto Filósofo, Manuel Ferreira Patrício escreve:

Parece-me acertada a distinção feita no programa entre a leitura do texto filosófico e a leitura filosófica do texto (que será, evidentemente, a leitura de muitos outros textos para além do texto técnico ou formalmente filosófico). Afigura-se-me ainda importante a ênfase posta na produção do texto filosófico, como grande objetivo a atingir com os jovens alunos. Valorizando, como já referi, o discurso oral e, evidentemente, o debate filosófico, considero essencial organizar os espaços apropriados e suficientes para alcançar o adequado desiderato. A avaliação virá como natural corolário de todo o complexo processo de aprendizagem, como aliás o programa indica. (PATRÍCIO, 1998, pp: 258-259).

Afirma Manuel Ferreira Patrício, com sentido idêntico ao que encontramos em José Enes e nos verdadeiros filósofos, com pensamento próprio: “É imperativo tentar sempre, e sempre, e sempre, a experiência pessoal do pensamento filosófico.” (PATRÍCIO, 1998, p. 258). Que Beleza ler estas afirmações de Filósofos tarimbados. No caso de Manuel Ferreira Patrício, Professor Catedrático Aposentado, que foi Professor do Ensino Secundário e pensa e escreve, sempre, a partir da pureza do seu pensamento sempre original, sempre autêntico. E autenticidade é que falta, e muito, para vivermos e convivermos num mundo respirável.

Todo o pensamento filosófico inspira uma didática e uma metodologia que seja, simultaneamente, Filosofia e Educação.

Mas é preciso dar sentido e significação, ir ao contexto. Afirma Joaquim Cerqueira Gonçalves: “Filosofar é sempre contextualizar, tanto no aprofundamento da tradição como na irradiação horizontal do presente,” (GONÇALVES, 1990, p. 96). Também por isso afirma, muitas vezes, que os clássicos moram entre nós, falam e escrevem, de modo singular, daquilo que há em nós de mis pessoal e universal. Não é possível uma Didática – e metodologia do ensino – sem

Filosofia, sem Filosofar. A Filosofia descobre-se como Educação e a Educação como Filosofia, como filosofar, na formação pluridimensional.

É urgente.

Para ensinar, precisamos de Filósofos, precisamos de Pensadores, em múltiplas formas de saber ler e escrever. Falar apenas no “professor reflexivo” pode ser apenas mera retórica. A leitura e escrita constituem uma dialética fecunda para o ensino e aprendizagem, da e na Filosofia, bem como em todas as áreas do saber e do conhecimento, na sua complexidade, como nos tem ensinado Edgar Morin.

Não será a vida a raiz e o contexto desta complexidade, que nos convida à humildade? É preciso regressar, em lances de futuro, à problematologia didática, formativa, de Sócrates, na época clássica grega. É preciso que a proposição seja sempre testada e problematizada pela capacidade humana de *perguntar* e *questionar*. Verbos que nos ajudam a ensinar e aprender, a **Ser**.

REFERÊNCIAS

- ARTUR MORÃO, Isabel Marnoto, Luísa Ribeiro Ferreira, Manuel Garrão (1981). **Filosofia/Epistemologia**. 11º ano. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco. 3ª Edição. (Manual Escolar de Filosofia).
- DIAS, Manuel Peixe & Duarte, Manuel Dias (1990). **Caminhos da Razão**. Filosofia. 12º ano. Lisboa: Texto Editora Lda
- ENES, José (1969). **À Porta do Ser**. Lisboa: Difusão Dilsar.
- ENES, José (2001). A filosofia no dealbar do terceiro milénio. *In: Poética do Mundo*. Homenagem a Joaquim Cerqueira Gonçalves. Lisboa: Departamento de Filosofia e Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- ENES, José (1997). O Momento Presente do Ensino da Filosofia em Portugal. *In: Patrício, Manuel Ferreira* (1997) [Org.]. **Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000**. Porto: Porto Editora.
- ENES, José (1983). **Linguagem e Ser**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- ENES, José (1982). **Estudos e Ensaios**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- GONÇALVES, Joaquim Cerqueira (1990). **Fazer Filosofia**. Como e Onde? Faculdade de Filosofia. Universidade Católica Portuguesa.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2019). “As incessantes fábricas do ódio, do medo e da mentira”, *In: Jornal de Letras, Artes e Ideias*. Edição nº 1262, de 13 a 26 de fevereiro (de 2019).
- REIS, Alfredo Reis (1983). **Filosofia** – 12º ano – Porto: Edições Contraponto. (Manual Escolar de Filosofia”.

**Didática e filosofia do ensino da filosofia:
educação, discursividade em língua portuguesa e pedagogia**
MEDEIROS, Emanuel Oliveira

MEDEIROS, Emanuel Oliveira (2018). José Enes e Gustavo de Fraga. **Pastores da Verdade na Luz do Ser**. Lisboa: MIL.

MEDEIROS, Emanuel Oliveira (2005). **A Filosofia como Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida**. Lisboa: Edições Piaget.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1998). Reflexão prospetiva sobre a reforma de Filosofia do ensino secundário. *In*: Henriques, Fernanda & Almeida, Manuela Bastos de (1998). (Coordenação) **Os actuais programas de Filosofia do Secundário. Balança e Perspetivas**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

NÓVOA, António (2020). “O reconhecimento do Português como Língua Global”. *In*: **Jornal de Letras, Artes e Ideias**, Ano XL, Número 1293, de 22 de abril a 5 de maio de 2020. Proprietária Editora: Trust in News, Unipessoal, Lda. pp: 2-3.

PIRES, António M. B. (2005). Introdução, *In*: Montenegro, Helena Mateus (2005). **Português para Todos. A Gramática na Comunicação**. Mirandela: João Azevedo Editor. Medeiros, Emanuel Oliveira (2005). **A Filosofia como Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida**. Lisboa. Edições Piaget.

NÓVOA, António (2020). “O reconhecimento do Português como Língua Global” . *In*: **Jornal de Letras, Artes e Ideias**, Ano XL, Número 1293, de 22 de abril a 5 de maio de 2020. Proprietária Editora: Trust in News, Unipessoal, Lda. pp: 2-3.

PIRES, António M. B. (2005). Introdução, *In*: Montenegro, Helena Mateus (2005). **Português para Todos. A Gramática na Comunicação**. Mirandela: João Azevedo Editor.

NIETZSCHE E ENSINO DE FILOSOFIA: O AGONISMO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

[NIETZSCHE'S AGONISM AND IT'S CONTRIBUTION TO AN DEMOCRATIC EDUCATION]

João Paulo Vilas Bôas

E-mail: vilas.boas@ufabc.edu.br

ORCID 0000-0003-3236-2674

Professor da Universidade Federal do ABC, área de ensino de filosofia e docente do programa de mestrado profissional em filosofia (PROF-FILO) vinculado aos núcleos da UFT e da UFABC. Atualmente é vice coordenador do núcleo da UFABC do PROF-FILO. Foi professor do curso de licenciatura em filosofia da Universidade Federal do Tocantins de 2013 a 2020, onde trabalhou na área de estágio supervisionado. Bacharel e licenciado em filosofia (UFPR - 2008), mestre em filosofia (UFPR - 2011), doutor em filosofia (Unicamp - 2016) e pós-doutor em filosofia (UFPR - 2019).

Vinícius Martins Corrêa

E-mail: vinicius1988@yahoo.com

ORCID 0000-0002-3321-7172

Possui graduação em filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (2018), especialização em ética e ensino de filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (2019) e mestrado em filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (2021). Atualmente é Professor de Filosofia do Instituto Mater Dei (Palmas-TO)

DOI: [10.25244/tf.v13i2.4048](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.4048)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 41-59

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/tf.v13i2.4048](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.4048)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



RESUMO: Este artigo busca apresentar uma investigação sobre o agonismo em Nietzsche e traçar, a partir dele, as linhas gerais de uma proposta educativa para a democratização da filosofia no Brasil. O emprego das ideias de Nietzsche como base teórica para um objetivo democrático exige uma discussão prévia sobre a possibilidade de interpretações e de apropriações não-ortodoxas dos textos deste pensador, após o quê buscamos oferecer uma caracterização e exploração teórica sobre o agonismo. Por fim, serão desenvolvidas as ideias de educação agonística e também de democratização da filosofia.

Palavras-chave: Agonismo. Educação. Democracia.

ABSTRACT: This paper intends to present an investigation on Nietzsche's agonism and, from this starting point, to outline the guidelines of an educational proposal for the democratization of philosophy in Brazil. The use of Nietzsche's ideas as an theoretical basis for a democratic goal demands a previous discussion about the possibility of unorthodox interpretations and appropriations of the work of this thinker, after which we seek to offer a theoretic characterization and exploration about agonism. At last, the ideas of agonistic education and the democratization of philosophy will be developed.

Keywords: Agonism. Education. Democracy.

1

Nietzsche é um pensador que, ao lado de Marx e Freud, tornou-se um autor indispensável para a contemporaneidade. O filósofo alemão marca o tempo de uma filosofia pós-metafísica, caracterizada por uma crise ética, política e civilizatória sem precedentes e suas reflexões inauguraram uma nova forma de abordagem para velhos problemas filosóficos. O fato de que sua *Genealogia* serviu a autores como Foucault como metodologia de trabalho filosófico ajuda a comprovar que a magnitude da sua influência e importância transcendem sua própria época.

Para além do emprego e do mal emprego de suas obras ao longo do século XX — com destaque para a adulteração de seus textos por parte de sua irmã Elisabeth Nietzsche, que serviu de estímulo para uma absurda associação de suas ideias com a ideologia nazista — acreditamos ser possível afirmar que a filosofia de Nietzsche ainda guarda possibilidades para novas leituras e diferentes construções conceituais; para novos pontos de partida que se apropriam de suas ideias com o fito de refletir sobre problemas diferentes do contexto das preocupações que ocuparam o pensador de Naumburg na segunda metade do século XIX.

Na busca por uma abordagem de Nietzsche com um enfoque voltado para os problemas atuais, o que se percebe é uma dificuldade em estabelecer os limites de uma apropriação válida, a qual não se configure nem como uma falsificação (como o mencionado exemplo da irmã dele), nem como uma interpretação deliberadamente enviesada, pautada não num diálogo honesto com suas obras, mas em dogmatismos que objetivam arrastar Nietzsche em apoio a ideias ou posições incongruentes e desarrazoadas. Diante disso, é natural questionar se de fato é possível ter a ciência e entendimento dessas questões e ao mesmo tempo fazer uso das ideias de Nietzsche para falar em uma educação democrática.

Uma possível resposta a esta pergunta encontra-se na possibilidade de utilização de Nietzsche como ponto de partida para uma apropriação filosófica de suas ideias, e não para afirmar algo de forma arbitrária a respeito do autor. Em se tratando do tema Nietzsche e democracia, este tipo de empreendimento teórico não é novidade.

Evidentemente que não se trata aqui de defender a existência de um pensamento democrático em Friedrich Nietzsche. Nosso objetivo é o de realizar uma experimentação teórica que visa mostrar que este filósofo tem algo a contribuir com a contemporaneidade na forma de ideias que podem servir de base para se pensar uma postura democrática na educação, o que vai ao encontro da posição teórica enunciada por Alan Schrift.

Sua crítica dos direitos universais de voto e igualdade de direitos; sua oposição ao "soberano direito da maioria"; sua oposição à emancipação da mulher; sua adesão quanto a um espaço social "baseado na ordem por posição e divisão de classe"; o que devemos fazer com essas visões? Obviamente, elas terão que ser alguns dos princípios "apagados" se quisermos usar as ideias de Nietzsche para avançar na política democrática radical do atual contexto histórico. Embora eu não queira distorcer "as extensas críticas de Nietzsche às bases das instituições democráticas", é justo ressaltar, que os princípios que acabamos de listar, seriam todos provavelmente mantidos pela maioria dos membros signatários da declaração de independência americana. E se aos autores da constituição

americana credita-se que promoveram muitos dos princípios sobre os quais as instituições democráticas modernas se baseiam, também não devemos esquecer que muitos deles também tinham sérias objeções ao direito universal de voto, aos "supremos direitos da maioria", e um espaço social aberto sem "base na ordem de classificação e divisão de classes". Se estendemos a esses ícones democráticos alguma generosidade interpretativa ao contextualizar suas palavras nos tempos em que foram escritos, não poderíamos estender alguma dessa generosidade interpretativa para Nietzsche também? (SCHRIFT, 2002, p.297)

Assim como ocorre com qualquer outro filósofo, a hermenêutica em torno das obras de Nietzsche pressupõe, em geral, uma certa dose de boa vontade no tratamento com seus textos. Porém, essa ideia de uma generosidade interpretativa, longe de ser um recurso teórico para justificar as afirmações do filósofo, que teria por objetivo automaticamente absolver Nietzsche de toda e qualquer crítica ou acusação externa, traz em si um sentido mais complexo e profundo.

A partir do reconhecimento da significativa importância das contribuições de Nietzsche para a história da civilização e do pensamento ocidentais, busca-se, por meio da referida generosidade, ressaltar o potencial de emprego de suas ideias como operadores teóricos para lidar com anseios e demandas típicas do século XXI, evitando assim uma "suavização adocicada" ou uma mera repetição de Nietzsche. Vale ressaltar que, inclusive, essa postura atende a uma das premissas fundamentais de seu pensamento, que é a proposta de estimular uma apropriação e uma "caminhada filosófica" em sua companhia, ao invés de uma submissão às suas ideias e aceitação tácita de seu pensamento.

Uma apropriação é algo que envolve um exercício no qual o leitor coloca para si a disposição de testar os limites do autor, uma experimentação que possui uma intenção de abstração, mas também uma certa coragem para sair do território cômodo do simples comentário repetitivo e bajulatório. Sobre esse ponto, Foucault nos oferece uma boa contribuição.

A presença de Nietzsche é cada vez mais importante. Mas me cansa a atenção que lhe é dada para fazer sobre ele os mesmos comentários que se fez ou se fará sobre Hegel ou Mallarmé. Quanto a mim, os autores que gosto, eu os utilizo. O único sinal de reconhecimento que se pode ter para com um pensador como o de Nietzsche, é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar... Que os comentadores digam se é ou não fiel, isso não tem o menor interesse. (FOUCAULT, 1979, p.143)

Essa sentença de Foucault e o que foi dito até aqui vão ao encontro daquilo que o próprio filósofo alemão propunha. A afirmação de que Nietzsche teria a pretensão de que o sentido "único e verdadeiro" de sua filosofia fosse "bem compreendido" é risível frente uma filosofia que não exige fiéis, bons repetidores e entendedores de seu pensamento.

(...) vê-se que estou fazendo tudo para não ser compreendido! - E devemos estar reconhecidos, de todo o coração, pela boa vontade de se ter alguma sutileza na interpretação. Mas no que toca aos “bons amigos”, sempre muito indolentes e acreditando ter, como amigos, direito à indolência: é bom lhes conceder, antecipadamente, um espaço e uma margem onde possam dar livre curso à incompreensão:-assim temos ainda do que rir; - ou então afastá-los inteiramente, esses bons amigos- e rir também! (NIETZSCHE, 2000, p. 35)

O que buscamos defender aqui é que existe, por parte de Nietzsche, um estímulo e um convite deliberados para que seus leitores façam uma livre apropriação das suas ideias, sendo que isso é algo visível em muitas passagens de suas obras. Sua filosofia é, em grande parte, estruturada em forma de resposta a uma tradição defensora de uma concepção ortodoxa em relação à compreensibilidade e à verdade, o que, segundo o filósofo, acaba por acarretar uma limitação das potencialidades da vida humana.

De agora em diante. senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um “puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo”, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento em si”; — tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; (NIETZSCHE, 1987, p. 133-134)

Tomando por base passagens como as que foram citadas, a vertente interpretativa aqui representada por Alan Schrift aponta para um tipo de tratamento com os textos de Nietzsche que caminha na direção oposta à de uma filosofia asséptica. Trata-se de uma postura interpretativa que se coloca em posição de embate, buscando confrontar as reflexões do filósofo alemão com problemas reais e concretos do mundo e do ser humano.

Diante disso, a proposta do presente artigo — de realizar uma apropriação da filosofia de Nietzsche com um enfoque nos aspectos pedagógicos, políticos e educacionais do ensino de filosofia no Brasil — busca distanciar-se de um tipo de comentário apologético sobre mestres distantes, não raro venerados como sábios eternos em favor de um engajamento crítico na construção de uma proposta reflexiva alinhada com as demandas democráticas do presente.

A despeito da obra nietzschiana estar muito longe de ser considerada como “educativa” e também da notável ausência de qualquer interesse de Nietzsche em relação a algum projeto social ou de massas, nossa pretensão de pensar os princípios de uma educação democrática a partir deste autor alemão encontra ressonância na proposta agonística em Nietzsche. É na valorização do embate entre ideias divergentes, ou ainda na plena aceitação e até exaltação do dissenso que se encontram os princípios teóricos que contribuirão para nossa reflexão sobre uma proposta de educação democrática.

O homem de conhecimento não deve apenas amar os seus inimigos, deve também poder odiar os seus amigos. Retribui mal a um mestre quem sempre permanece apenas discípulo. E porque não ousais desfazer a minha grinalda? Venerais-me: mas que acontecerá, se um dia a vossa veneração esmorecer? Tende cuidado, não vos mate uma estátua! Dizeis que acreditais em Zaratustra? Mas que interessa Zaratustra?! Sois meus crentes, mas que interessam todos os crentes! (NIETZSCHE, 2008, p. 09)

Em *Assim falou Zaratustra*, o filósofo afirmou que o homem de conhecimento deve amar seus inimigos. Se por um lado os inimigos no “conhecimento” instigam, provocam, fazem pensar e promovem o crescimento, e, de outro, os amigos que devem ser odiados não promovem o crescimento, mas sim a estagnação, então pode-se inferir que há uma defesa muito forte, por parte de Nietzsche da interlocução com o diferente. Não se trata de uma mera tolerância,¹ pois o filósofo lida com afetos. É preciso amar os inimigos e odiar os amigos no campo do conhecimento.

Embora possa soar, à primeira vista, paradoxal, esta sentença nietzschiana nos coloca possibilidades muito fecundas e interessantes no campo da educação, pois o confronto com o diferente e a fuga do consenso são elementos básicos de uma postura agonística, o que, por sua vez, serve como elo de ligação entre as ideias de Nietzsche e nossa preocupação com uma educação democrática. A cientista política Chantal Mouffe é uma das vozes que também corrobora essa visão.

Tal privilégio ao consenso é, na minha visão, prejudicial à democracia porque tende a silenciar vozes dissidentes, e é por isso que acredito que uma abordagem que revele a impossibilidade de estabelecer um consenso sem exclusão é de fundamental importância para a política democrática. Ao nos alertar contra a ilusão de que uma democracia plena poderia ser instaurada, ela nos força a manter viva a contestação democrática. Uma abordagem democrática “agonística” reconhece a natureza real das suas fronteiras e as formas de exclusão que elas englobam, ao invés de tentar disfarçá-las sob o véu da racionalidade e da moralidade. (MOUFFE, 2003, p.19)

Sem a aceitação das diferenças e também do inevitável embate entre posições divergentes como características intrínsecas a toda forma de democracia, não se torna possível a formação de indivíduos para uma sociedade madura do ponto de vista político e educacional, que é o objeto de nossas preocupações neste artigo.

¹ Ao falar de “amor aos inimigos”, Nietzsche supera uma problemática intrínseca ao uso da palavra tolerância, a qual não deixa de evocar a ideia de que a alteridade a ser “tolerada” seria, em última instância, inassimilável, insuportável e indigna de maior contato e consideração, o que faria da tolerância um mero conjunto de atitudes externas, uma espécie de “falsa condescendência” com o único objetivo de evitar e/ou amainar um conflito inevitável.

Um complemento indispensável a toda reflexão sobre uma educação democrática é pensar também no potencial pedagógico do agonismo no ensino de filosofia. Um ensino filosófico agonístico passa por valorizar os problemas e divergências entre as diferentes correntes teóricas na filosofia como importante ferramenta para a formação humana.

Para além das imprescindíveis discussões acerca da importância do estudo da história da filosofia, o enfoque que pretendemos aqui trabalhar caminha no sentido de valorizar os debates e as polêmicas em torno de problemas filosóficos e correntes de pensamento, que caracterizam a história da filosofia. Acreditamos que o contato com a filosofia intermediado pelo estudo destas disputas permite ao estudante estruturar seu pensamento a partir do convívio com diferentes posições sem que ele necessariamente seja forçado a adotar esta ou aquela posição. Mais importante aqui é o desenvolvimento da capacidade de saber transitar conceitualmente entre vários tipos de perspectivas, sejam elas contrárias ou favoráveis ao seu próprio posicionamento pessoal.

Uma vez apresentadas as linhas gerais a serem desenvolvidas no presente artigo, procederemos por etapas aprofundando melhor cada um dos temas aqui apresentados. Primeiramente, faremos uma caracterização do agonismo em Nietzsche. Em seguida, buscaremos refletir sobre esse agonismo enquanto princípio norteador para uma educação democrática. Por fim, consideraremos ainda a relação entre o agonismo e a democratização do ensino de filosofia.

2

O termo agonismo tem origem grega (*ἀγών*) e remete aos jogos de competição, que eram uma atividade de grande importância na cultura grega clássica e que tinham, entre outros objetivos, propiciar a seus participantes a busca do ápice da habilidade humana enquanto aptidão física, mental e criativa.

O *Agon* grego é um jogo de força, gesto, arte, com muitas regras, muitos juízes e público, prêmios e fama (estátuas do vencedor, encômios). Há *Agons* relativos à ginástica (corrida, lançamento, salto, luta de boxe), ao hipismo (corrida de carros), musicais (entre rapsodos, coros, poetas) e muitos outros (dança, beijos, bebida). Os quatro mais significativos *Agons* (Homero, *Ilíada* B. 23: jogos em reverência a um morto). São considerados desde E. Cursius, Nietzsche, J. Burckhardt (“o homem agônico”) como especificidade da cultura helênica, como um motivo (ou uma forma) de sua dinâmica, de sua criatividade, de seu individualismo: “Seja sempre o melhor” (NIEMEYER, 2014, p. 29)

O contexto histórico do termo remete, naturalmente, ao conflito. Porém, não se trata de uma simples disputa localizada, pois há uma contenda maior que se encontra no apelo ao desenvolvimento das potencialidades humanas, sendo que é essa grandeza implícita na situação de disputa que Nietzsche pretende resgatar. É importante frisar que a valorização, por parte de Nietzsche, do agonismo grego não significa sua defesa de um retorno para algum suposto passado

idílico, mas sim de uma consideração que enxerga essa disputa como meio para um “bem maior”. Uma egoística superação individual que serve a uma coletividade, ou pelo menos uma coletividade entendida em termos aristocráticos.

Para Nietzsche, é a disputa (*agon*) (na política, nas artes, no esporte e no festival) que serve para sublimar e canalizar os temíveis e agressivos impulsos da natureza humana, assegurando que os ímpetus individuais estimulem o “bem-estar da totalidade, da sociedade cívica” [...] Nietzsche não glorifica simplesmente a base cruel do estado; tampouco sua atitude é a do apologista conservador, contemplando com falsa modéstia os refinamentos da alta cultura. (ANSELL-PEARSON, 1997, p.90)

O que se pode depreender a partir do comentário de Keith Ansell-Pearson é que o que está em jogo não é a apologia de uma competição predatória que elimina e/ou destrói o rival, pois, se assim fosse, Nietzsche seria o primeiro a elogiar a sociedade beligerante do Império Alemão, a qual, como se sabe, foi objeto de inúmeras críticas.

Trata-se, pelo contrário, de uma valorização cultural do conflito, de apreciar o *agon* de um ponto de vista coletivo e abrangente. Nesse contexto, Nietzsche insere sua crítica à modernidade e seus ideais postulados (de um indivíduo supremo e de valores passíveis de relativização). Este comentário nos é particularmente valioso porque abre espaço para nossa proposta de trazer o agonismo para o âmbito educacional.²

O agonismo enquanto conceito filosófico ocupa posição central na obra Nietzscheana. Como foi dito, o filósofo toma por base uma noção agonística que valoriza o conceito sob o prisma grego aristocrático, de disputa entre ideias e perspectivas diferentes. Sem a compreensão deste aspecto, sua obra perde uma base e alicerce importantes.

Sem a valorização e consideração do conceito agonístico, a disputa entre duas morais opostas apresentada na *Genealogia da moral*, o perspectivismo, a superação do ressentimento e a própria transvaloração de todos os valores se tornariam vazios e sem sentido. Reconhecer o valor do *agon* é de suma importância para que a filosofia de Nietzsche ganhe fundamento e se insira, ela mesma, como uma perspectiva de verdade e de valor que disputa espaço com o paradigma socrático-platônico-cristão.

Quanta reverência aos inimigos não tem um homem nobre! — e tal reverência é já uma ponte para o amor... Ele reclama para si seu inimigo como uma distinção, ele não suporta inimigo que não aquele no qual nada existe a desprezar, e *muito* a venerar! Em contrapartida, imaginemos “o inimigo” tal como o concebe o homem do ressentimento — e precisamente nisto se encontra seu feito, sua

² Quando se pensa, por exemplo, num lugar público onde a violência visceral oriunda da divergência entre pontos de vista possa ser canalizada na forma de um debate, a consequência é a transformação dessas pulsões em móbil para a construção de uma sociedade mais democrática, e não sua repressão (que alimentaria o ressentimento) nem tampouco sua descarga imediata (que eliminaria a disputa).

criação: ele concebeu “o inimigo mau”, “o mau”, e isto como conceito básico, a partir do qual também elabora, como imagem equivalente um “bom” — ele mesmo!... (NIETZSCHE, 1987, p. 37)

O olhar que faz do inimigo um adversário ao invés de antagonista (MOUFFE, 2005) está no cerne do que podemos chamar de “jogo agonístico”. A partir de uma perspectiva que valoriza o diferente (também no conhecimento), Nietzsche configura uma filosofia que não só tolera a alteridade mas exalta-a como essencial para a própria construção filosófica. Nesse sentido, o “amor à sabedoria” nietzschiano é também um amor a todas as diferentes reflexões que se opõem às suas próprias ideias.

Na segunda dissertação da *Genealogia*, Nietzsche afirma que as noções de consciência moral, dever, direito e de castigo buscam suprimir o conflito e punir o inimigo, rotulado como mau, através do exercício de uma violência ressentida que objetiva pacificar a ordem social visando à manutenção e permanência do *status quo*. Esse tipo de conflito é o oposto de qualquer disputa agonística, pois se orienta por valores de rebanho. A alteridade, o diferente, o outro não é respeitado nem reconhecido enquanto tal, mas excluído e/ou eliminado permanentemente para que a ordem permaneça inalterada.

O “castigo” a esse nível dos costumes, é simplesmente a cópia, *Mimus* [reprodução] do comportamento normal frente ao inimigo odiado, desarmado, prostrado, que perdeu não só qualquer direito e proteção, mas também qualquer esperança de graça; ou seja, é o direito de guerra e a celebração do *Vae victis!* [ai dos vencidos!] em toda a sua dureza e crueldade — o que explica porque a própria guerra (incluindo o sacrifício ritual guerreiro) forneceu todas as *formas* sob as quais o castigo aparece na história. (NIETZSCHE, 1987, p.75)

Nesse sentido, o que se observa é que a não resolução do conflito de forma agonística não o elimina, mas faz com que ele permaneça existindo de forma camuflada, subterrânea, ressentida, soterrado sob uma fachada enganosa de ordem e reproduzindo-se dia a dia como castigo. A proposta de Nietzsche na *Genealogia* consiste não apenas em desmascarar esse conflito historicamente tornado invisível, mas também em resignificar a noção de conflito, trazendo-a à tona de forma dissociada da violência ressentida do rebanho.

O agonismo em Nietzsche tem esse apelo ao grego. Todavia, o destaque histórico dado pelo filósofo alemão vai além de uma simples etimologia ou de uma descrição do que é o *agon*. Pelo contrário, a reflexão nietzschiana procura reinstaurar o agonismo como linha de ação, como *modus operandi* com vistas a uma transformação cultural, a qual, embora possua abrangência restrita a alguns poucos indivíduos — seus “bons leitores” e filósofos do futuro³ — é, sem dúvida, um dos seus principais objetivos filosóficos. Para Nietzsche, o que caracteriza uma cultura em ascensão é

3 A aparente contradição entre o caráter inegavelmente aristocrático e não universal das propostas nietzschianas e nossa intenção de explorar o agonismo como um princípio aplicável à educação em geral deixa de ser um problema no momento em que nos propusemos a não fazer uma “recapitulação fiel” das ideias de Nietzsche, mas sim uma apropriação deliberada com o fito de aplicá-las a um contexto novo.

justamente a presença do elemento agonístico, sendo que, quando se perde tal elemento, há a degeneração.

Reparamos bem que, como Miltíades, também as mais nobres cidades gregas declinam, quando alcançam o templo de Nike, a vitória e a fortuna. [...] para provar que, sem inveja, ciúme e ambição de disputa, tanto a cidade grega como o homem grego degeneram. Ele se torna mau e cruel, vingativo e sacrílego, resumindo, torna-se “pré-homérico” – e então precisa apenas de um grande pânico para levá-lo à queda e a ser esmagado. Esparta e Atenas se entregam à Pérsia, como Temístocles e Alcibíades fizeram; elas atraíam o que é helênico, a disputa: e Alexandre, a cópia e abreviatura grosseira da história grega, descobre o helênico-universal, assim chamado “helenismo”. (NIETZSCHE, 1996, p.31-32)

Na reflexão desenvolvida no texto *A disputa de Homero* (o último dos cinco prefácios), o filósofo deixa claro que não promove ou exalta a crueldade pela crueldade. Pelo contrário, o elemento agonístico se faz presente justamente por se distanciar da crueldade pura e simples. O jogo inerente ao agonismo não permite que a disputa tenha fim e a finalidade do *agon* é promover a continuidade da disputa. A Grécia viveu o auge do seu desenvolvimento filosófico e cultural quando praticava os jogos agonísticos em suas variadas modalidades, sejam as disputas retóricas na ágora, as competições olímpicas e também as disputas em torno de elementos culturais.

Ao contrário do que ocorre na civilização socrático-platônico-cristã — onde todos desejos são redirecionados para um não-lugar, para um “nada” metafísico e, portanto, para uma impossibilidade de realização —, na cultura agonística a busca pela efetivação das ambições individuais era algo bastante tangível e precisamente o móbil dos esforços individuais que integravam um jogo cujo objetivo maior era o de fomentar o desenvolvimento de toda a sociedade.

Todo talento deve desdobrar-se lutando, assim ordena a pedagogia popular helênica, enquanto os educadores atuais não conhecem nenhum medo maior do que o do desencadeamento da assim chamada ambição. Aqui, teme-se o egoísmo como o “mal em si” – com exceção dos jesuítas, que concordam com os antigos, e por isso pretendem ser os mais eficazes educadores de nosso tempo. Eles parecem acreditar que o egoísmo, isto é, o individual, é apenas o agente mais forte, recebendo a sua caracterização como “bom” ou “mau” essencialmente a partir dos objetivos pelos quais se esforça. Para os antigos, entretanto, o objetivo da educação “agônica” era o bem do todo, da sociedade cidadina. (NIETZSCHE, 1996, p.30)

Nietzsche não poupa críticas ao período moderno, sendo que até mesmo a figura do gênio é atacada. Não se trata de desmerecer ou desvalorizar a existência do gênio em si, mas a noção de excepcionalidade. Ao tratar do papel desempenhado pelo ostracismo na Grécia antiga, Nietzsche

afirmou que este tipo de prática era movida pela ideia de que era necessário agir no sentido de manter a disputa continuamente estimulada, o que exigia que aqueles que se destacavam excepcionalmente fossem afastados da coletividade para que o espaço de disputa pudesse novamente voltar a existir.

O sentido original dessa instituição singular não é, porém, o de válvula de escape, mas de um meio de estímulo: eliminam-se aqueles que sobressaem, para que o jogo da disputa desperte novamente: um pensamento que é inimigo da “exclusividade” do gênio, em sentido moderno, mas supondo que, em um ordenamento natural das coisas, há sempre vários gênios que se estimulam mutuamente para a ação, assim como se mantêm mutuamente nos limites da medida. É esse o germe da noção helênica de disputa: ela detesta o domínio de um só e teme seus perigos, ela cobiça, como proteção contra o gênio — um segundo gênio. (NIETZSCHE, 1996, p.29)

A partir do que foi desenvolvido até aqui, já se torna possível vislumbrar algumas possibilidades reflexivas bastante profícuas envolvendo o agonismo e a educação democrática, as quais serão desenvolvidas em maior profundidade a seguir.

3

Muito embora tenhamos deixado claro que nossa proposta reflexiva se estrutura a partir de uma apropriação que busca trazer o filósofo do martelo para o contexto da atualidade, é fundamental destacar que não se pretende aqui a busca por qualquer espécie de transformação das ideias nietzschianas num conjunto de normas pedagógicas específicas. Pelo contrário, o objetivo aqui é o de ampliar as possibilidades reflexivas sobre o assunto, contribuindo para enriquecer os debates em torno dos diferentes caminhos para uma educação cada vez mais democrática, e também somando esforços para a democratização da própria filosofia.

Um dos primeiros pontos a serem considerados na vinculação do agonismo com a educação é o fato de que, segundo Nietzsche, o agonismo, por si só, já é uma prática educativa. Como foi visto, um meio agonístico proporciona um ambiente no qual os desejos e instintos são administrados de forma que a crueldade, a sede de destruição, etc. possam encontrar vazão na forma de uma disputa contínua que se realiza por ela mesma.

Num meio agonístico, o olhar que considera a alteridade como má e digna de ser eliminada ganha a possibilidade de ser “transvalorado” para uma perspectiva que encara o outro como apenas um rival, cuja existência não apenas é um fato inevitável, como também desejável. A desconstrução de uma visão de mundo em moldes maniqueístas que divide as pessoas, ideias e instituições entre “boas” e “más” contribui ainda para ressignificar o próprio conceito filosófico de verdade, o qual deixa de se referir a algo eterno, perfeito, imutável, etc. para ser entendido como o resultado de um jogo de forças — portanto, algo passível de ser modificado e (re)construído a partir de decisões,

interesses, disputas etc., o que, por sua vez, solapa também um dos principais sustentáculos do fundamentalismo — seja ele político, religioso, etc. —, o qual se opõe completamente ao agonismo por buscar deliberadamente a eliminação, a segregação e/ou a conversão dos diferentes.

Diante da magnitude da ameaça que os fundamentalismos representam para governos, sociedades e instituições democráticas na atualidade — haja vista que a presença da palavra “fundamentalismo” nos noticiários nacionais e internacionais está inevitavelmente associada a lamentáveis escândalos de violência ou a discursos sectários de ódio que marcam o cotidiano de inúmeros países, incluindo o Brasil —, é seguro afirmar que a oposição ao fundamentalismo, por si só, já se configura como uma característica extremamente vantajosa e desejável da presente iniciativa de teorizar acerca das possibilidades de uma educação agonística.

Usando a linguagem dos jogos esportivos, podemos ilustrar o agonismo na prática do “*fair play*”, que é um gesto de generosidade para com o adversário e/ou da disposição em aceitar um resultado adverso. Não se trata de benevolência nem de favorecimento do oponente, mas de uma ação que visa estimular a continuidade da disputa justa (isto é, conforme as regras específicas daquele espaço agonístico).

Voltando os olhos para alguns comentadores de destaque da obra de Nietzsche, observa-se que Lawrence Hatab exemplifica bem nossa menção anterior acerca do emprego do agonismo em favor de uma possível correlação com ideais democráticos, sem, contudo, perder de vista aquilo que Nietzsche pensava sobre a democracia.

Como podemos começar a aplicar a noção agonística à política em geral e à democracia em particular? Em primeiro lugar, a contestação e a competição podem ser vistas como fundamentais para o autodesenvolvimento e como um fenômeno intrinsecamente social. O agonismo nos ajuda a articular as ramificações sociais e políticas do conceito de vontade de poder de Nietzsche. Como Nietzsche colocou em uma nota de 1887, “a vontade de poder só pode se manifestar contra as resistências; busca aquilo que a resiste” (KSA 12, p.424). O poder, portanto, não é simplesmente uma posição individual ou uma meta de ação; é mais uma concepção global e interativa. Para Nietzsche, todo avanço na vida é uma superação de algum obstáculo ou contraparte, de modo que o conflito é uma co-constituição mútua de forças conflitantes. Oposição gera desenvolvimento. O eu humano não é formado em alguma esfera interna e depois exposto secundariamente às relações e conflitos externos. O eu é constituído em e através do que ele se opõe e o que o opõe; em outras palavras, o eu é formado por relações agonísticas. Portanto, qualquer anulação do outro seria anulação de si mesmo nesse sentido. A competição pode ser entendida como uma atividade compartilhada com o objetivo de promover a alta realização e o autodesenvolvimento e, portanto, como uma atividade intrinsecamente social. À luz da apropriação de Nietzsche das duas formas de Eris, é necessário distinguir entre conflito agonístico e pura violência. Uma agonística radical exclui a violência, porque a violência é na verdade um impulso para eliminar o conflito aniquilando ou incapacitando um oponente, proporcionando o fim do agon. (HATAB, 2002, p. 134-135)

Apesar do legado criado pela falsa associação entre Nietzsche e o nazismo e também da virulência do discurso do filósofo contra o cristianismo contribuírem para reforçar a imagem superficial de que seu filosofar seria marcado por uma espécie de “apologia da violência”, o que existe de fato no agonismo é um repúdio à violência destruidora, pois, como foi visto, ela acaba por eliminar a disputa.

Quando se transporta este mesmo raciocínio para o âmbito da democracia, é possível constatar que as iniciativas de eliminar e/ou buscar a dissipação do conflito — baseadas na ideia de que toda decisão democrática supostamente exigiria a criação ou imposição de um consenso unitário — trazem em si uma oposição e destruição do cerne de uma concepção democrática.

Considerando-se que a obra deste filósofo foi deliberadamente exposta de forma aberta a diferentes possibilidades de interpretação e apropriação,⁴ é preciso não perder de vista as possibilidades de se caminhar com Nietzsche, contra Nietzsche ou mesmo para além de Nietzsche. A fecundidade de tais possibilidades é exemplificada não apenas pelo significativo volume de trabalhos que integram o recente debate em torno do agonismo em Nietzsche vinculado à democracia,⁵ mas também pelo fato de que essas publicações alcançaram espaços de grande destaque, como o periódico internacional *Nietzsche Studien*.⁶

É importante notar que Schrift não está argumentando que Nietzsche era um democrata, mas “que ele poderia ter sido”. É uma tática comum entre os leitores democráticos radicais de Nietzsche declarar ou forçar uma descontinuidade entre a “filosofia” de Nietzsche e sua “política”. Por exemplo, Lawrence Hatab declara que Nietzsche “deveria ter preferido a democracia a qualquer outro arranjo político - e isso no espírito de seu próprio pensamento”, enquanto Mark Warren considera imperativo libertar a “filosofia de sua camisa política” de Nietzsche. Essas leituras, no entanto, nunca prosseguem sem exclusões notáveis e, portanto, seus argumentos estão seriamente comprometidos. De sua parte, Schrift refere-se à natureza “seriamente falha” dos “julgamentos políticos” de Nietzsche, mas não os enumera. O argumento de Schrift é formado pela interpretação deleuziana de Nietzsche, particularmente sua ênfase no processo, e por uma teoria da democracia radical articulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, sua oposição a uma política de identidade e pela leitura “agon-pluralista” de William Connolly, que investe na construção de “um pós-nietzschianismo único que está disposto a endossar e promulgar”. Schrift afirma que o corpus nietzscheano é um repositório de potencial democrático. Ele argumenta que existem recursos

4 Além dos trechos citados na primeira parte, vale mencionar também GM II, 12, onde Nietzsche, ao tratar das transformações sofridas pelas instituições, doutrinas, ideias, religiões, etc., também oferece uma chave de leitura extremamente profícua para seus próprios textos.

5 Herman Siemens, numa resenha publicada nos *Nietzsche Studien*, exemplifica e sumariza as principais vertentes teóricas, bem como seus representantes, que compõem um verdadeiro campo agonístico de debates hermenêuticos em torno desta temática. SIEMENS, Herman. “Nietzsche’s political philosophy: a review of recent literature.” In: *Nietzsche Studien* 30. Berlim: Walter de Gruyter, 2001, p. 509-526.

6 A publicação de “Nietzsche for Democracy?” no volume 29 dos *Nietzsche Studien* deflagrou a publicação de um artigo-resposta redigido por Don Dombowsky, o qual, por sua vez, foi acompanhado de uma réplica de Schrift. Cf. SCHRIFT, Alan. “Nietzsche for Democracy?” In: *Nietzsche-Studien* 29. Berlim: Walter de Gruyter, 2000, p. 220-233; DOMBOWSKY, Don. “A response to Alan D. Schrift’s ‘Nietzsche for democracy?’”. In: *Nietzsche-Studien* 31. Berlim: Walter de Gruyter, 2002, p. 278-290 e também SCHRIFT, Alan. “Response to Don Dombowsky” In: *Nietzsche-Studien* 31. Berlim: Walter de Gruyter, 2002, p. 291-297.

“políticos” e “conceituais”, compreendendo temas fundamentais no corpus nietzschiano, os quais são “receptivos ao projeto de democracia radical”. Esses são os assuntos anti-atômísticos de Nietzsche e seus temas de perspectivismo e agonismo. (DOMBOWSKY, 2000, p.278-279)

Longe de uma resposta definitiva, a principal constatação que emerge a partir deste debate é justamente a ênfase na riqueza de perspectivas possíveis sobre Nietzsche, as quais não apenas corroboram a hipótese hermenêutica que tomamos como ponto de partida como também servem de estímulo para outras iniciativas de se empregar as ideias deste pensador para refletir sobre questões atuais.

Além disso, a significativa relevância alcançada por este debate acadêmico em torno do agonismo em Nietzsche também ilustra o potencial positivo que o agonismo possui para o fazer filosófico e, conseqüentemente, também para o ensino de filosofia.

Do ponto de vista prático, é de amplo conhecimento a existência de uma série de técnicas pedagógicas específicas que estimulam a criação de um ambiente agonístico em sala de aula, tais como: debates, grupos de observação e de exposição, etc. O intuito do presente trabalho não é tematizar estas técnicas pedagógicas, mas sim problematizar a essência ou o fundamento do ensino filosófico enquanto democrático e explorar a possibilidade de um ensino agonístico de filosofia, isto é, de um ensino democrático de filosofia.

Uma educação democrática e agonística na filosofia passa por desmistificar e trazer à tona um elemento importante e considerável que está no centro de um embate com Nietzsche, a saber: a noção de uma democratização na filosofia e uma retomada agonística que se distancia de um filosofar estéril e apartado do mundo.

Democratizar a filosofia, apesar de se contrapor à concepção nietzschiana de que a filosofia e o autoaperfeiçoamento agonístico seriam algo para poucos, em contraste com a mentalidade de rebanho ostentada pela grande maioria, é uma bandeira que retoma alguns princípios básicos presentes no fazer filosófico grego, visíveis nas disputas agonísticas da *pólis*.

No contexto da Grécia antiga, não havia uma primazia social da filosofia, nem tampouco alguma técnica filosófica “oficial” que fosse portadora de qualquer primazia sobre as outras formas de discurso. A ausência de um status específico para a filosofia impedia que os filósofos a empregassem como rótulo, máscara ou refúgio que garantisse o prestígio de seu saber perante o restante da sociedade. Era preciso debater, trazendo a filosofia para as ruas e fazendo com que ela conquistasse espaço.

A filosofia disputava espaço em pé de igualdade com os sofistas e fazia essa disputa dentro de um ambiente público (*ágora*), sem uma tradição institucionalizada. A disposição para colocar-se em disputa denota a aceitação de um jogo público perante toda a *pólis*. É nesse ponto que enfatizamos a noção de democratização da filosofia, no sentido de um maior acesso e popularização das reflexões, ou seja, de um tipo de fazer filosófico que busque estar presente na vida e nos problemas concretos, de uma filosofia que não se exime do público.

No contexto brasileiro atual, observamos um lamentável desvio dos princípios democráticos na educação, os quais cedem espaço a uma submissão econômica que pretende inviabilizar não só a filosofia, mas boa parte da educação e ensino das chamadas humanidades em prol de um ensino tecnicista e adequado a um viés estritamente profissionalizante. Ao lado desse

quadro, observamos uma contrapartida de “popularização” da filosofia, a qual se pauta, porém, pela dimensão mercadológica.

Neste contexto, o que se constata das iniciativas de filósofos que pretendem “democratizar” a filosofia, é que esta popularização acaba sendo transformada num rótulo comercial para a conquista de espaço no mercado de palestras empresariais. Isso faz da filosofia um mero rótulo espetacular para atrelar credibilidade às empresas que empregam esses “filósofos palestrantes” como garotos-propaganda, com o objetivo de passar a seus clientes a imagem de companhias idôneas e voltadas ao interesse ético. Esquece-se, evidentemente, que o filósofo está longe de qualquer aura irretocável de perfeição e que, como qualquer ser humano, possui posturas e posicionamentos políticos. Além disso, é oportuno lembrar que o reconhecimento da importância da filosofia para a história das civilizações nunca esteve relacionado ao fato de que os filósofos distribuíssem receitas empresariais prontas e acabadas com promessas de sucesso corporativo. Pelo contrário, a história da atuação dos filósofos mostra que eles frequentemente eram portadores de críticas e dúvidas, as quais colocavam em xeque o *status quo* e abalavam as crenças e lugares-comuns de suas respectivas épocas.

Nesse sentido, entendemos que a democratização de fato passa pela criação de um espaço constante e independente da filosofia, livre de apelos e subterfúgios alheios ao interesse reflexivo e também pela coragem de propor um agonismo para o fazer filosófico, de apresentar e desenvolver a filosofia de forma contrária ao *status quo*, o qual, nos dias de hoje, certamente está ligado aos interesses do mercado.

Gonçalo Armijos Palácios em seu livro *Como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser um gênio*, cita o exemplo de Karl Jaspers, que possuía um horário no rádio e conseguia desenvolver temas densos, porém atrelados ao cotidiano dos ouvintes, como um espaço de integração da filosofia livre de interesses alheios aos da reflexão crítica e ao mesmo tempo acessível ao entendimento de um público não especializado.

Paralelamente a esta tentativa de transformar a filosofia em rótulo ético comercializável, observa-se ainda que um tipo de ensino meramente “oficial” e histórico da filosofia muitas vezes encobre problemas e disputas dentro da filosofia; disputas conceituais em cima de problemas concretos. Nesse ponto, é preciso se questionar quanto ao real potencial filosófico e reflexivo de um ensino que não se desenvolve a partir de problemas. Numa modalidade de ensino exclusivamente histórica da filosofia, as oposições e conflitos frequentemente são invisibilizadas ou suavizadas. Um aluno de filosofia que não consiga enumerar alguns problemas da filosofia ou até mesmo um único grande problema da filosofia, juntamente com as disputas acerca desse problema e as repercussões destas disputas, está fadado a reproduzir uma cultura de comentariologia estéril, como alerta Palácios.

Há matéria-prima para produzir muita e boa filosofia ‘no’ Brasil; precisamos de uma mudança de atitude a respeito de nós mesmos, às nossas possibilidades filosóficas. Não precisamos pedir emprestado a ninguém. Tenho assistido a conferências e lido artigos dos meus colegas que me deixaram muito motivado pelo seu teor filosófico. Gostaria tanto que reduzissem o número de seus comentários e aumentassem o das suas próprias ideias! O Brasil ganharia com isso. O que fazer, e como fazer? Tudo pode ser feito. Do jeito que cada um achar melhor. Não se trata — nem estou insinuando isto — de negar ou ignorar o que

se faz em outras partes do mundo. Deveríamos fazer o que sempre se fez: continuar uma reflexão a partir das próprias reflexões ou, então, das de outros filósofos. Podemos fazer como Cirne Lima e dizer: “Até aqui é Hegel, a partir daqui, sou eu.” (PALACIOS, 1998, p. 62-63)

Além disso, mesmo num contexto de história da filosofia, é possível pensar em possibilidades de ensino a partir de um jogo agonístico de disputas de ideias e posições filosóficas. Essas possibilidades encontram ressonância em alguns filósofos contemporâneos, como Michel Onfray, filósofo francês, que possui o exemplo de uma contra-história da filosofia que tem por objetivo apresentar filósofos e filosofias marginais que ficaram à margem por não pertencerem ao “grupo dos vencedores” (os quais, segundo ele são formados por Platão e pela corrente de pensamento idealista).

Ainda que se possa contestar a perspectiva de Platão como um “vencedor na história”, a proposta de se buscar um resgate de filósofos tidos como marginais pode ser uma contribuição para a criação de uma perspectiva agonística sobre a própria história da filosofia, contestando a hegemonia dos filósofos vencedores.

O exemplo do período medieval, em que há uma hegemonia de pensadores cristãos na história da filosofia “tradicional” e pouquíssimos estudos sobre os pensadores gnósticos do período, mostra que até mesmo dentro desse contexto é possível enxergar conflitos e ensinar filosofia a partir dessas disputas. É possível, inclusive, pensar numa perspectiva histórica que fuja do lugar comum e lance olhares a outros desenvolvimentos filosóficos, como é o caso da filosofia árabe na época medieval.

Os exemplos anteriormente mencionados indicam que mesmo a partir de uma metodologia de ensino que se orienta estritamente pela história da filosofia, ainda assim é possível criar um ambiente de ensino democrático e agonístico, propício a um tipo de ensino de filosofia que se apresenta como um exercício dinâmico e vivo, ao invés de um saber pronto e fechado em si e na própria academia.

4

A título de conclusão, queremos retomar a frase de Nietzsche a respeito do “homem de conhecimento”. Do ponto de vista de um ensino agonístico, a similaridade de discursos, representada pela concordância passiva dos “amigos”, não concorre para o crescimento, mas sim para a estagnação e homogeneização, a qual é desprezada por Nietzsche por estar diretamente ligada à cultura de rebanho. Já o discurso conflitante dos “inimigos” é precisamente o que precisa ser estimulado, amado e buscado, pelo fato de nos provocar, nos fazer pensar e, com isso, promover o crescimento.

Quando se busca analisar a dinâmica atual das redes sociais à luz dos princípios agonísticos até aqui desenvolvidos, o que se percebe é a arquitetura dos endereços eletrônicos mais frequentados na internet (tais como os motores de busca e as redes sociais) é projetada de forma a

eliminar a exposição a temas ou ideias conflitantes com os interesses e temas previamente registrados ou os sites previamente acessados.

Os sistemas de “inteligência artificial” dos motores de busca são propositalmente projetados para fornecer resultados similares àquilo que já foi anteriormente pesquisado, o que acaba por envolver o internauta numa espécie de “bolha invisível” onde o conflito, a alteridade, as perspectivas diferentes, são todos eliminados. Nesse sentido, pode-se constatar que, da forma como se encontra atualmente estruturada, a internet é majoritariamente um meio não agonístico, que promove a estagnação narcísica do olhar numa mesma perspectiva de rebanho, evitando o dissenso, a oposição e a construção de um tipo de conhecimento que sabe incorporar o conflito e discursos diferentes. Nesse meio, nem os amigos, nem os inimigos são amados porque existe uma exclusão dos afetos pela técnica. O agonístico e o afetivo cedem espaço a um tipo de saber engessado, dissociado de paixões e interesses.

Conquanto a imparcialidade e a impessoalidade sejam critérios decisivos e indispensáveis a todo tipo de saber científico, no caso da filosofia é preciso se levar em conta um outro modo de produção do conhecimento, visto que toda atividade filosófica encontra-se necessariamente aberta ao diálogo e ao enfrentamento com a realidade concreta do mundo.⁷

Do ponto de vista agonístico, uma possível abordagem de Nietzsche pode ser levada a cabo justamente colocando em jogo algumas ideias e concepções tradicionalmente associadas com a figura deste filósofo, entre as quais se inclui a noção de um pensador aristocrático e avesso a qualquer possibilidade democrática. Não se trata aqui, evidentemente, de atacar ou contestar este perfil. Como já dito anteriormente, nossa proposta não objetiva transformar Nietzsche num pungente defensor da democracia, tal qual a conhecemos, mas de construir uma apropriação (a qual toma por base uma apropriação feita por ele do agonismo grego) em defesa de uma educação democrática. Nossa pesquisa bibliográfica encontrou alguns defensores desta apropriação, os quais corajosamente vinculam o termo democracia com uma reflexão sobre um filósofo tradicionalmente considerado como inimigo da mesma.

Como procuramos deixar claro ao longo do texto, a preocupação com a educação agonística é uma reflexão atual e necessária também para aqueles que trabalham com filosofia. Em tempos como os nossos, faz-se urgente buscar um tipo de formação que não tenha por intenção desqualificar indivíduos nem tampouco usar a filosofia para acentuar a segregação social; seja pelo uso de um vocabulário preciosista e restrito a um pequeno público de especialistas, seja por qualquer subterfúgio estranho ao verdadeiro filosofar.

Apesar da noção de sabedoria ter caído em um certo desuso, é preciso enfatizar que a filosofia se constrói e se construiu lado a lado com a sabedoria; uma sabedoria que desconsidera um uso puramente técnico da razão. Nesse sentido, uma educação voltada para a técnica e para o mercado de trabalho encontra-se distante de uma educação democrática. Diante disso, é possível e até desejável que as palavras de Nietzsche nesse contexto também possam ser desafiadas e recolocadas em uma disputa. Outro aforismo famoso do filósofo alemão já alertava nessa direção: “É-me tão odioso seguir como guiar”. (NIETZSCHE, 2001, p.33). A filosofia não é um jogo de autoridade, mas sim o contrário: insubordinação e questionamento. Inclusive ela pode se mostrar perigosa e, nesses tempos atuais, é mais do que desejável que siga nessa direção.

⁷ Cabe aqui nos lembrarmos de Heidegger, que, em seu texto: *Que é isto - a filosofia?*, reforça a diferenciação entre o fazer da ciência e o da filosofia. Para Heidegger, a filosofia acaba sendo um excesso de ciência e seu funcionamento se dá por parâmetros diferentes dos da ciência.

REFERÊNCIAS

- ANSELL-PEARSON, Keith. **Nietzsche como pensador político: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- DOMBOWSKY, D. A response to Alan D. Schrift's 'Nietzsche for democracy?'. **Nietzsche-Studien**, Berlin:Walter de Gruyter, v.31, p.278-290, 2000.
- FOUCAULT, M. 'Sobre a prisão'. **Microfísica do poder**. Tradução de: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HATAB, L. 'Why we can still be nietzscheans'. **Journal of Nietzsche Studies**, nº 24, p. 132-147, 2002.
- MOUFFE, Chantal. **Por um modelo agonístico de democracia**. Revista de Sociologia e Política, p.11-23, nº25, junho 2005.
- MOUFFE, Chantal. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Revista Sociologia e Política, p.11-26, nº 3, outubro 2003.
- NIEMEYER, C. **Léxico de Nietzsche**. São Paulo: Loyola, 2014.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo**. São Paulo: Companhia de bolso, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Cinco prefácios para cinco livros não escritos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 1996.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia ciência**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- ONFRAY, Michel. **Contra-história da filosofia: as sabedorias antigas**, v.1. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- PALÁCIOS, Armijos Gonçalo. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: Ed. da UFG, 1998.
- SIEMENS, Hermann. 'Nietzsche's Political Philosophy: a Review of Recent Literature'. **Nietzsche-Studien**, Berlin: Walter de Gruyter, v. 30, p. 509-526, 2001.
- SCHRIFT, Alan. Nietzsche for Democracy?' **Nietzsche-Studien**, Berlin: Walter de Gruyter, v.29, p.220-233, 2000.

DOI: [10.25244/uf.v13i2.4048](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.4048)

Nietzsche e Ensino de Filosofia: o agonismo como princípio norteador de uma educação democrática

VILAS BÔAS, J. P.; CORRÊA, V. M.

B

SCHRIFT, Alan. 'Response to Don Dombowsky'. **Nietzsche-Studien**, Berlin: Walter de Gruyter, v. 31, p. 291-297, 2002.

STEGMAIER, Werner "Nietzsche como destino da filosofia e da humanidade? Interpretação contextual do §1 do capítulo 'por que sou um destino', de *Ecce homo*". Trad. João Paulo S. Vilas Bôas. **Trans/Form/Ação**, (Marília); v.34, n.1, p. 173-206, 2011.

A HISTÓRIA DA FILOSOFIA COMO REFERENCIAL NO ENSINO DE FILOSOFIA: SOBRE A CONCEPÇÃO DIDÁTICA DE FILOSOFIA: TEMAS E PERCURSOS

[THE HISTORY OF PHILOSOPHY AS A REFERENCE IN PHILOSOPHY TEACHING: ON THE TEACHING CONCEPTION OF FILOSOFIA: TEMAS E PERCURSOS]

Eliakim Ferreira Oliveira

E-mail: eliakim.oliveiras@gmail.com

ORCID 0000-0001-7101-5128

Mestre em Filosofia pela USP. Foi membro do Centro de Estudos de Filosofia Patrística e Medieval (Cepame) e do Grupo de Estudos da Latim Medieval (Gelm-USP), no qual contribuiu com a tradução das '83 questões diversas', de Agostinho de Hipona, disponíveis no site do CEPAME.

DOI: [10.25244/tf.v13i2.2567](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2567)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 61-71

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/tf.v13i2.2567](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2567)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



DOI: [10.25244/uf.v13i2.2567](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.2567)

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

Resumo: O artigo tem por objetivo extrair a concepção didática do livro Filosofia: temas e percursos de modo a mostrar uma abordagem do ensino de filosofia que privilegie a história da filosofia não como centro, mas como referencial de ensino. Ao fim, o artigo discute os limites e vantagens dessa abordagem.

Palavras-chave: ensino de filosofia; história da filosofia; didática no ensino de filosofia.

Abstract: the article aims to extract the DIDACTIC conception from THE TEXTBOOK filosofia: temas e percursos in order to show a philosophy teaching approach that privileges the history of philosophy not as a center, but as a teaching reference. at the end, the article discusses the limits and advantages of this approach.

Keywords: philosophy teaching; history of philosophy; didactics in philosophy teaching.

“O jovem que terminou sua escolaridade estava acostumado a aprender. Daqui em diante, ele pensa que vai aprender filosofia, o que, entretanto, é impossível. pois ele deve agora aprender a filosofar”.

Kant

“Não podemos ter aqui a genealogia dos filósofos, nem o devir da verdade, e a filosofia corre o risco, em nossa obra, de não ser mais do que um catálogo de ‘pontos de vista’ ou de ‘teorias’”.

Merleau-Ponty

I. INTRODUÇÃO: APRENDER FILOSOFIA OU APRENDER A FILOSOFAR?

A questão do ensino e aprendizagem em filosofia não é recente. O fato de não ser recente e ainda assim poder ser formulada sem que sejamos acusados de anacronismo atesta a dificuldade de responder a ela satisfatoriamente. Poderíamos remontá-la à Antiguidade, mais especificamente aos diálogos de Platão, quando o filósofo investiga em *Ménon*, por exemplo, se é possível *ensinar a virtude*, uma questão cujas aporias evidenciam a dificuldade de transmitir um conhecimento. Poderíamos também remontá-la a Kant, cujo “*Anúncio sobre o programa de suas aulas para o semestre de inverno de 1765-1766*” põe de maneira explícita a questão do ensino e da aprendizagem de filosofia. Leia-se na seguinte passagem, que tomamos como primeira epígrafe deste artigo: “O jovem que terminou sua escolaridade estava acostumado a aprender. Daqui em diante, ele pensa que vai aprender filosofia, o que, entretanto, é impossível, pois ele deve agora aprender a filosofar” (KANT apud TERRA, 2013, p. 12). Aí já deparamos com um problema no interior da disciplina de filosofia, ao menos do ponto de vista kantiano, pois o filósofo aparentemente assume que é possível separar o conteúdo filosófico da investigação filosófica. Mas como é possível separar o filosofar da filosofia? Se, para Kant, podemos separar, é porque o filosofar não depende necessariamente das *filosofias*. Pelo contrário, *aprender filosofia é impossível* porque a aprendizagem desse domínio não é a apreensão de conteúdos prévios, mas o exercício de uma *ação*. O filosofar, nesse caso, não pode ser a repetição do que já se formulou em matéria de filosofia. Não podemos filosofar buscando os resultados da filosofia: não basta inventariar a história dessa ciência para, ao fim do processo, dar-mo-nos conta de que o filosofar é desse ou daquele modo. No ensino de filosofia, o ponto de vista kantiano implica, assim como a advertência de Merleau-Ponty (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 137), que não se deve correr o risco de simplesmente apresentar um catálogo de “pontos de vista” ou de “teorias”, como em um quadro sobre o qual vão se sucedendo, meio ao acaso, posições antagônicas. Mas Kant é ainda mais radical: a posição do filósofo sugere que não só devem ser ensinados meros “pontos de vista”, como é impossível aprender *filosofia*. O que se pode aprender é *filosofar*.

Nesse sentido, em lugar de um ensino, digamos, enciclopédico da filosofia, em que predominaria a retenção de conteúdos diversos, Kant propõe um ensino voltado para a

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

aprendizagem enquanto *exercício*. O objetivo dessa aprendizagem de filosofia não é a *retenção*, mas a *ação*. O filósofo escreve: “ele [o jovem] não deve aprender pensamentos, mas a pensar; não se deve levá-lo [*tragen*], mas conduzi-lo [*leiten*], se se quer que ele no futuro seja capaz de caminhar por si mesmo” (KANT apud TERRA, 2013, p. 12). A *condução* distingue-se, então, do mero *levar*: levar implicaria expor o *pensamento*, de modo a ser apreendido enquanto um *objeto*. Conduzir, em contrapartida, pressupõe estimular o jovem à *ação*, ao *pensar*. Como Ricardo Terra comenta:

O estudante deve ser *conduzido* para um certo caminho, de tal forma que possa com o tempo andar por conta própria e achar seu próprio rumo. Se ele for unicamente *levado* pelo mestre, o máximo que conseguirá será repetir suas teses sem nenhuma crítica e criatividade, o que é incompatível com a filosofia e o filosofar (TERRA, 2013, p. 12).

Fica claro que, para Kant, no ensino do filosofar, a *decoreba* é inútil, uma vez que é uma condição necessária da aprendizagem do filosofar a *autonomia*, a *crítica* de teses e a *criatividade*.

À luz dessas indicações, pode-se perguntar se, na “pedagogia kantiana”, haveria espaço para o estudo da história da filosofia ou se, na verdade, tal pedagogia se restringiria à colocação e solução de problemas filosóficos. Mas convém notar que talvez a dicotomia que aqui se prefigura, a partir da interpretação desse excerto de Kant, seja bastante artificial. Talvez Kant não estivesse invalidando inteiramente o estudo da história da filosofia, mas estivesse, em contrapartida, alertando para o fato de que a história da filosofia não pode substituir o filosofar. Mesmo na *Crítica da Razão Pura*, em que o filosofar tem, evidentemente, primazia, o exercício dele implica algum tratamento da história filosófica que o precede, o que nos leva a crer que a atividade de colocação e solução dos problemas filosóficos também se insere em uma história cujas respostas a esses problemas entrecrocavam-se. Há, e isso é inegável, uma história do filosofar cujo desenvolvimento consiste em debates entre os filósofos. Como compreender o ponto de partida do filosofar prescindindo do debate em que ele se insere? Em outros termos, como compreender o ponto de partida do filosofar sem compreender o seu ponto de partida na história do filosofar? O filosofar pode ser espontâneo, sim, o que não quer dizer que não seja histórico.

Não nos percamos, todavia, em uma interpretação da filosofia de Kant. O que nos interessa é o modo como Kant nos ajuda a pensar a relação, no ensino de filosofia, entre a filosofia enquanto atividade do pensamento e a filosofia enquanto história de conteúdos filosóficos. É que a relação entre esses dois aspectos não precisa ser, necessariamente, dicotômica, e o fato de não ser dicotômica pode resultar, justamente, em uma concepção didática do ensino de filosofia. Essa é uma lição que nos ensina o *Filosofia: temas e percursos* (FIGUEIREDO *et alli*, 2016): se, por um lado, esse livro didático aborda o ensino de filosofia de modo a evitar a mera decoreba de conteúdos (de fato, o livro assume voltar-se à análise crítica de problemas filosóficos), não abre mão, por outro lado, de destacar que se direcionar à história da filosofia contribui em muito para o ensino da análise crítica de problemas filosóficos. Como Roberto Bolzani Filho, um dos autores do livro, ressaltou em uma entrevista que concedeu a nós:

Sendo a filosofia uma atividade histórica para a qual a ideia de progresso deve ser encarada com muita cautela, pode-se mostrar que o passado pode estar vivo e ser

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

relevante para pensar o presente. Se aceitamos essa ideia básica, podemos trabalhar de forma construtiva a relação entre a filosofia e sua história. O livro que produzimos foi elaborado, em linhas gerais, com base nessa convicção (BOLZANI FILHO, *no prelo*).

Essa ideia básica organizará nosso estudo dos aspectos didático-metodológicos de *Filosofia: temas e percursos*. Mas é preciso que fixemos um sentido ao problema do ensino de filosofia. Por ensino disciplinar de filosofia entendemos uma noção aparentada com aquela discutida por Carlos Eduardo Guimarães: a disciplina como matéria de ensino que possui regras próprias a serem aplicadas de modo a superar as dificuldades impostas pelas propriedades do domínio do saber no qual a disciplina se insere. Nessas condições, convém perguntar se é necessário, no caso do ensino e aprendizagem da filosofia, “observar um método, um conjunto de regras e preceitos” (GUIMARÃES, 1982, p. 33) e qual é a particularidade desse método, dessas regras e desses preceitos. No caso de *Filosofia: temas e percursos*, qual seria esse método? Como, a partir dele, seria possível viabilizar uma postura didática ligada ao filosofar e à sua história?

II. A CONCEPÇÃO DIDÁTICA DE FILOSOFIA: TEMAS E PERCURSOS

Um primeiro ponto de incidência para compreendermos a concepção de didática que orienta esse livro está na afirmação de que “o estudo da filosofia é inseparável do contato com os autores que fizeram a história do pensamento” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 12). Nesse contato, os autores contrastam uma abordagem ativa e outra passiva: os estudantes poderiam simplesmente decorar as principais teses de cada um dos filósofos. Contudo, há a possibilidade de exercer a atividade de pensamento buscando compreender o que levou os filósofos a pensar o que pensaram. Trata-se de uma atividade que eleva o estudante a pensar com a história da filosofia, permitindo flagrar o pensamento em sua atividade discursiva e enriquecendo os próprios pontos de vista com as matérias discutidas. Devemos reconhecer, aí, o núcleo da concepção de ensino e aprendizado em filosofia.

Nesse sentido, quando se vai ensinar filosofia, não se pode prescindir de recorrer à história do pensamento filosófico. Os autores deixam claro que há uma inseparabilidade entre o estudo da filosofia e os autores que participam de sua história. Recorrer a essa história não pode redundar na mera reprodução do pensamento desses autores sem a preocupação de entendê-lo e relacioná-lo — e aí o vínculo entre o filosofar e a história da filosofia se torna bastante frutífero para o ensino dessa disciplina. A *decoreba*, em filosofia, é “desinteressante e pouco pedagógica” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 8-9). O trecho seguinte confirma esse requisito: “O essencial é despertar a atenção para saber *por que e como* os filósofos de todos os tempos pensaram o que pensaram” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9). No ensino de filosofia, quando o aluno e o professor se voltam para os autores que formam sua história, colocam-se no lugar daqueles que pensaram e compreendem por que e como pensaram o que pensaram. O livro pressupõe, portanto, que é condição para o ensino de filosofia um processo de reconstrução do pensamento daquele autor que é objeto de estudos. Não basta lê-lo ou reproduzir o que ele escreveu se não houver, nesse processo, um estímulo a tomar o pensamento do autor a partir das questões por ele postas. Ensinar filosofia é compreendido, portanto, como encontrar razões e modos do pensamento em um

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

processo de tomada de consciência das questões que o produziram. “Trata-se”, escrevem os autores, “de *auxiliar sua curiosidade a vir à superfície*” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9). Descobrimos, nessa passagem, em que consiste o *despertar da atenção*: está pressuposto que o aluno é dotado de uma faculdade — a da *curiosidade*. Essa faculdade é passível de estar entre *sono* e *vigília*, e é função essencial do professor de filosofia estimular a passagem de um estado a outro, da *modorra da curiosidade* ao *despertar da curiosidade*. Mas como o despertar da curiosidade pode redundar, em particular, na atenção diante de um *problema filosófico*? Há uma premissa que fundamenta essa proposta didática: “[...] problemas filosóficos brotam espontaneamente em nossa reflexão, desde que o mundo é mundo” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9). Com efeito, é o testemunho da experiência que nos garante essa premissa: “desde que o mundo é mundo”, os seres humanos ocupam-se de problemas que podem ser qualificados como filosóficos. “Você logo perceberá”, os autores asseveram, “que questões filosóficas estão por toda parte” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9) (dá-se a pensar, aqui, que fazem parte do mundo circundante); os autores prosseguem destacando que essa não é apenas uma evidência atual, mas histórica: “Não é um acaso se, da Antiguidade grega até os dias de hoje, grandes pensadores tenham se ocupado de filosofia” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9). A explicação naturalista na base da qual se pode assumir essa proposta didática, se antes se limitava a estabelecer uma identidade comum entre a faculdade da curiosidade e os problemas filosóficos, agora também se estende para uma continuidade real entre o mundo antigo, onde teria surgido a filosofia, e o nosso mundo, de agora, em que o professor de filosofia busca ensinar a filosofia produzida ao longo da história. Se eles pensaram em problemas filosóficos, é porque aguçaram sua curiosidade. “*A curiosidade é o primeiro passo para se fazer filosofia*” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9). É essa *curiosidade*, assim nos parece, o fundamento dessa proposta didática: todos, filósofos, professores e estudantes de filosofia, podemos partilhar da mesma curiosidade através da qual pensamos os problemas filosóficos que estão em toda parte:

Por isso, o que um livro de Filosofia deve procurar fazer é acolher nosso espanto e nossa admiração diante dos mistérios e dos problemas trabalhados pelos filósofos, mistérios e problemas que também são nossos (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9).

Mas a assunção de uma continuidade radical entre o mundo antigo e o nosso não tornaria contraproducente pôr-se a pensar por que e como os autores antigos pensaram o que pensaram? Ora, se a continuidade é radical, o pensamento antigo se torna trivial, pois ele é tão atual que se ganharia pouco com a reconstrução dele: sua atualidade já o coloca como plenamente construído. De que serve então a tentativa de reconstruir o que os antigos pensaram? A concepção didática do *Filosofia: temas e percursos* é mais complexa do que se pode supor ao assumir que o livro simplesmente toma os problemas filosóficos como inseridos em uma atualidade perpétua. O livro assume, sim, uma continuidade e uma atualidade do passado filosófico. Mas a assunção dessa continuidade não é radical: voltar-se ao passado filosófico e reconstruir o pensamento de seus autores é também reconhecer os abismos que nos separam deles. Na entrevista com o filósofo Roberto Bolzani Filho, quando reduzimos a proposta didática do livro ao ensino de problemas filosóficos que permanecem em nosso horizonte, o autor foi taxativo: assumir a permanência de problemas filosóficos

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

[...] não quer dizer necessariamente que só se possa falar de continuidades, nunca de rupturas. O conhecimento da história da filosofia é imprescindível em ambas as possibilidades. Se algo novo irrompeu na filosofia do presente, essa novidade só pode ser bem-compreendida em cotejo com o passado (BOLZANI FILHO, *no prelo*).

Com efeito, se é possível vislumbrar as continuidades, é porque houve rupturas. Mas como o livro poderia, em sua exposição, tanto aguçar a espontânea curiosidade filosófica dos alunos, que evidencia a atualidade dos problemas filosóficos, quanto as rupturas ao longo da história da filosofia? Em outros termos, em que consiste o método de *Filosofia: temas e percursos*? Eis, então, a necessidade de analisarmos a estrutura do livro.

III. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DE FILOSOFIA: TEMAS E PERCURSOS

Há de se pensar nas diretrizes e debates que balizam a formulação e aplicação do livro didático de filosofia, em virtude da existência de um campo de forças que tenciona essas relações didático-metodológicas. Ora, *Filosofia: temas e percursos* não é o primeiro a adotar como concepção didática a ideia de que o estudo da filosofia se caracteriza pela a atividade de compreensão das razões pelas quais certas questões e certas posições foram formuladas ao longo de um percurso histórico. Já em *História da filosofia: centro ou referencial?*, Franklin Leopoldo e Silva assinalava que o estudo da filosofia não se separa do estudo da história da filosofia, o que lhe permitia medir as implicações mais gerais para o ensino. Com efeito, Silva nota que, diferentemente do que ocorre na ciência, não há em filosofia um corpo conceitual unitário formado ao longo do tempo e responsável por expressar o aperfeiçoamento de descobertas fundamentais. Essa exclusão incide, por conseguinte, sobre a noção de progresso do saber, retirando qualquer privilégio do conhecimento atual como abordagem historicamente mais apropriada da realidade. Se a filosofia é indissociável de sua história, são outras as razões que explicam essa união, pois se trata agora de ter olhos abertos às “sucessivas retomadas que somente podem ser compreendidas se devidamente contextualizadas em cada sistema ou em cada autor” (SILVA, 1986, p. 153). E completa Silva: “o ensino de filosofia não tem que ser um inventário das soluções e dos procedimentos; tal coisa não teria sentido na medida em que não existem soluções e procedimentos que tenham triunfado e se cristalizado como mais ou menos definitivos” (SILVA, 1986, p. 154). Desse ponto de vista, não é difícil perceber que o núcleo didático de *Filosofia: temas e percursos* é análogo ao de *História da filosofia: centro ou referencial?*, uma vez que os autores desconsideram o recurso à história da filosofia como instrumento para fornecer aos estudantes respostas definitivas e posições insuperáveis.

Todavia, a partir desse núcleo didático, é possível interrogar sobre a existência de formas de utilização da história filosofia para o nível do ensino. A natureza dessa interrogação torna-se problemática na medida em que Silva propõe duas definições sensivelmente diferentes, cujas consequências determinam a organização do material didático. A primeira agrupa sob a designação “centro” a postura de focalizar os sistemas de pensamento na ordem histórica de seu desenvolvimento, visando a “familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções” (SILVA, 1986, p. 154). A segunda, que é responsável por tomar a história da filosofia como referencial de temas a tratar, tem como ponto central a ideia de que “os

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

temas são tratados independentemente dos sistemas ou autores, levados em conta apenas na medida em que propiciam os indispensáveis referenciais para a discussão” (SILVA, 1986, p. 157). Não resta dúvida de que *Filosofia: temas e percursos* faz um uso referencial da história da filosofia, empregando-a como recurso ilustrativo para determinados temas, uma vez que o campo de unidades do livro é organizado pela exposição de pares conceituais, cada um dos quais funcionando como chave de leitura para a abordagem de temas filosóficos. Mas o que buscamos de fato saber, à luz dos critérios propostos em *História da filosofia: centro ou referencial?*, são as vantagens e as dificuldades envolvidos nesse formato. Se a adoção de uma perspectiva referencial da história da filosofia propicia referenciais indispensáveis para a discussão, quais seriam as suas implicações para o ensino? Como, a partir disso, se articula a organização do material didático?

No que concerne à perspectiva referencial da história da filosofia, Silva assinala que uma das vantagens dessa postura reside precisamente na liberdade de escolha dos temas, uma vez que o uso dela não se prende a nenhuma ordem previamente estabelecida, nem mesmo cronológica, o que permite articular sob a mesma égide o pensamento de autores situados em períodos históricos diferentes. Em contrapartida, essa flexibilidade é acompanhada da dificuldade de organização dos assuntos tratados, na medida em que exige um conhecimento mais amplo da história da filosofia e um esforço maior quanto à ordenação dos temas, a fim de evitar o risco de transformar a mobilidade em “livre pensar” (SILVA, 1986, p. 158). Certamente, o *Filosofia: temas e percursos* se vale dessa liberdade na estruturação de suas unidades, bastando ver que cada módulo pode ser lido separadamente, ou, ainda, numa ordem diferente daquela apresentada. Como explicam os autores: “você pode, digamos, fazer um estudo sobre diferentes aspectos da teoria do conhecimento” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 11). Mas nem por isso o livro deixa de proporcionar “uma visão razoavelmente precisa do pensamento dos autores tratados e dos diferentes estilos de reflexão” (SILVA, 1986, p. 158), pois o campo de cada unidade é organizado segundo uma ordenação precisa: ao discutir um par conceitual, a unidade explora os diferentes desenvolvimentos conceituais, provendo a cada módulo um nível de aprofundamento e de complexidade do assunto. Em outras palavras, a unidade não só apresenta o estudante às grandes ideias em torno de um tema filosófico, mas também o conduz à complexidade dessas ideias conforme o desenvolvimento que elas receberam de diferentes filósofos. Assim, fica claro que “cada Unidade propõe um *percurso reflexivo* que fornece uma ampla compreensão acerca das variações admitidas pelos temas essenciais da filosofia” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 10-11).

Se, por um lado, o problema da organização deve ser posto em termos de um percurso reflexivo, por outro, cumpre saber como esse percurso lida com o inconveniente da dificuldade de precisão. Com efeito, Silva explica que oferecer uma visão razoavelmente precisa do pensamento dos autores implica a tarefa de leitura dos próprios textos filosóficos, colocando “as imensas dificuldades envolvidas nessas leituras, o mais das vezes áridas e de difícil compreensão, exigindo em muitas ocasiões um domínio razoável de terminologia específica” (SILVA, 1986, p. 158). Trata-se de proporcionar uma compreensão rigorosa do assunto tratado, cujo desafio consiste em coordenar o recorte textual à viabilidade didática. Ora, *Filosofia: temas e percursos* não se furta da necessidade dessas leituras, uma vez que os autores consideram que a leitura e a interpretação dos textos filosóficos constitui um excelente meio para compreender as razões pelas quais problemas são levantados e posições são sustentadas. Escrevem eles: “o importante, ao lermos um trecho de determinado texto filosófico, é observar o pensamento em ação, não para aderir a ele irrefletidamente, mas para flagrar a razão em sua atividade discursiva, argumentativa, retórica” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 12). Tomemos como exemplo a segunda unidade, cujo tema reside no par razão e paixão. Após uma introdução geral no primeiro módulo (“uma espécie que se diz racional”), a unidade passa a abordar a relação entre “virtude e paixão”, utilizando para tanto a transcrição de uma passagem da *Ética a Nicômaco*, na qual Aristóteles discute o que vem a ser a

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

virtude e qual seria a relação dela com as paixões humanas. A partir dessa leitura, o livro situa o estudante nos termos próprios ao vocabulário de Aristóteles, como o vocábulo "alma", e apresenta uma interpretação responsável por esclarecer a posição de Aristóteles sobre a relação entre virtude e paixão. Nessa esteira de ideias, o módulo seguinte, intitulado “a rejeição das paixões”, transcreve, por sua vez, uma passagem das *Cartas a Lucílio*, na qual Sêneca aborda de outro ponto de vista os conceitos de razão e paixão, dessa vez ligando a paixão aos vícios humanos. Novamente, a partir da leitura do texto, os autores colocam em cena uma reflexão sobre a posição de Sêneca, indicando até mesmo as oposições com relação à tese de Aristóteles. Seguindo esse procedimento, a unidade avança mobilizando passagens das obras de Hume e de Schiller, para extrair da letra dos textos as ideias dos autores. À luz dessas indicações, importa observar que a dupla função de transcrever uma passagem do texto filosófico e conduzir, a partir disso, uma reflexão interpretativa é justamente o que permite fazer um uso referencial da história da filosofia sem abrir mão de oferecer uma visão razoavelmente precisa do pensamento tratado. Sem dúvida é importante conhecer as ideias gerais dos pensadores, mas convém avançar para além do contato com elas, convidando o estudante a pensar, a partir da leitura do texto, como o uso dos termos revela a construção dessas ideias e como elas sustentam uma posição a respeito do assunto tratado. É em vista disso, justamente, que a organização de *Filosofia: temas e percursos* torna viável coordenar rigor e didática.

Outra vantagem assinalada por Silva encontra-se precisamente em “interesse e atualidade”. Com efeito, a liberdade de organização dos temas permite despertar o interesse “pela diversidade e contraposição das soluções, conferindo dinamismo à exposição ou à discussão” (SILVA, 1986, p. 157). E esse interesse pode se tornar tanto mais agudo quando um assunto é trazido para a discussão em função de sua atualidade. Explica Silva: “as aulas podem ser organizadas de tal maneira a se constituir uma 'arqueologia da atualidade', mostrando que o recurso ao passado filosófico auxilia a compreensão do presente, quando este recurso é utilizado em função do presente” (SILVA, 1986, p. 157). Essa vantagem depara, todavia, com um obstáculo ligado à redução da contextualização dos autores tratados. Ora, ninguém ignora que os problemas e as soluções propostos pelos filósofos estão inseridos em contextos históricos os mais diversos, de modo que um sistema de pensamento situa-se necessariamente em relação ao “contexto cultural no qual o autor está inserido e que determina em parte a sua linguagem, a aceitação e a rejeição de determinados parâmetros de pensamento” (SILVA, 1986, p. 157). Nessas condições, toda a questão, para Silva, torna-se discernir se é suficiente, do ponto de vista do ensino e aprendizagem em filosofia, tomarmos os sistemas e os autores como “ilustração de determinados temas”. Como, por exemplo, abordar a relação entre natureza e subjetividade sem referi-la aos filósofos modernos, tais como Descartes e Kant?

É certo que a contextualização convida a refletir sobre o que torna o período histórico um fator determinante para o desenvolvimento do pensamento de um autor. Mas importa notar que ela não constitui um obstáculo intransponível para *Filosofia: temas e percursos*, pois, de um lado, a concepção didática desse livro busca elevar o estudante a pensar com a história da filosofia, estimulando-o, a partir da interpretação dos textos, a adotar uma postura ativa de compreensão; de outro, a organização do livro não deixa de oferecer o equivalente à contextualização dos autores e de seus pensamentos. Apesar de cada unidade ser organizada conforme o percurso reflexivo de um tema, de modo a dispor de uma ordem interna, existem duas formas de interações entre as unidades. Em primeiro lugar, cumpre notar que o mesmo filósofo é tratado mais de uma vez ao longo do livro, variando segundo o percurso temático proposto. Como explicam os autores, “em cada uma delas [unidades], o filósofo irá revelar uma faceta de seu pensamento, sua contribuição para o tema em análise” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 11). Descartes, por exemplo, aparece tanto na unidade dedicada à “dúvida e certeza” quanto naquela em que se discute “realidade e aparência”, o que deixa claro qual é sua contribuição não só para a teoria do conhecimento, como também

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

para a revolução filosófica e científica moderna. Em segundo lugar, *Filosofia: temas e percursos* cuida de assinalar os pontos de passagem do livro e sugerir remissões de um tema a outro, contribuindo para identificar, desse modo, “as alterações que os temas discutidos foram sofrendo ao longo da história, da Antiguidade até os dias de hoje” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 11). Prova disso são os quadros informativos que situam os contextos histórico, literário, científico, social e político em que foram enunciadas as teses examinadas no percurso. Dessa maneira, torna-se evidente que as unidades não deixam de oferecer uma visão das grandes classificações históricas em que os autores e seus pensamentos se inserem.

Uma vez esclarecido esse procedimento, fica claro que a possibilidade de escolha de um tema atual não se separa da retomada e da interpretação dos textos filosóficos. Nesse uso referencial da história da filosofia, não se trata de direcionar o estudante a um esforço de reciclar as filosofias passadas, mas se trata de estimulá-lo a compreender como os filósofos desenvolveram seus pensamentos acerca de temas que ensejam alguma continuidade. Se *Filosofia: temas e percursos* pode aguçar a curiosidade filosófica dos alunos, que evidencia a atualidade dos problemas filosóficos, quanto às rupturas ao longo da história da filosofia, é porque a contribuição didático-metodológica desse livro recorre à história da filosofia para destacar referenciais indispensáveis para a discussão, estimulando o processo de exame das premissas, dos pressupostos e dos conceitos que constroem o pensamento de um autor. E é justamente esse processo de exame que traz como contribuição ao estudante um auxílio indispensável para elaborar de maneira clara e rigorosa as razões que sustentam os seus próprios pontos de vista sobre um assunto: “para você se questionar e se posicionar quanto a assuntos diversos: das ciências à ordem política, passando pela sociedade, a finitude humana, a natureza, a arte... tudo isso é matéria de reflexão filosófica” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9).

Tendo como fundo tais questões, vê-se que a filosofia pode ser constituída como um domínio de saberes cuja apreensão demanda um esforço a ser efetuado mediante uma didática, ocupando, portanto, naturalmente um lugar como disciplina escolar. Não só porque impulsiona a reflexão sobre todas as outras disciplinas, como também porque impulsiona a reflexão sobre problemas e soluções a respeito do mundo que nos cerca. Mas é preciso notar que esse impulso só se torna possível graças à concepção ativa do estudo de filosofia, concepção segundo a qual o aprendizado se faz tanto mais agudo quando convida a pensar, por meio da interpretação dos textos, as razões pelas quais um problema e uma posição são expressamente formulados.

REFERÊNCIAS

BOLZANI FILHO, Roberto. **Entrevista com Roberto Bolzani Filho**. In: *Trans/Form/Ação*, a ser publicada no primeiro trimestre de 2021.

FIGUEIREDO, Vinicius de (org.); BOLZANI FILHO, Roberto; REPA, Luiz; CUTER, João Vergílio; VALENTIM, Marco; NETO, Paulo Vieira. **Filosofia: temas e percurso**. Manual do professor. Volume único. Ensino Médio. Componente curricular: Filosofia. 2. ed. São Paulo: Berleandis & Vertecchia Editores, 2016.

GUIMARÃES, Carlos Eduardo **A disciplina no processo ensino-aprendizagem**. In: *Didática*, São Paulo, 18: 33-39, 1982.

DOI: [10.25244/uf.v13i2.2567](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.2567)

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Por toda parte e em parte alguma.** In: *Signos*. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **História da filosofia: centro ou referencial?** In: NETO, H. N. (Org.). *O ensino de Filosofia no 2º grau*. São Paulo: SOFIA: SEAF, 1986, p. 153-162.

TERRA, Ricardo Ribeiro. **Não se pode aprender filosofia, pode-se apenas aprender a filosofar.** In: *discurso*, 40 (2013): 9-38.

A LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS NO ENSINO MÉDIO: O ATO DE LER COMO PROCESSO DE TRADUÇÃO

[READING PHILOSOPHICAL TEXTS IN HIGH SCHOOL: THE ACT OF READING AS A TRANSLATION PROCESS]

Everton Grison

E-mail: evertongrison@gmail.com

ORCID 0000-0001-7536-7059

Possui Bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná [UFPR] (2013). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de Filosofia [UFPR] (2012-2013). É especialista em Educação das Relações Étnico Raciais pela Universidade Federal do Paraná [UFPR] em parceria com o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros [NEAB] (2015), e em Ensino de Filosofia para o Ensino Médio pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná [UNICENTRO] (2016). Foi Professor Supervisor bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de Filosofia [UFPR] (2017-2018), no Colégio Estadual Ivo Leão. Possui Mestrado em Filosofia, bolsista CAPES, pela Universidade Federal do Paraná (2019). Sua linha de pesquisa (estudos) é voltada para a Filosofia Política, Ética, Ensino de Filosofia, enfatizando temas como a Teoria Crítica, Dialética e Esclarecimento. Interessa-se por autores da tradição da Teoria Crítica, especificamente Theodor Adorno. É colunista do site Reflexão Dialogada. Coordena o projeto de Cine Clube G-Filo em parceria com o Neseff/G-Filo - UFPR, no Colégio Estadual Ivo Leão. Professor de Filosofia no Colégio Seb Dom Bosco - Curitiba e do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná.

DOI: [10.25244/tf.v13i2.2539](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2539)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 73-92

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/tf.v13i2.2539](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2539)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



Resumo: A leitura de textos de Filosofia no Ensino Médio é apontada como fundamental por um número considerável de pesquisas e documentos governamentais, os quais discutem e orientam o ensino de filosofia nessa fase formativa. Entretanto, tais indicações carecem de clareza e objetividade, pois pouco se ocupam da aplicação prática dos textos clássicos de Filosofia no Ensino Médio. Há uma diversidade de questões que podem dificultar esse processo. Frente a isso, o presente artigo busca articular uma discussão sobre o tema, a partir de processos formativos e da experiência docente com Filosofia no Ensino Médio. Trata-se, portanto, de discutir uma leitura humanizadora, pautada em uma ação leitora de excertos de textos filosóficos, discutidos no conjunto de um processo de tradução, o qual se apresenta como fundamental para delinear o espaço da Filosofia nessa etapa formativa, como forjar a atividade docente e a formação dos estudantes.

Palavras-Chave: Filosofia. Leitura de Textos. Tradução. Humanização. Excertos de Textos.

Abstract: The reading of Philosophy texts in High School is pointed out as fundamental by a considerable number of researches and government documents, which discuss and guide the teaching of philosophy in this formative phase. However, such indications lack clarity and objectivity, since little is concerned with the practical application of the classic texts of Philosophy in high school. There are a variety of issues that can make this process difficult. In view of this, this article seeks to articulate a discussion on the theme, based on training processes and teaching experience with Philosophy in High School. It is, therefore, a matter of discussing a humanizing reading, based on a reading action of excerpts from philosophical texts, discussed in the set of a translation process, which is presented as fundamental to delineate the space of Philosophy in this formative stage, how to forge teaching activity and student training.

Keywords: Philosophy, Reading of Texts, Translation, Humanization, Excerpts of Texts.

1 ASPECTOS DE UMA LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS HUMANIZADORA

No intuito de refletir acerca de uma concepção de leitura humanizadora, se torna fundamental um posicionamento distinto das concepções salvacionistas, muito difundidas em projetos educacionais e propostas que pretendem promover a leitura. Esperar que por intermédio da leitura as pessoas se tornem, de modo mágico melhores é idealista e pouco objetivo, frente aos graves problemas educacionais do país. A “salvação”, em verdade, pode até partir da leitura ou tê-la como mote central, mas é preciso tornar os pressupostos mais diretos sobre este tema.

Essa urgência de definição daquilo que delinea a questão da leitura propicia um direcionamento da reflexão para a leitura de filosofia. Percebe-se que não há uma leitura universalizada para todos os tipos de textos, como um método que poderia ser aplicado a qualquer forma textual. Portanto, há a exigência de se pensar sobre a leitura no interior dos diferentes âmbitos: literário, histórico, sociológico, filosófico, geográfico e entre as demais áreas do conhecimento que promovem a formação dos sujeitos. Sendo assim, pelo que se percebe, a leitura assume facetas diferenciadas a depender da área do conhecimento. Nesse estudo o foco será a leitura de filosofia.

Uma questão que se impõe inicialmente é sobre ler filosoficamente um texto e ainda, sobre ler um texto de filosofia. É possível que uma leitura de texto literário, de um romance ou drama, por exemplo, assuma caráter filosófico. Para responder esta indagação recorre-se às reflexões de Britto (2015) sobre a leitura, pois para o autor, “Ler é difícil. Ler as coisas interessantes e que transcendam o prosaico cotidiano é mais difícil. Ler arte e percebê-la é mais difícil. E é isso que faz da leitura um gesto encantador” (BRITTO, 2015, p. 138).

A leitura não é uma atividade fácil. Ela pode ser prazerosa, mas não há uma necessidade de se pautar por um objetivo aprazível, como se sua busca fosse o entretenimento universalizável. Há inúmeras formas de texto e, inegavelmente, alguns se propõem a promover períodos de diversão. Entretanto, no que diz respeito à leitura de caráter mais técnico, e nesse âmbito se insere o trabalho com a filosofia, está em jogo uma decodificação da linguagem, uma percepção dos conceitos e das definições apresentadas e o próprio processo de compreensão do que está dito, no sentido de atualizar o texto e as ideias, ao aplicá-lo em um tempo e espaço diferentes daquele que originalmente contribuiu para a elaboração textual.

Pelo exposto, parece haver uma necessidade de se aprender a ler, no sentido de dominar as técnicas que contribuam no entendimento das várias facetas de um texto de filosofia, pois “aprender a ler – para além da decifração necessária ao trato com a escrita – é também apreender na cultura objetos e as determinações que fazem os textos” (BRITTO, 2015, p. 102).

A humanização buscada por intermédio da leitura é mobilizada pelo apuro técnico da arte leitora, da decodificação mais direta daquilo que é dito no texto, acrescentando um olhar crítico sobre os objetos, conteúdos, conceitos, problemas, entre outros fatores que são abordados no texto como um todo, ou nas situações que utilizam excertos de texto. Sendo assim, pelo que se percebe a leitura assume um movimento político de contrapoder, isto é, como pilar de uma concepção de democratização, na qual os sujeitos inseridos possuem as condições para realização da prática.

Essa democratização depende diretamente, no que diz respeito à filosofia, da sua manutenção no ensino médio como disciplina, visto que é nesse momento que uma parcela significativa da sociedade, em processo de formação metacognitiva e de caráter, toma contato com esse tipo de linguagem e as técnicas ressaltadas acima.

Com a reforma do ensino médio, aprovada pelo governo federal em 2017, a partir de Medida Provisória, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa manutenção tornou-se um dos problemas e uma das grandes preocupações dos professores de filosofia do país e dos alunos de licenciatura em filosofia. Os primeiros, suspeitam que a disciplina perderá um espaço significativo no interior da grade de disciplinas, pois a reforma do ensino médio diluiu as disciplinas em itinerários formativos. Os segundos, pelo fato de estarem se formando em uma área específica e com poucas perspectivas de atuação profissional docente, devido ao provável esvaziamento de filosofia no interior do grupo de ciências humanas, somando a isso o despreparo em lidar com questões de ciências humanas, isto é, com questões técnicas e específicas da geografia, da história e da sociologia, que por si só, já justificam a necessidade de cursar o ensino superior na área.

Em verdade, pelo que se percebe, a reforma do ensino médio assevera a desigualdade de acesso a uma formação de qualidade, pois é muito provável que regiões com menos recursos e menor tradição em humanidades, ou em filosofia, deixem a disciplina relegada ao famigerado campo da transversalidade. Entretanto, a transversalidade pode (em muitas ocasiões representa), a presença indireta dos conhecimentos nas diversas áreas. Pelo que se percebe, estar em diversos lugares é o mesmo que não estar em lugar nenhum, quando se fala de educação e de processo de formação de sujeitos.

A filosofia mobiliza conhecimentos e desenvolve habilidades de forma muito específica. Portanto, sua manutenção enquanto área determinada é fundamental. Cogitar a sua saída ou diluição na proposta de transversalidade significa condenar milhões de jovens estudantes ao não acesso à cultura e ao conhecimento humano de milênios, contribuindo diretamente para uma separação entre aqueles que estudam de modo mais amplo e completo, as diversas formulações humanas sobre questões que ultrapassam os tempos, e aqueles que se formam direcionados para atender demandas de mercado econômico, permanecendo no domínio técnico de áreas específicas e, portanto, vulneráveis às flutuações que o campo da economia apresenta. Essa é uma das visões do quanto a reforma do ensino médio pode se apresentar como uma perversidade formativa sobre aqueles menos favorecidos.

Como o ambiente universitário, especialmente nas avaliações de ingresso, não é um ambiente democrático, no qual todos têm acesso, a leitura nas aulas de filosofia apresenta e inclui os jovens, especialmente os da periferia, em um ambiente cultural, em um tipo de escrita e de costume reflexivo, que dificilmente eles teriam acesso para além dos muros das escolas, já que na realidade mais imediata vivida, os ditames do mercado de trabalho e a necessidade de angariar sustento para si e para os seus parentes mais próximos, ainda se inscreve como realidade latente.

A presença do texto de filosofia nas aulas se faz fundamental pela necessidade de recorrer aos referenciais constituídos ao longo da história da filosofia, no sentido de qualificar com maior critério e cuidado as ideias desenvolvidas, pois não se produz filosofia ou não se criam ideias apenas por uma inspiração mística ou por um processo totalmente desconhecido. Em verdade, na Filosofia o amparo na tradição é muito importante, pois ela “[...] não escapa a essa regra comum da cultura que impõe a cada um apoiar-se nos outros para se alimentar e crescer” (FOLSCHEID, WUNENBURGER, 2013, p. 06).

Essa regra comum da cultura que se apoia naquilo que já foi concebido pela tradição preserva o conhecimento do passado, atualiza-o na sua aplicação no presente e fornece subsídios sólidos para que as novas concepções passem a ser compreendidas a partir de um referencial. Desta maneira, ao se ler os excertos de textos, os filósofos nesse movimento de qualificação dos desenvolvimentos de aprendizagem, recebem um aparato qualificado, pois

A leitura de textos filosóficos no ensino médio: o ato de ler como processo de tradução

GRISON, Everton

Ler textos filosóficos é entrar em relação com pensamentos filosóficos já advindos, para penetrá-los e apropriar-se deles. A leitura é, portanto indissociável do próprio pensamento. Ao lermos Platão ou Descartes, pensamos nós mesmos como Platão ou Descartes. Pensamos não apenas por eles, mas neles – pensamos, simplesmente. (FOLSCHEID, WUNENBURGER, 2013, p. 09).

Os textos podem representar um gatilho motivador de pensamento, pois eles carregam a marca de uma personalidade pensante e possuem uma própria identidade enquanto estrutura de linguagem. Os períodos, os conceitos e os diferentes momentos que constituem os textos de filosofia auxiliam na atividade pensante acerca dos problemas da atualidade, que tocam mais diretamente os alunos e professores.

A filosofia funciona, nesse quesito, como uma referência confiável para os discentes, que passam a retrabalhar suas ideias e conceitos em outros contextos que não as atividades propriamente de filosofia: no apuro técnico e crítico de uma redação em português, nas reflexões e produções de história e geografia, na compreensão das origens de conceitos e leis físicas, no ordenamento de raciocínios lógico-matemáticos, nos problemas que envolvem a linguagem, na relação que estabelecem com o corpo e com os demais temas na educação física e nas próprias conversas que têm entre si. Isso representa, portanto, que o texto filosófico pode ser um disparador para uma postura interdisciplinar mais alargada dos discentes, além de evidenciar o aspecto transdisciplinar que é inerente à filosofia.

Cabe ressaltar ainda mais, que a leitura filosófica não é uma leitura comum, já que ela está conectada a uma tradição conceitual e reflexiva, demandando um olhar específico. A partir disso, percebe-se como condição necessária que o trabalho com textos de filosofia no ensino médio, seja realizado por professores com formação na área, pois lê-los exige certa ambientação nesse campo do saber e, para que os recortes de texto não se tornem um dificultador inicial ao discente, que está iniciando suas leituras e contatos com uma tradição tão vasta, exige um contato e ambientação com os conceitos e as linguagens utilizadas nos diferentes tipos de textos de filosofia.

Essa leitura também não pode ser vista unicamente como um ler por ler, pelo simples fator de que o aluno está travando contato com os textos dos filósofos, ou para cumprir as obrigatoriedades indicativas, das inúmeras pesquisas acadêmicas que defendem a onipresença do texto de filosofia no ensino médio. (Cf: PORTA, 2004, p. 95-96). Trata-se de uma leitura anotada, ou seja, de uma leitura seguida do registro de ideias, seja em tópicos, seja em formato de fichamentos ou até na produção de um texto sobre o texto lido.

“Os pensamentos não são almas penadas para vagarem por aí” e levando em conta as dificuldades de atenção, os problemas de formação e o imediatismo percebido nas atuais gerações discentes, o registro se torna determinante no caminho da compreensão do texto de Filosofia. Sem sombra de dúvidas, as anotações podem representar um momento de deturpação ou entendimento parcial daquilo que os textos expõem, mas igualmente podem ser coroadas com a atualização dessa nova mão que registra as percepções. (Cf: (FOLSCHEID, WUNENBURGER, 2013, p. 09).

Ao se pensar a leitura dos excertos de texto no interior das aulas de filosofia é preciso determinar mais claramente alguns pontos sobre essa atividade de anotação, pois se entende que em um primeiro momento, na introdução de autores, concepções ou textos, as indicações de sentido e as ponderações sobre cuidados com passagens e conceitos devem ser feitas pelo professor, ator que possui maior experiência e contato com o texto que se busca entender.

A leitura de textos filosóficos no ensino médio: o ato de ler como processo de tradução

GRISON, Everton

Tais indicações podem ser elencadas como fundamentos para a realização de uma leitura coletiva do trecho de texto e isso guiará o discente em um segundo momento, quando estiver lendo solitariamente o texto, seja por interesse próprio ou na elaboração de alguma atividade relacionada.

Sobre essas indicações¹ há alguns materiais e pesquisas que refletem sobre o tema. Compreendem-se como fundamentais as seguintes etapas: 1 – separação do tema, ou seja, daquilo que é trabalhado em todo o texto, da tese (ideia central) e da problemática (questão abordada); 2 – identificações dos momentos e articulações do texto (etapa que se realiza plenamente no retorno parcial ao texto, ou na realização de uma segunda leitura); 3 - análise das noções (conceitos) filosóficas indicadas pelas palavras; 4 – apreciação da natureza e do alcance do discurso proferido pelo filósofo ou filósofa, em relação ao estudo que se está realizando na situação em específico.

Essas não são as únicas etapas que podem ser seguidas e nem se indica que sejam as únicas, pois o sucesso da realização do uso de excertos de textos de Filosofia no ensino médio depende de uma infinidade de fatores, que por vezes não ocorrem todos de modo satisfatório como se espera. O que precisa estar constantemente no horizonte do professor é que sua ação auxilia na construção de sentido e significado para vidas humanas.

O ensino de Filosofia tem seu sentido como rumo, na perspectiva de que auxilia o estudante a crescer pessoalmente [...] Se a Filosofia é capaz de proporcionar o conhecimento, o querer saber mais, essa abertura de horizontes pode permitir ao estudante ter uma visão mais ampla da realidade, o que poderia permiti-lo, conhecendo mais escolher de forma mais acertada. O pensamento crítico, enquanto sentido da Filosofia na compreensão mais ampla da realidade, configura-se como um pensar livre e rigoroso. É esse pensar que pode contribuir para se tomar as decisões mais acertadas na vida, [...] Há uma relação entre conhecimento, crescimento pessoal, escolha certa e pensamento crítico. (JUNIOR, 2020, p. 201).

Portanto, ao separar e planejar a utilização de um texto em um momento de aprendizagem é fundamental que os professores pensem sobre qual sentido e significação tal texto pode representar na vida de seus alunos.

Esse cuidado com os detalhes implanta uma dinâmica docente e uma rotina para a Filosofia no ensino médio, que a posiciona como área voltada para a elaboração de um plano ordenado de temas e questões, focados em significar algo nas vidas que serão expostas aos possíveis efeitos desses conhecimentos. Este ordenamento dos detalhes evita os improvisos, que em situações pontuais podem ser representativos, mas que quando tornados rotineiros denunciam o desleixo com o trabalho que se realiza e com a formação propriamente dita.

¹ Como são muitos os materiais que abordam o tema da leitura e da filosofia, cabe ressaltar que acerca do uso do texto filosófico no ensino médio, ainda se carece de uma bibliografia vasta sobre o tema. Muitas delas estão deslocadas da realidade das escolas brasileiras, pois são escritas por pesquisadores que “deduzem” a maneira de Sherlock Holmes como que o ensino ocorre no ensino médio, sem fazer o trabalho de pesquisa com imersão direta na realidade em questão. Também há trabalhos pensados a partir do ensino médio, por professores e pesquisadores que estão inseridos nessa realidade formativa. Aponta-se como referência o livro de Evelyne Rogue (2014), guardadas as devidas diferenças do ensino francês para com o brasileiro, uma das virtudes do livro é a clareza da sua exposição e seu formato: todo o livro é concebido no formato de fichas, facilitando a seleção de trechos para uso com os alunos, além de demonstrar um grau de síntese e precisão muito interessantes, que auxiliam a atividade docente para com os textos de filosofia.

A leitura de textos filosóficos no ensino médio: o ato de ler como processo de tradução

GRISON, Everton

A presença do texto de Filosofia nas aulas de Filosofia é fundamental então, pela representação que pode assumir na vida dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, visto que se está buscando, em um primeiro momento, a compreensão de certa estrutura lógica, que sustenta a produção textual, como pondera Porta; “Produzir um texto é proporcionar uma formulação literária adequada a certa estrutura lógica; ler um texto é efetuar o movimento inverso, ou seja, partir de certa estrutura literária e tentar chegar a uma estrutura lógica” (PORTA, 2004, p. 51).

Para que minimamente o entendimento dessa estrutura lógica ressaltada acima ocorra, a definição das etapas fundamentais na atividade da leitura é fundamental. As etapas delimitam os caminhos e contribuem para que os alunos percebam a necessidade de se fazerem escolhas nos momentos formativos, na exigência de se ter um caminho a ser transcorrido e na atenção para a realização dos diferentes momentos. Pelo que se entende, isso também representa uma contribuição formativa transdisciplinar.

Cabe esclarecer que o entender não representa um processo simples, como parece ser cotidianamente, quando se usa a expressão “entendido”. Em verdade,

Entender é traduzir; ter entendido um texto é ser capaz de poder oferecer uma “tradução” dele. No entanto, não é qualquer tradução que constitui um entender. Para que o seja, ela deve representar um ganho em relação ao original; deve ser mais explícita e, inclusive, se possível, mais clara e até mais precisa, que aquele. (PORTA, 2004, p. 55).

O entender conecta-se com a ideia da tradução, do fazer inteligível de outra forma, em outra língua. Não se trata do mesmo processo de tradução entre idiomas diferentes. No que diz respeito ao entendimento dos textos está em questão uma explicitação daquilo que foi dito no texto “original”, acrescentando clareza e aspectos novos, estabelecendo ligações com fatores que podem estar para além do próprio texto. O entender é um ter a clareza de falar com aquilo que está escrito.

O professor ao adquirir experiência docente e a partir da continuidade de sua qualificação absorve instrumental técnico para trabalhar com um texto, um autor ou uma corrente filosófica. Em sua fala, que é uma tradução clarificada, e não por isso simplificadora ou reducionista, apresenta aos discentes o conhecimento de outra maneira, traduzido em uma estrutura linguística que seja compreensível aos alunos. Eis nisso uma das maiores dificuldades no ensino de filosofia, pois traduzir os conhecimentos filosóficos sem prejuízos e deturpações em relação à ideia original, exige muito conhecimento, perspicácia e criatividade. Por outro, reside nesse processo um aspecto de originalidade na atividade filosófica, pois nesta concepção de tradução, cada professor no seu esforço de traduzir, acaba por se tornar autor de seu próprio discurso, da sua prática.

Essa atividade desenvolvida pelo docente não é o mesmo que uma boa explicação. Pelo que se percebe, se trata de abordar diretamente o sentido no caso do texto, ou seja, não apenas o porquê algo foi dito de determinada maneira, mas o que é dito. Nem sempre o sentido do texto se apresenta de modo explícito, mas ele não se encontra ausente de um texto. Desta maneira, há a necessidade de atenção para que os sentidos subjetivos do professor não tomem a centralidade da fidelidade em relação ao sentido do texto, pois é exatamente nessa perda que se colocam palavras onde nada foi dito, isto é, se diz aquilo que o autor não disse. Atribui-se sentido para o que não foi explicitado, gerando confusão e aprendizagem conceitual incorreta.

A leitura de textos filosóficos no ensino médio: o ato de ler como processo de tradução

GRISON, Everton

Qual seria o critério para definir que uma leitura foi proveitosa? Essa pergunta é complexa e poderia ser respondida de diferentes maneiras pelos diversos autores que abordam o tema da leitura em Filosofia. Pelo que se intui, a boa leitura está relacionada a um despertar, como uma percepção que se apresenta clara, mas que antes passava despercebida. Trata-se de uma leitura “óbvia”, como reflete Porta:

O critério decisivo é que toda boa leitura é ‘óbvia’, ainda que nem por isso seja trivial. Trivial é o que todo mundo vê com apenas olhar; óbvio, aquilo que podemos olhar sem ver, mas que nem podemos deixar de ver uma vez que nos é indicado o modo como devemos olhar. Nossa reação usual, em tais casos é um: ‘Mas é isso! Como não o vi antes!’. (PORTA, 2004, p. 61).

A leitura óbvia se apresenta de forma clara, como um despertar, um: “agora entendi”. É uma certa descoberta. Significa o desenvolvimento das habilidades cognitivas que passam a funcionar detidas, capturando o sentido e entendendo aquilo que está explicitado. Funciona como um ritual de passagem na vida discente, pois é uma espécie de “empoderamento”. Como se o sentido capturado sepultasse as dúvidas anteriores, mostrando-se “límpido como água”. E esse acontecimento curiosamente deixa marcas, faz com que o entendido seja fixado como marco. Trata-se da captura da unidade objetiva que compõem o texto.

Nesse processo de entendimento e captura daquilo que representa uma unidade objetiva, ou seja, daquilo que está dito, é condição necessária o desenvolvimento da análise. A análise seria o meio pelo qual se captura esta unidade objetiva que está inscrita no texto, mas que por motivos variados escapava. Sendo assim, a análise exige certa metodologia, é uma tarefa de paciência. A partir disso, se pode perceber que a análise funciona como uma progressão de traduções, de apresentações objetivas que abordam de outra maneira, aquilo que está dito.

Essas sucessivas traduções percebidas no processo de análise possuem uma íntima relação com a história da filosofia, pois ela não é vista como letra morta, como aquilo que aconteceu no passado e se recorre a ela quando não se sabe mais o que fazer com o presente. Em verdade, a história da filosofia também acontece no presente, pois ela também é beneficiada por este dizer com outras palavras aquilo que está dito,

[...] a história da filosofia é também “mãe da verdade”. Ela é continuamente recontada por expressar, no fundo, a maneira como estamos, em nosso tempo, compreendendo-a enquanto praticantes da filosofia. A história da filosofia é assim sempre, de alguma forma, história do presente, pois é constituída a partir das questões que nos animam a pensar o mundo contemporâneo. A história da filosofia somos nós, portanto, porque a reinventamos continuamente e porque ela é parte integrante de nossa identidade individual e de nossa cultura ocidental. (CORNELLI; CARVALHO; COELHO, 2013, p. 55).

As traduções, nesse contexto da história da filosofia, assumem uma forma de reelaboração expressiva daquilo que foi feito no passado, mas que aborda o tempo presente. Ao recontar, o tradutor em história da Filosofia acaba por praticar uma filosofia no presente. Esse é um ponto

que tem uma função pedagógica muito importante. Os alunos precisam compreender que ao estudarem autores do passado, não estão realizando apenas um estudo sobre aquilo que foi dito. Trata-se, portanto, de estudar o passado ao mesmo tempo em que ele é atualizado para o presente.

É na prática da Filosofia, nas elaborações da atualidade, no interior das escolas e salas de aula que a tradição ganha vida, pois se lança mão de maneiras de fazer com que aquilo represente algum sentido para o jovem. Se ele participa e captura este movimento, ao menos o esforço promovido pela própria Filosofia, que tenta dar sua voz por intermédio dos textos e dos desenvolvimentos filosóficos variados, já é uma grande conquista da área no âmbito do ensino médio.

Desse modo, a história da filosofia na sala de aula não é algo inútil, antiquado, mas pode se tornar uma “barricada” para resistir às sempre presentes tentações totalitárias da cultura e da racionalidade. Nas trilhas da história, a filosofia apreende a humildade do diálogo e da necessidade da distância para compreender o outro sem negá-lo em sua diferença, seja ele presente ou passado. [...] A atividade histórico-filosófica no ensino de filosofia pode ser considerada como esta força retroativa que revela os segredos escondidos nos meandros do passado e joga uma luz nova, à luz do sol de hoje, sobre a história. (CORNELLI; CARVALHO; COELHO, 2013, p. 55).

As atividades que envolvem a Filosofia no interior das escolas representam momentos de resistência diante de uma dinâmica de mundo que desvaloriza paulatinamente as disciplinas classificadas como ciências humanas. No Brasil, especialmente pela sua organização histórico-política, a Filosofia sofreu e continua a ser atingida de forma muito intensa, com os efeitos de escolhas obscuras de diferentes governos. Em distintos momentos da história a intenção de retirada da Filosofia do ensino médio esteve presente. Isso parece denunciar uma desconfiança direta de que a partir dos estudos filosóficos as pessoas se tornam mais conscientes e participativas, não aceitando passivamente os acontecimentos e rumos que o país assume.

Essa percepção e atribuição da Filosofia é muito difícil de ser determinada precisamente, pois parece ser muito arriscado afirmar que a Filosofia “melhora os sujeitos”. Entretanto, percebe-se claramente que algo acontece, isto é, em toda a história, a presença da Filosofia gerou impasses e promoveu situações de questionamento. Ela é algo que incomoda e, por isso, não pode estar ausente das salas de aula. Sua história, seus textos, seus conceitos e ideias incomodam, provocam, questionam e contribuem diretamente para o desenvolvimento da formação das pessoas.

Pensar a formação filosófica dessa forma pressupõe um diálogo direto com a tradição, com os textos produzidos pelos autores, com a conexão e diferenciação das ideias e conceitos, ou seja, uma conversa franca com todo o aparato realizado pelos filósofos, na busca da preservação dessa forma de pensamento, com intuito de lançar clareza e referencial nas reflexões sobre os problemas e realidades da atualidade.

O aluno ao ser imerso e se imergir em meio ao *corpus filosófico* insere-se em uma dinâmica de conhecimentos e raciocínios que o auxiliam no desenvolvimento de suas habilidades, sejam elas leitoras, interpretativas, de escrita e verbalização de conteúdos diversos. A filosofia e seus textos passam a fazer parte de seu cotidiano e se tornam presença fundamental na manutenção dos preceitos que vão lhe guiar enquanto sujeito do mundo. Eles tornam-se um instrumento de análise, em contextos que ultrapassam os seus próprios limites: figuram enquanto clássicos de tradição viva. Ler e pensar os outros é o equivalente a ler e pensar a si:

[...] os debates contemporâneos sobre filosofia se desdobram em uma polêmica sobre a leitura da tradição à qual esta filosofia se associa. É nessa referência à tradição, na constituição de seus cânones, na leitura que constrói do passado com o qual dialoga, que o exercício filosófico se apresenta. Para além de um mero exercício, a leitura se revela embate, invenção e reflexão, meio pelo qual a própria filosofia se constrói. Nada seria mais equivocado do que aceitar, diante desse debate, as apresentações simplistas e didáticas da tradição filosófica que se costuma encontrar nos manuais de filosofia. Afinal, onde está o próprio texto kantiano, em meio a esse conflito de interpretações? Oferecer uma resposta a essa pergunta, propor-se voltar ao texto, lê-lo, é situar-se em meio ao debate, tomar posição, inevitavelmente, a partir desse presente que pensa e lê a si próprio pensando e lendo a tradição que reconhece como sua origem. (CORNELLI; CARVALHO; COELHO, 2013, p. 65).

A leitura do passado representa um diálogo constitutivo com a tradição, de um presente desvinculado de qualquer concepção que aniquile os contextos e influências da tradição. Ela, a leitura, figura como atividade de choque, pois a escrita do texto nem sempre confere similaridade no presente. Essas divergências e enfrentamentos promovem o movimento característico da Filosofia, elaborado por um intenso movimento de ideias por toda a sua história. Nas leituras feitas no presente, os problemas, os conceitos e o conhecimento como um todo também se atualiza, se problematiza e coloca-se em atividade dialética de renovação.

Essa promoção, este exercício participativo faz com que os discentes percebam a complexidade existencial da filosofia, não no sentido de um total estranhamento com esta forma de discurso, mas na percepção própria de que sua mensagem nem sempre se apresenta decodificada e de modo objetivo. O contato exige posicionamento, mesmo que seja de repelir aquilo que é dito. Em Filosofia, não é possível permanecer em estado de passividade diante do que está expresso. Seu texto é um convite ao diálogo e, portanto, sua presença no ensino médio se mostra como promoção dialogada, a partir de uma tradição genealógica.

O convite ao diálogo percebido na relação que se estabelece com a tradição filosófica se inscreve em um voltar-se para os textos e os conceitos, para a realização de uma leitura dos textos que busca compreender os detalhes constitutivos das ideias dos diferentes pensadores. Esse retorno, a valorização da Filosofia enquanto campo do saber promove uma compreensão direta e indireta do próprio sujeito que realiza o movimento. Por fim, quando o aluno tenta ler um excerto de texto de Filosofia, também está em busca de uma leitura de seu tempo e de si mesmo, pois as questões e dificuldades encontradas também foram indagações de outras pessoas em outros tempos.

Não é um procedimento simples ler Filosofia, pois seus textos exigem algo a mais que uma imediata codificação gramatical daquilo que está escrito. Há temas, problemas, teses que são desenvolvidas em conformidade e desacordo a uma série de outras formas de pensamento. Entretanto, essa exigência de uma “tomada de fôlego” pode representar uma das maiores significações na formação de um sujeito. Com isso ele aprende o ir além e, especialmente, que ele pode ir além. Como se observa:

Todo esse ruído, a dificuldade de leitura, a pluralidade que daí deriva, seria [...] parte constituinte da própria leitura filosófica, que só lê se misturada ao próprio

A leitura de textos filosóficos no ensino médio: o ato de ler como processo de tradução

GRISON, Everton

texto [...] Talvez nenhuma experiência seja tão marcante quanto à da dificuldade de se respirar fundo, mergulhar e tocar, para além de nossa gramática, o objeto que se apresenta como enigma. E aqui, então, a filosofia e seu estudo se encontram: aprender a ler essa rede intrincada, debater um texto a partir de várias leituras, seja esse texto o “mundo ocidental”, o “capitalismo” ou simplesmente o “mundo” [...]. (CORNELLI; CARVALHO; COELHO, 2013, p. 68-69).

Trata-se, pelo que se percebe, da necessidade de se construir estratégias que não contornem as dificuldades inerentes dos textos e da leitura de Filosofia. Pelo contrário, a leitura de Filosofia, especificamente no ensino médio, não pode se tornar um entrave, um obstáculo para que o discente se insira no contexto cultural filosófico. Desta maneira, o recorte de texto parece fazer mais sentido, já que ele cumpre o papel de introduzir o aluno em um tema, problema ou tese filosófica e para tanto, não existe a necessidade de reprodução da totalidade textual. Além do que, às condições estruturais e a falta generalizada de recursos nas escolas brasileiras, dificultam muito o trabalho de milhares de professores, interessados em desenvolver sua atividade profissional para além de uma simples reprodução do que está no livro didático.

A leitura de passagens muito longas, com carga conceitual e gramática muito intrincada pode representar um entrave no desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e compreensão dos textos de Filosofia. A partir da experiência docente, as situações que melhor funcionaram no ensino médio foram as passagens de texto que não ultrapassaram uma página, frente e verso, pois os recortes sempre foram pensados para serem primeiramente lidos em sala de aula, na presença dos alunos e com mediação do professor.

Essa estratégia é questionável, pois não é claro o critério para se definir o lugar exato do recorte textual, como qual seria o melhor excerto para se trabalhar de cada pensador. Além desses questionamentos, há um de caráter mais formativo do docente; qual seria o critério na seleção por um autor e não outro? Qual o critério para se escolher por um texto e não outro? Como que o texto aconteceria no interior da sala de aula? Devem ser selecionados apenas textos de filosofia? Quem define esses critérios todos? Há tempo suficiente para que o professor do ensino médio, possa se envolver com questões como essas e preparar um material adequado às suas aulas?

Tais questões exigem muita reflexão dos docentes, no pensar sua prática, pois está em jogo como a Filosofia será apresentada e como ela mesma se apresentará no ensino médio. Há, sem sombra de dúvidas, uma preocupação direta que ela figure com sentido nessa etapa de ensino e na vida dos jovens, diferente de um conhecimento utilitarista, curvado às oscilações de mercado e que fornece respostas imediatas e rápidas demais às demandas da atualidade.

Ocorre que a estranheza e as dificuldades inerentes à Filosofia não podem se transformar em impedimento ou manifestação de repúdio por parte dos estudantes. Este é um campo muito delicado, pois, por um lado, a Filosofia precisa ser apresentada de modo convidativo e provocador²

² Atualmente há uma série catalã, disponível na Netflix (www.netflix.com), site que disponibiliza materiais áudio visuais mediante o pagamento de mensalidade, que tem ganhado espectadores por todo o mundo. Intitulada Merlí e dirigida por Hector Lozano, basicamente, trata-se de um professor de filosofia com o mesmo nome da série e que desenvolve sua atividade docente, provocando os jovens a pensarem sobre seus problemas, as situações que ocorrem na escola, os problemas da política, enfim, aquilo que aflige a todos no momento presente. Para tais reflexões Merlí requisita os mais variados filósofos e filósofas, sem seguir uma ordem cronológica. Sua maneira de cativar os alunos é uma forma curiosa para se compreender melhor essa concepção de professor provocador. A série ainda apresenta uma segunda concepção importante, pois coloca o professor como alguém comum, que acerta e erra. O professor se apresenta naturalizado como sujeito do mundo. Cabe ressaltar, de modo geral, que não se pretende com essa indicação definir o modelo docente a ser seguido. Os professores não necessitam ser Merlí, mas, podem usar a produção feita na série para provocar os alunos a pensarem uma infinidade de questões. Na série as aulas de filosofia não são vistas como

ao jovem, para que ele se sinta como participante do processo formativo que envolve a Filosofia, mas, por outro, isso não pode representar uma facilitação dos meandros que são característicos da própria área do conhecimento e de sua transmissão de ideias. Eis, assim, um difícil equilíbrio a ser buscado no ensino de filosofia, pois pelo que se percebe, ele faz toda a diferença em todos os questionamentos levantados anteriormente: na seleção do autor a ser estudado, na escolha do texto específico, no lugar exato do recorte textual e na quantidade de texto que será disponibilizado.

Essas tensões parecem deixar mais evidente ainda, ante outros problemas, a necessidade da especificidade na formação daqueles que ministram aulas de Filosofia. Mesmo com todas os problemas que existem na formação de professores no Brasil, especialmente na formação básica das licenciaturas e na formação continuada dos docentes, o professor de Filosofia do ensino médio deve ser formado na área, para poder abordar de forma mais satisfatória as dificuldades que envolvem este tipo de ensino, compreendendo com maior profundidade as habilidades mobilizadas e os desdobramentos no processo formativo.

É o professor formado em Filosofia que tem mais possibilidades de se aproximar do discente, ao ponto de encantá-lo para com o conhecimento filosófico, pois ao traduzir uma Filosofia ele acaba por fazer Filosofia, ou seja, há um processo de criação que permanece delineado no interior das decisões que o docente assume, e que impactam sua atuação e o relacionamento dos alunos para com a Filosofia.

1.1 A leitura e o encantamento pela filosofia

O aspecto que se falava anteriormente, de que o texto de filosofia não pode representar um obstáculo de aproximação também se inscreve na atuação docente. Com isso não se pretende definir um perfil padronizado ideal de professor, pois isso não encontra ancoragem justificada em nenhuma teoria ou prática. Não passa de contrassenso completo. Cada professor precisa encontrar a sua identidade enquanto docente. É um descobrir-se.

Em verdade, o objetivo aqui é apontar que existe um processo de encantamento, uma espécie de “sedução”³, na qual a atuação docente, a partir da maneira que é concebida e posta em

enfadonhas e inúteis. Busca-se ressaltar uma concepção de filosofia conectada com o mundo e que busca se atualizar ao interagir com os jovens. Em um mundo tecnológico e acelerado, Merlí ocupa um lugar importante, pois está inserida em meio a muitas produções de conteúdo e formato muito questionáveis e que também são consumidas pelas pessoas. Sua contribuição para a disseminação da filosofia ainda não pode ser determinada com precisão, pois não há pesquisas nesse sentido. Há um texto do prof. Dr. Renato Janine Ribeiro, importante pesquisador no tema da ética e da política e ex-ministro da educação no governo de Dilma Rousseff, que ressalta alguns aspectos importantes sobre a série, apontando contribuições para o diálogo da filosofia para com as gerações mais jovens. O texto pode ser conferido em: <http://porvir.org/serie-merli-da-netflix-mostra-como-conectar-ensino-medio-a-vida-do-jovem/> (acessado em 24/10/2020). Ribeiro, mobilizado pelos impactos da série, ainda criou uma página no Facebook, disponível em: <https://www.facebook.com/Merli%C3%AD-e-a-filosofia-no-ensino-m%C3%A9dio-148701185851349/> (acessado em 24/10/2020), para discussão da série e um curso na Casa do Saber, para também discutir os desdobramentos de Merlí. Pelo que se percebe, os professores ocupados em realizar um ensino contextualizado e que dialoga com as novas gerações precisam ver a série, para retirarem suas próprias conclusões.

³ O termo sedução é complexo e polissêmico. Neste estudo seu significado aborda o conjunto de qualidades de alguém, ao ponto de despertar em outra pessoa, interesse por um rol de conhecimentos específicos. Como aponta Houaiss em seu dicionário: “sedução: ato de seduzir ou ser seduzido [...]. Conjunto de qualidades e características que despertam em outrem simpatia, desejo, amor, interesse etc., magnetismo, fascínio [...]” (HOUAISS, SALLES, 2007, p. 2534). No caso em questão, está o professor que seduz o aluno, não para manipulá-lo a partir de algum viés ideológico, ou para ludibriá-lo a fim de buscar a satisfação de interesses escusos. Pensa-se, neste contexto, uma acepção que valoriza o trabalho docente no qual os alunos se identifiquem porque é feito de uma forma específica e por uma pessoa específica.

prática, por si representa um acontecimento positivado no relacionamento dos alunos para com a Filosofia. A mediação do professor seduz, aplaina os caminhos, auxilia na iniciação do contato direto da Filosofia. Pelo que se percebe, esta ideia liga-se com a concepção de “personalidade intelectual amadurecida”, elaborada por Porta nos seguintes termos:

A figura do mestre só pode ser necessária na filosofia se há algo que apenas ele pode oferecer, algo para o qual ele é insubstituível. Este algo, abstratamente considerado, já sabemos, é o vínculo com a tradição. Agora, se o mestre é capaz de introduzir seu discípulo na tradição viva, é porque esta vive nele [...] Em última instância, podemos reduzir a quatro as tarefas essenciais que assume o mestre e que o definem. A primeira é introduzir seu discípulo no *philosophical way of thinking* [...] A segunda é orientar seu discípulo no “labirinto filosófico”, ordenando, priorizando e, em definitivo, focalizando problemas e conceitos de modo tal a evidenciar qual é seu verdadeiro núcleo. A terceira tem a ver com o mais rico que ele tem a dizer, com aquilo que é o decantado de seu estudo de anos. Nem tudo o que ele sabe merece ser ensinado. [...] Existe, finalmente, uma quarta e paradoxalmente decisiva tarefa, pois ele de forma alguma pode propô-la a si, já que ela não diz respeito a um fazer, mas a um ser. É através dela, não obstante, mais que por nenhuma outra, que ele marca indelevelmente seus discípulos. Seu prazer e sua tenacidade, sua consciência do complexo, o permanente alerta contra toda atitude ingênua, em suma, o que poderíamos chamar “sua personalidade intelectual amadurecida”, é uma ponte pela qual outros ingressam na tradição. (PORTA, 2004, p. 102-103).

Pelo que parece, a concepção de personalidade amadurecida possui proximidade com a noção de sedução, isto é, o professor que possui uma personalidade amadurecida carrega a tradição da filosofia como um sustentáculo na sua atuação profissional, preocupando-se em demonstrar claramente com seu posicionamento, que o seu discurso é fundamental no desenvolvimento formativo dos discentes. Sua prática docente passa a figurar como insubstituível, torna-se interessante por que é o professor singular que realiza a prática e não uma pessoa qualquer.

Essa personalidade intelectual amadurecida pressupõe uma constante atividade de pesquisa, ou seja, o professor em geral e especialmente o de filosofia, tem a necessidade de se manter como pesquisador, buscando dar continuidade a seus estudos e reflexões. Entretanto, manter-se nesse constante processo de pesquisa é difícil, devido à escassez de recursos para a pesquisa, o comprometimento da carga horária dos professores com questões burocráticas das instituições de ensino, a falta de incentivo e o descrédito inegável que a profissão possui diante da sociedade. Muitas pessoas defendem a educação, mas a defesa do professor como ponto fundamental no desenvolvimento educacional não possui a mesma representatividade.

A valorização e o progresso acadêmico dos professores exige uma mudança considerável de posicionamento governamental e institucional para com a educação, no tocante a financiamento de pesquisas, concessão de bolsas de estudo, incentivo e conexão dos méritos acadêmicos a

Esta forma de atuação pode contribuir para que a recusa em relação ao hermetismo filosófico e as dificuldades na leitura de excertos de texto de filosofia, seja totalmente ressignificada. Pelo que se percebe, esse processo de sedução representa um diferencial determinante na atuação docente e promove uma mudança de olhar dos discentes, em relação aos aspectos próprios da filosofia. Por si só, essa forma de sedução não resolve dificuldades e não ultrapassa problemas, mas, faz com que as relações sejam mais palatáveis. Essa sedução é um processo que auxilia no momento que atrai e desperta interesse.

progressão nas carreiras, reestruturação das horas atividade, desburocratização das atividades avaliativas, discussão sobre currículo e definição de carga horária das áreas, espaço, disponibilidade de recursos e valorização de projetos que ultrapassem os limites da sala de aula, em conexão com as comunidades em que as escolas estão inseridas, entre outras questões sobre ensino.

Ao lado das questões levantadas acima, ocorre a necessidade de o professor representar uma espécie de mediador, isto é, daquele que direciona o trabalho filosófico, orientando, priorizando e definindo como que a iniciação filosófica e o desenvolvimento das habilidades cognitivas se darão. A focalização em problemas e conceitos é fundamental para garantir um contato efetivo com a filosofia, para que não se transforme em resistência e desconexão com a realidade. A aproximação da filosofia para com os jovens e a realidade mais em geral exige colagens que só o professor tem a habilidade de fazer.

Tais colagens são fundamentais pelo fato de que, quando rendem sucesso, dizem muito aos jovens de hoje. Um professor que consegue demonstrar que a tradição da filosofia, seja da antiguidade ou da atualidade, tem algo a dizer para as atuais gerações, manifesta na sua atuação profissional o quanto a tradição permanece viva em seu ser, apresentando suas melhores facetas em relação à filosofia. Seu discurso, sua prática profissional são um convite para a iniciação ao conhecimento filosófico e isso contribui com o desenvolvimento dos alunos, especialmente no que se refere às habilidades cognitivas, no sentido de criar um pensamento de resistência.

1.2 A leitura e o professor nas aulas de Filosofia

Como já foi ressaltado, as escolhas no que diz respeito ao ensino de Filosofia assumem um papel central, já que em grande medida, são as opções definidas pelos documentos oficiais e pelos professores, levando em conta suas formações e opções teóricas, que darão uma certa identificação para o que se busca, do ponto de vista prático, com a manutenção da presença da Filosofia no ensino médio. Este ponto é fundamental, pois pelo que se percebe, é comum em documentos e estudos sobre o ensino de Filosofia se falar muito sobre o que se deve fazer, mas pouco sobre como realizar efetivamente este dever.

Está em jogo uma gama de escolhas que são complexas e exigem muita reflexão. Ensinar Filosofia é o mesmo que negar a passividade, pois o envolvimento, a presença vivaz da tradição são os grandes impulsionadores no sucesso das práticas. Garantir que a tradição permaneça pulsante no intelecto dos profissionais de Filosofia não é tarefa fácil, pois isso não pode representar mais uma idealização de caráter imperativo, sobre o que o professor deve fazer para conseguir isso ou aquilo. Em verdade, posturas imperativas são ouvidas por “ouvidos moucos” e terminam por figurar no interior das bibliotecas, com pouca contribuição efetiva.

Portanto, ao se tratar neste subitem, da leitura nas aulas de filosofia é fundamental deixar claro que as ideias apresentadas na sequência, são alguns resultados de pesquisas⁴ e de quase uma década de atividade docente com Filosofia, no Ensino Médio.

O professor pesquisador vivencia a dificuldade de além de preparar e ministrar suas aulas, elaborar e corrigir avaliações e reavaliações, participar de reuniões e conselhos de classe, ter que somar uma carga horária de pesquisa, leituras e dedicação na sua formação continuada. É comum

⁴ A partir de Especialização sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, realizada na Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) e de dissertação de Mestrado sobre o Ensino de Filosofia, defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

não ocorrer uma saída do pesquisador de sala de aula, para realizar um curso de curta duração, uma especialização ou mestrado e doutorado. Ele pesquisa na atividade docente, acrescentando à uma condição bastante precarizada mais trabalho.

A luz das reflexões de Byung-Chul Han (2018), isso representa em certa medida, uma faceta da sociedade do desempenho e da produção, desdobrada da sociedade disciplinar pensada por Michel Foucault, e que vê nos indivíduos a potencialização de uma auto escravização, isto é, para o autor não ocorre mais um domínio disciplinar de uma instituição ou alguém exterior ao indivíduo. Cada sujeito constrói as facetas, no interior da dinâmica social do desempenho e da produção, do seu controle e do seu cansaço.

Desta maneira, cada qual sofre os efeitos de uma dinâmica social adoecida e cansada, cravejada de situações de depressões e extenuação. Os sujeitos tornam-se esgotados pelas atividades que realizam e a cobrança que se impõem. Percebe-se a necessidade de um olhar mais cuidadoso com esse acúmulo de atividades produtivas dos professores pesquisadores, pois elas podem contribuir para o adoecimento desses profissionais e diretamente, uma precarização da qualidade do ensino.

Retomando o tema da leitura, a concepção de uso de textos de filosofia no ensino médio pauta-se na compreensão de que um ensino baseado apenas em manuais priva os jovens estudantes de um dos aspectos mais importantes na relação com a Filosofia: o contato com as ideias na forma (*In natura*) que foram concebidas por seus autores.

Uma das questões iniciais que se apresenta, nesse contato entre estudante e texto é o desenvolvimento de uma metodologia que consiga efetivamente conectar a ambos, seja o estudante ao texto, seja o texto ao estudante, no sentido de que os estudantes se percebam participantes da sua formação enquanto seres que pensam por conta própria. Essa organização metodológica demanda um posicionamento pedagógico que centralize a compreensão de textos na realização da Filosofia na escola. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades que representem claramente o significado do pensar autônomo.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999, as orientações Educacionais Complementares (PCN+EM) de 2002 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio de 2018, carecem de clareza sobre quais seriam as competências próprias da Filosofia, como percebê-las e como avaliar os seus desenvolvimentos.

Esta falta de uma definição mais pragmática pode representar um ganho, pois cada professor tem a oportunidade de pensar o ensino a partir de sua realidade escolar, com maior liberdade para adaptações e delimitações necessárias. Entretanto, como seria possível perceber ou dimensionar sobre aquilo que não se apresenta claramente? Por vezes, parece que há uma defesa de que as competências acontecem, mas sem uma objetividade acerca desse desenrolar. Pelo que se percebe, não se pode ensinar a partir de suposições ou de pilares improvisados, pois quanto maior o improviso, maior também são os posicionamentos subjetivos e a falta de critérios.

O “achar” substitui em certa medida o “pensar”, e fatalmente a aula de Filosofia pode se tornar a aula sobre o professor X. A Filosofia perde a sua centralidade e a atuação prática de um sujeito toma o espaço. Essa opção propositiva permanece demasiadamente no campo teórico idealizado, sem apresentar um enfoque mais direto sobre uma metodologia do uso de textos de Filosofia no ensino médio. Pelo que se entende, tornam-se incipientes os documentos apresentarem essa onipotência do texto de Filosofia, de forma solta, a depender das condições e interpretações que cada docente faça.

Com isso, não se está afirmando que os documentos citados acima ou outros que possam surgir no futuro, deveriam imperativamente determinar como se trabalhar com textos de Filosofia

no ensino médio. Pelo contrário, os documentos poderiam estabelecer alguns parâmetros de auxílio aos professores, para que julgassem a partir de suas formações e realidades, a real relevância das proposições e as adaptações necessárias em cada contexto. Tais indicações funcionam como possibilidades, como caminhos a serem trilhados de diversas maneiras.

Suspeita-se que essa indicação sobre os textos de Filosofia da maneira que é feita nesses documentos, demonstra uma leitura unilateral do ensino de Filosofia, como se fosse uma adaptação de metodologias utilizadas na universidade e que, do ponto de vista geral, sagraram sucesso na sua utilização. Cabe apontar, com muita cautela, que o público que frequenta as salas de aula do ensino médio brasileiro não possui de forma imediata, a mesma cadência daqueles que estão na universidade.

Há nesse período de vida dos adolescentes demandas que precisam ser levadas em conta, isto é, problemas que afligem diretamente suas existências, os quais podem fornecer um campo significativo de atuação filosófica, no sentido de significar ou ressignificar as existências por intermédio da Filosofia. Não se pode esquecer, igualmente, que no ensino médio a Filosofia é apresentada a todos, diferentemente do que acontece na universidade, visto que o grau de especificidade e enfoque buscado é bem distinto e não é colocado a toda a população universitária da mesma maneira.

Ainda é preciso ressaltar, que a Filosofia não pode assumir o papel de um “psicologismo” ou da autoajuda, como se fosse um campo que responde a demandas dos discentes de modo singularizado. Pelo contrário, ela representa a área do conhecimento que questiona e ajuda o aluno, a partir de sua tradição conceitual e de um rol inesgotável de textos e ideias, a problematizar sobre suas próprias demandas e dos demais alunos. Claro está, que ele pode encontrar na tradição respostas para situações singulares de sua subjetividade, mas esse não é o mote que impulsiona o trabalho da Filosofia no ensino médio. Sendo assim, existe a necessidade de uma abordagem sobre as competências próprias que envolvem a Filosofia e a leitura de textos filosóficos.

Do ponto de vista geral, a leitura de Filosofia nas salas de aula do ensino médio é um terreno um tanto pantanoso e complexo. Ler por ler, ler para dizer que se leu ou para constar nos registros de classe, pois se houver algum questionamento oficial, seja de instâncias pedagógicas, gestoras ou de pesquisadores em ensino de Filosofia, sobre a atuação do docente de Filosofia e a presença do texto nessa atividade, representa no mínimo uma falta de honestidade intelectual e demonstra um certo “adestramento” da profissão de professor: registrar em virtude de alguma cobrança futura, e não porque isso é o resultado de uma metodologia e uma didática que se fazem fazendo. Atuar com a Filosofia e ler Filosofia no ensino médio, pelo que se percebe, exige um posicionamento preciso sobre a própria atividade filosófica nessa etapa de ensino. Portanto, trata-se de escolhas a serem feitas.

Uma concepção de formação que leva em conta os conceitos busca estruturar uma noção formativa com o seguinte posicionamento: a Filosofia no ensino médio representa uma introdução aos temas, problemas e conceitos, abordados pela tradição filosófica ou que se apresentam com exigência reflexiva na atualidade. Desta maneira, é fundamental deixar claro que uma introdução caracteriza escolhas, isto é, são possibilidades de entradas de contato e diálogo com a filosofia.

Elas não figuram como as únicas e podem não ser as mais corretas. Não está em jogo uma classificação de caráter ético, isto é, do que parece ser mais certo ou errado. É uma aposta, um acreditar. Pensa-se, neste aspecto, sobre o que fazer e como fazer Filosofia no ensino médio. Ambas as coisas são possíveis.

A reflexão carrega um grau de idealização, mas o fundamental é apontar a importância do docente na definição de seu trabalho, seus recortes, adaptações e suposições. Percebe-se um grande

prejuízo, ao menos para a metodologia e a didática em Filosofia, quando o professor não filosofa, ou seja, apenas cumpre o ritual tradicionalista de dar aulas.

Filosofar ou esforçar-se por fazê-lo demonstra um senso de pertencimento da Filosofia diante dos discentes que é determinante. Ao mesmo tempo em que os alunos participam do movimento introdutório em relação à Filosofia, o docente, na sua postura profissional se introduz enquanto atuante, e isso contribui para que ambas as esferas se mantenham alinhavadas com o desabrochar formativo. Enquanto o aluno se faz estudando, o professor se descobre atuando.

Esse filosofar do professor faz diferença, pois aplaina o caminho para os próprios alunos desenvolverem suas reflexões filosóficas. Ocorre que os discentes ao perceberem um professor que filosofa, em muitos casos, se sentem provocados a fazer o mesmo, nem sempre da mesma maneira e com as mesmas concepções, mas buscando refletir sobre aquilo que se apresenta. É cabe ressaltar que isso não se restringe aos momentos de sala com a presença do professor. Percebe-se uma expansão dessas posturas para as conversas de intervalo, nos passeios, nos ambientes familiares, nos diálogos nas redes sociais. Sendo assim, acontece uma apropriação, um tomar posse.

Percebeu-se ao longo da carreira docente o problema formativo do aspecto leitor dos estudantes. Não se trata de atribuir responsabilidades ou isentar figuras. Em verdade, pelo que parece, há uma necessidade de objetividade prática no que diz respeito a uma metodologia da leitura de textos em geral, e mais especificamente os de Filosofia. Não está em questão, por mais que possa parecer buscar eleger técnicas que se aplicariam a qualquer registro textual filosófico. Não há uma metodologia única.

No sentido de fazer do texto de Filosofia uma presença central nos procedimentos formativos desenvolvidos em sala de aula no ensino médio, vê-se a necessidade de elaboração de princípios mínimos para a eleição de recortes de textos de Filosofia, pois defender objetivamente a presença do texto de Filosofia nos processos formativos, ou seja, propor a onipotência do texto de Filosofia, ou os benefícios da sua presença no ensino médio, não garante a sua real execução.

À GUIA DE CONCLUSÃO: EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA PARA DEFINIÇÃO DE EXCERTOS DE TEXTOS AO ENSINO DE FILOSOFIA

Apontar caminhos é uma atitude arriscada. Trata-se de uma decisão complexa e que carrega diversos problemas, seja quando se decide por passagens completas de textos, capítulos ou até trechos maiores, seja no recorte de passagens, parágrafos ou trechos menores. Invariavelmente, a opção demonstra um posicionamento identitário com a Filosofia no ensino médio. Pelo que se percebe, entendê-la como introdução aos temas, problemas, conceitos e a sua história propriamente, demanda a escolha de como essa aproximação ocorrerá. Nesse ponto, não se arriscar na definição de como posicionar o texto de Filosofia no ensino médio, representa mais um obstáculo do que ganho.

A partir da experiência formativa e docente, optou-se pelo excerto de texto que não ultrapassasse o limite de uma página. Em verdade, não se busca estabelecer propriamente um mínimo ou máximo de linhas que sejam considerados adequados. Há inúmeros fatores envolvidos na escolha de cada texto e autor. Do ponto de vista geral, o espaço de uma folha parece representar uma boa fração de texto, que possa efetivamente ser trabalhado em sala de aula, com a presença mediadora do professor, lendo conjuntamente com os alunos o fragmento escolhido.

Essa opção reflete diretamente uma leitura da presença da Filosofia no ensino médio, isto é, a proximidade da concepção de que a Filosofia no ensino médio deve representar uma introdução aos temas, problemas, conceitos e a própria história dessa forma de pensamento. Filosofar no ensino médio representa participar, alunos e professores, de uma introdução a todo o esforço filosófico feito desde a antiguidade, para dar conta de situações e problemas de latência. Para que isso ocorra, no que diz respeito ao texto, a seleção de excertos figura como uma opção correta e necessária.

O excerto de texto vigora nas mais variadas áreas do conhecimento e esteve presente em todos os livros didáticos selecionados pelo MEC, para compor o último Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que selecionou livros didáticos de Filosofia em todo o território nacional. Trata-se, portanto, não apenas da opção de um docente, mas da presença corriqueira nas mais variadas situações pedagógicas.

Pode-se dizer que a concepção de excerto de texto encontra embasamento pois,

[...] um “trecho” de texto só tem validade na medida em que consideramos como um instantâneo, como a fixação provisória de limites que se deslocam e se reagenciam, unidade móvel e lacunar que a análise reinscreve em conjuntos também flutuantes. Se não é possível definir de antemão os limites do fragmento nem o “filosofema”, que representa a unidade mínima de sentido, podemos, no entanto, situando-nos no âmago da discursividade concreta, determinar quais são os constituintes mínimos de um texto filosófico. [...] A dificuldade de leitura é, portanto considerável: de um lado, o fragmento é uma unidade flutuante que nos convida, sob a cadeia linear, a analisar a complexidade textual constituída por operações filosóficas elementares; de outro, ele se integra em conjuntos mais vastos, com dimensões também variáveis, quer sejam colaterais, superpostos, ou construídos transversalmente através da composição geral da obra [...]. (COSSUTTA, 1994, p. 08-09).

O excerto de texto é encarado, a partir disso, como um momento central na elaboração da experiência de introdução à Filosofia, por meio das aulas de Filosofia no ensino médio. Por mais que esse estudo se pautar a partir das pesquisas realizadas nesse âmbito de formação, entende-se que essa concepção pode ser extrapolada para além, podendo ser aplicada, inclusive, nas atividades desenvolvidas no ensino superior. O contato direto e imediato com o excerto de Filosofia, por mais que temporariamente coloque de lado o todo da obra, fornece uma oportunidade do discente do ensino médio “experienciar” o contato com um trecho de texto de Filosofia, momento que seria irrealizável na vida da maioria se não estivesse na escola.

Trata-se do discurso do filósofo que se apresenta diante do aluno, ou seja, são as ideias de diferentes pensadores e pensadoras que são postas diante do discente, provocando-o a pensar sobre. Mesmo que seja para gerar repulsa e negação direta do texto, pelo que se percebe torna-se muito custoso assumir a total passividade diante do fragmento textual. Quando selecionados com cuidado, os recortes textuais falam e fazem falar, provocando o questionamento e desafiando posições. Os alunos passam a filosofar a partir deles, qualificando suas leituras de mundo e promovendo alterações naquilo que se apresenta incoerente ou pouco desenvolvido das suas ideias.

Nesse sentido, a seleção dos excertos de textos leva em conta o conteúdo estruturante estudado, o tema em abordagem, o problema discutido na passagem, definições que se apresentam de modo mais direto e sua contribuição para a introdução à Filosofia, que está sendo buscada pelo

docente. Não é apenas uma decisão arbitrária do professor que considera o texto relevante. Há esses fatores em questão que precisam ser observados, não no sentido de se estruturar uma técnica única para recortes de textos de Filosofia, até porque ela estaria falha antes mesmo de ser utilizada, visto que a variedade de discursos filosóficos é muito vasta.

Trata-se propriamente de pontos a serem levados em conta no momento que o professor seleciona excertos de texto para utilizar com seus alunos. Fatalmente, em diversas situações o recorte pode ser que não funcione, não apenas porque o lugar escolhido para realizar a separação do fragmento do original esteja questionável, mas por fatores externos, alguns provindos dos próprios alunos ou das condições que se apresentam nas mais variadas escolas brasileiras de ensino médio.

Os recortes podem ser feitos de antologias de textos, de obras clássicas, de textos publicados em meios impressos ou virtuais ou dos próprios livros didáticos, disponibilizados pelos governos para os estudantes fazerem uso. Mesmo possuindo uma infinidade de problemas e questões específicas, as quais não fazem parte propriamente dessa pesquisa, a seleção de excertos de texto dos livros didáticos pode representar um ganho objetivo, pois os alunos, em um número considerável pelo país, dispõem do material em sua casa e, sendo assim, podem retornar aos textos em momentos outros que não os da sala de aula.

Cabe registrar ainda, a necessidade de disponibilidade e ampliação de recursos no Brasil, para a realização de práticas educativas de qualidade, que passam pela disponibilidade de bibliotecas atualizadas nas escolas, com quantidades significativas de exemplares, da presença de profissionais capacitados em biblioteconomia e gestão da informação, para gerenciar adequadamente a catalogação e a preservação do acervo, da disponibilidade dos materiais necessários à realização das cópias dos excertos de textos, além da disponibilidade de recursos tecnológicos e o acesso a milhares de ebooks, em edições confiáveis da cultura filosófica e mais geral, que hoje se encontram disponíveis no ambiente virtual.

Cabe também, uma formação dos docentes para o trabalho com textos filosóficos, que ultrapasse a simples defesa de que o texto deve estar presente. É de fundamental importância o desenvolvimento de materiais e estratégias pedagógicas que estejam pautadas nos textos e demonstrem objetivamente, como aproximar os jovens desse recurso cultural.

No que tange à atividade de seleção de excertos de textos de Filosofia, como material didático para o ensino de filosofia, se trata de observar como que se estruturam as definições temáticas das passagens, as questões/problemas que são levantadas, as definições conceituais determinadas e na contribuição dinâmica para o movimento de aprendizagem em questão.

Esses pontos não são, mas vigoram com certos prestígios em variadas formas textuais filosóficas, como nos diálogos, nas cartas, nos tratados e nos ensaios. Portanto, são compreendidos como passos importantes para delimitação de uma “técnica” do recorte, se assim se pode chamar a atividade que muitos realizam com textos de Filosofia, nem sempre com a disponibilidade de ferramentas para selecionar de forma mais clara e objetiva o que será apresentado aos alunos.

O recorte de textos não acontece de modo dissociado do processo de leitura dos próprios textos. Em verdade, ao se realizar a seleção de um trecho, seja do tamanho que for, cabe apontar que o docente precisa ter em mente o público que receberá o texto e qual tipo de leitura busca elaborar com os jovens. Recortar sem pensar em como lerá, de que forma mediará os textos e as questões que poderão surgir, parece representar apenas uma etapa do trabalho com textos no ensino de Filosofia. Se é fundamental selecionar textos, tão importante é buscar ler significativamente aquilo que foi selecionado, buscando fazer sentido nas existências daqueles que se relacionam com essa forma tão vasta de conhecimento que é a Filosofia.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; COELHO, Maria Cecília M. N. A Filosofia e o Conceito de Clássico. In: CARVALHO, Marcelo, CORNELLI, Gabriele (orgs.). **Filosofia e Formação**: vol. 1. Cuiabá: Central de Texto: 2013, p. 51-80.

COSSUTA, Frederic. **Elementos para a Leitura dos Textos Filosóficos**. Tradução de Ângela de Noronha Begnami [et al.]. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. Tradução de Paulo Neves. 4 ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.

HOUAISS, Antônio; SALLES, Mauro de. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

JUNIOR, Williams Nunes da Cunha. Os Sentidos do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: uma abordagem fenomenológica. In: BODART, Cristiano das Neves (org.). **O Ensino de Sociologia e de Filosofia Escolar**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

PORTA, Mario Ariel González Porta. **A Filosofia a partir de seus Problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2004. (Coleção Leituras Filosóficas).

ROUGUE, Évelyne. **Comentário de Texto Filosófico**. Tradução de Bruna Abrahão [et al.]. Curitiba, UFPR, 2014. (Coleção Didática n.80)

**MEMES COM CONCEITOS DE MAIS DE DOIS MIL ANOS: ENFIM,
FILOSOFIA**

[MEMES WITH CONCEPTS OF MORE THAN TWO THOUSAND YEARS: ANYWAY,
PHILOSOPHY]

Carolina Romanazzi Freire

E-mail: romanazzi.carol@gmail.com

ORCID 0000-0002-1310-5085

Mestra em Filosofia e Ensino (CEFET RJ), especialista em educação (PPGEDU_UFF), docente de Filosofia da FUNDEC- Fundação de Apoio a Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais de Duque de Caxias-RJ

Daniele Gomes

E-mail danielegomess@live.com

ORCID 0000-0002-4949-0237

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ), docente de Filosofia da rede estadual do Rio de Janeiro, membro do Grupo de Estudos sobre o Trabalho da Educação (GESTE).

DOI: [10.25244/tf.v13i2.2568](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2568)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 93-107

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/tf.v13i2.2568](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2568)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir teoricamente as possibilidades didáticas a presença do gênero textual *meme* (DAWKINS, 1978) como um intercessor (DELEUZE, 2013) viável de dar suporte ao material didático no ensino da Filosofia na educação básica. Se pensarmos a Filosofia como experiência crítico-criativa do pensamento e não como um conteúdo reproduzido acriticamente, devemos refletir como o encontro com os diferentes discursos podem ser intensificadores no que concerne ao conhecimento filosófico. Sendo os *memes* formas de comunicação criadas a partir de situações corriqueiras e com uma forma de linguagem potencialmente criativa que podem propor múltiplas leituras sobre diferentes temas, como esse recurso pode ser utilizado pelos docentes em tempos de ensino remoto e também, presencial? Que potencialidades podemos alcançar quando usados de maneira estratégica? Eles podem fomentar experiências filosóficas? Essas são algumas das indagações mobilizadas para propor a irreverência (KOHAN, 2013) enquanto uma categoria que colabora para o mapeamento do presente (MASSCHELEIN, 2008) e o desenvolvimento de uma perspectiva filosófica do ensino de Filosofia.

Palavras-chave: Memes. Ensino. Filosofia. Educação.

Abstract: The present article aims to discuss theoretically the didactic possibilities the presence of the textual genre meme (DAWKINS, 1978) as an intercessor (DELEUZE, 2013) viable to support the didactic material in the teaching of Philosophy in basic education. If we think of Philosophy as a critical-creative experience of thought and not as uncritically reproduced content, we must reflect on how the encounter with different discourses can be intensifying with regard to philosophical knowledge. Since memes are forms of communication created from everyday situations and with a potentially creative form of language that can propose multiple readings on different topics, how can this resource be used by teachers in times of remote teaching and also, in person? What potential can we achieve when used strategically? Can they foster philosophical experiences? These are some of the questions mobilized to propose irreverence (KOHAN, 2013) as a category that collaborates to map the present (MASSCHELEIN, 2008) and the development of a philosophical perspective on the teaching of Philosophy.

Key-word: Memes. Teaching. Philosophy. Education

Ensinar e aprender filosofia são uma oportunidade para transformar o que pensamos e com isso o modo em que vivemos e somos. Não define a forma específica da transformação para além de um sentido que afirma para ela. Simplesmente, abre a oportunidade de poder pensar e viver de outra maneira. Do mesmo modo, a filosofia não transforma uma ordem social para instituir outra, mas transforma o que somos e o modo como nos pensamos em uma ordem social dada para abrir a possibilidade de pensar e viver uma nova ordem. Isso a faz revolucionária, ainda que não esteja a serviço de nenhuma revolução específica. (KOHAN, 2009)

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir teoricamente as possibilidades didáticas a presença do gênero textual *meme* (DAWKINS, 1978) como um intercessor (DELEUZE, 2013) viável de dar suporte ao material didático no ensino da Filosofia na educação básica, partindo da concepção da Filosofia como uma experiência crítico-criativa do pensamento e não uma reprodução acrítica de conteúdos. Nesse sentido, percebemos como fulcral suscitar experiências de sensibilização discente no processo de encontro e de criação de conceitos filosóficos, como sendo um momento de iniciação para alicerçar e fomentar um percurso que oriente ao gesto de filosofar, tal qual proposto por Gallo (2006).

Compreendemos que

A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos [...] Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo com aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...] Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13).

Assim, o gesto de criação tem o sujeito enquanto vetor de atualização. Este, por sua vez, está implicado no fazer filosófico como experiência de pensamento e criação conceitual, de modo a inteligibilizar o vivido. Ademais, são a partir dos acontecimentos, essa teia de relações concretas, que são tecidas no plano imanente a partir da afetação dos entes corporais, dos problemas encarnados, que os conceitos são elaborados.

Deste modo, a experiência é uma dimensão significativa do processo, haja vista que convergem a prática, a afetação dos sentidos entremeados pela elaboração teórica, para compreensão da mesma., haja vista que ela agrega multiplicidade unitária e contínua do conhecimento que devém dos deslocamentos, das viagens e que, por conseguinte nos leva a outros

lugares e nos possibilita a elaboração (BENJAMIN, 1996). Outrossim, para que haja essa percepção, devemos manter o olhar e-ducado (MASSCHELEIN, 2008), isto é

não no sentido de *educare* (ensinar), mas de *e-ducere*, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. E-ducado o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos *conscientes ou despertados*, mas sim nos tornarmos atentos, significa *prestar atenção*. A consciência é o estado mental (*state of mind*) do sujeito que tem ou constitui um objeto/objetivo e visa ao conhecimento. Atenção é o estado mental (*state of mind*) no qual o sujeito e o objeto estão em jogo. É um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa “chegar” a ver) e para que eu possa ser transformado. A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática. (MASSCHELEIN, 2008, p. 36)

Esta concepção não se refere apenas a uma experiência óptica em seu sentido restrito, mas se amplia para um modo de estar, ou seja, de operar de modo atento ao mundo e com o mundo, a aquilo que nos passa, que nos marca e realiza uma mudança prática em nós mesmos, haja vista que nos convoca a estar atentos, abrir-se ao mundo, deixando-se atravessar, mas, mantendo-se a espera (MASSCHELEIN, 2008).

Estar atento significa que a vontade de se submeter a um regime de verdade é neutralizada, e a energia com a qual o sujeito (do conhecimento) se projeta nos objetos se exaure. Esse tipo particular de atenção implica e permite um estar presente que coloca o sujeito em jogo e que abdica da expectativa de um benefício e, nesse sentido, ela é generosa. (MASSCHELEIN, 2008, p. 36)

Elementos que no processo educativo são preciosos, ao passo que a “educação implica comprometimento e engajamento pessoal” (MASSCHELEIN, 2008, p. 41). À vista disso, com o “olhar e-ducado” os intercessores (DELEUZE, 2013) são percebidos e mobilizados na criação conceitual.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - ... – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso criar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê (DELEUZE, 2013, p.160).

Reconhecendo aos intercessores, é possível vigorar o processo de sensibilização (GALLO, 2006) de modo a atuar como uma provocação inicial, ou seja, uma maneira de mobilizar as/os

estudantes, afetar-lhes e fazer com que se *atentem* e possam experimentar, se deslocarem ao tema que será abordado, para que ele possa ser vivificado, através dos encontros, dos debates, das afecções que emergem. Esse movimento pode se dar com diferentes intercessores (DELEUZE, 2013), como por exemplo, o auxílio das expressões artísticas, haja vista sua potência e multiplicidade de linguagens e polissemia. Assim, os sujeitos podem experimentar a alterização, isto é, encontrar com outra forma de perceber, de pensar, de ser, de se expressar e, desde aí sentir empatia e expandir suas experiências sensíveis e quiçá, tornar-se ou experimentar-se enquanto Outro.

Este Outro, com inicial maiúscula, salienta uma não hierarquização, submissão ou assujeitamento, sobretudo na relação com o “eu”. Ademais, ele concerne àquilo que está fora do invólucro desse “eu”, seja ele humano, não humano, visível ou invisível, sendo algo a parte, separável, mas que é possível se conectar e se relacionar, que desloque a percepção identitária e convida a outros pensáveis (DINIS, 2005), não sendo assim um outro eu. Nesse sentido

o maior exercício de alteridade é mais do que reconhecer o direito à diferença do outro, é desejar encontros com o outro que nos arranquem da condição de permanecermos o mesmo, uma paixão por territórios desconhecidos que são um convite para uma experimentação de diferentes formas de estar no mundo (DINIS, 2005, p.74).

Além disso, o encontro com as expressões artísticas em consonância com outras formas de pensamento, como a Filosofia, é uma maneira intensa de estabelecer diálogo e de ampliar o repertório de referências culturais dos estudantes, haja vista que a formação não se restringe ao contato, aquisição e manipulação de novos conhecimentos formais e conteúdos socialmente privilegiados, mas inclui também uma tessitura de saberes culturais (*Bildung*), fundamentais para o cultivo e a (trans)formação humana.

Entretanto, sensibilizar a partir das artes, pode gerar estranhamentos e choques (que podem ser destitutivos), não só por levar algo que pode tangenciar a formação do gosto mais popular alinhado a Indústria Cultural (Adorno; Horkheimer, 2002), mas sobretudo se esse movimento incorrer a uma perspectiva hierarquizada, que desprestigie os conhecimentos e a predileção das/dos estudantes. Consequentemente, ao pensarmos o contexto da educação básica pública, há limitações, mormente no que diz respeito à infraestrutura. Deste modo, o acesso a algumas expressões artísticas, tais como a dificuldade de audição e produção qualitativa de músicas ou mesmo condições adequadas de exibição de um filme ou de uma peça de teatro, dificulta um encontro qualitativo, que pode ser menos intensivo no aspecto afetivo. Sendo assim, promover acesso e experiências intensivas com as expressões artísticas no contexto escolar é desafiador.

Outrossim, cada vez mais as imagens ocupam um lugar significativo nas relações sociais, com a disseminação e o aumento do acesso às redes sociais virtuais que têm como suporte dispositivos digitais de comunicação e o discurso que essas são capazes de (re)produzir possibilita novas formas de se apropriar da realidade e discursar sobre e com ela. Dessa ressignificação surgem os *memes*, como um mecanismo de interação entre os usuários das redes sociais, que devido a sua potência, humor, rápida compreensão e demais características se alastra, ou melhor, “viraliza” rapidamente.

Além de sua robustez visual os *memes* se enquadram também em um gênero do discurso e dentro dessa categorização traz consigo elementos que podem ser potencialmente significativos para se pensar irônica, crítica e objetivamente a realidade social, haja vista seu caráter preciso, sintético e por que não, aforismático. Isto é, oportuniza transformar o que pensamos, como vivemos (KOHAN, 2009) e nos inserimos socialmente.

Neste ensejo de compreensão de que nossa relação que a linguagem tece com a sociedade, Mikhail Bakhtin (1895 – 1975). No processo de gerar um enunciado devemos levar em consideração o lugar que este se produz. Ou seja, quais os elementos da esfera social que vão constituir determinadas ideias e como eles resvalam nela.

O QUE É UM MEME? EU SOU CAPAZ DE EXPLICAR

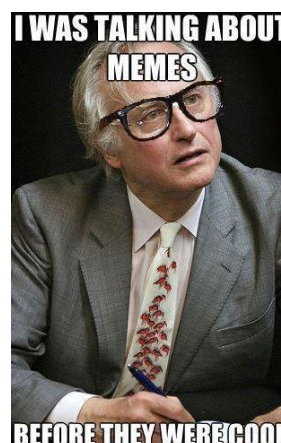
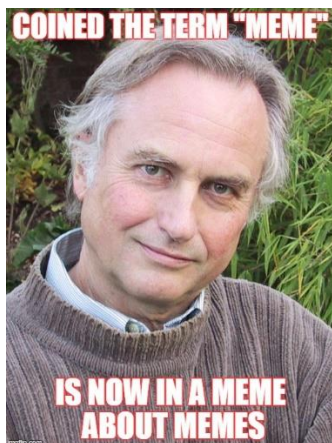
O termo *meme*, por mais que tenha se popularizado a partir da propulsão da utilização da internet, ele foi proposto pelo etólogo e biólogo evolutivo Richard Dawkins (1978) na década de 1970. Em suas considerações a respeito dos processos de desenvolvimento ele aponta que a imitação (*mimeme*) e a correlação com aspectos culturais são constituintes desse movimento e não apenas aspectos biológicos e físicos. Deste modo, para o autor, um *meme* pode ser um conceito, uma ideia, sons, comportamentos ou outras práticas partilháveis e que tenham uma apreensão de modo rápido, mas não necessariamente é efêmero. Para exemplificar ele remete à canção *Parabéns para você*, entoada em muitas festas de aniversários, que tem fácil lembrança e está se propagando ao longo de muitos anos e por diversas culturas, com suas respectivas adaptações.

Contemporaneamente, tal termo foi ressignificado, passando a ser concebido como um tipo de discurso muito popular que está presente na internet, que pode ser uma imagem, um vídeo, uma *hashtag*, um áudio, um bordão. Este meio de expressão está presente há certo tempo e sua disseminação veloz se dá por uma variedade de finalidades dentro das redes sociais, *sites* e outros ambientes que não se limitam somente a páginas na *web*, mas ocupam também aplicativos de mensagens instantâneas ou de compartilhamento de vídeos curtos. A característica comum de sua utilização em todos esses espaços é a possibilidade da transmissão de enunciados que produzem reflexão sobre determinado tema, fazendo assim com que sejam acessíveis a muitas/os discentes.

Sua estrutura na maioria das vezes parte de um acontecimento de notoriedade, sendo sua reprodução variada a depender do contexto. Pois podem objetivar críticas a personagens históricos, sátiras a acontecimentos cotidianos, síntese de uma situação e uma grande gama de possibilidades para pensar esse gênero discursivo.

Outro aspecto muito importante do *meme* é a autoria, sobretudo porque a produção do humor, ironia ou da crítica se dá no momento que o sujeito que se propõe a fazê-lo reflete sobre o acontecimento e a partir disso cria algo, outrossim, em alguns casos, como por exemplo os *memes* de imagens macro, em que há uma frase de efeito em fonte *impact* branca e *outline* preta, a ideia de autoria acaba se perdendo devido à difusão. Nesse caso, podemos dizer que ele é um intercessor (DELEUZE, 2013) que além de condensar um aspecto reflexivo, pode disparar outras indagações. Além disso, ele possui uma potência de sensibilização onde o sujeito tece uma análise e realiza uma elaboração a partir de um elemento ou acontecimento presente em sua realidade, ao passo que, sua apropriação e reutilização desloca aquele que recebe para o lugar de enunciação. Ao compartilhar um *meme* dentro de um contexto discursivo, quem o faz está tomando a fala de um Outro para si,

tal qual uma citação. Inclusive, cabe ressaltar a profícua intertextualidade que ocorre em muitos *memes* compartilhados.



Nos dois exemplos apresentados, vemos a figura de Dawkins sendo remetida à problematização da metalinguagem, haja vista que é um *meme* com o criador do termo e o outro, ele está usando *hipster glasses* (que é outro *meme* e que foi adicionado por um programa de computador), associado a frase de efeito *before they were cool*, cuja versão popular, no singular *before it was cool* que dentre um de seus sentidos está uma certa ideia de “vanguarda”, de estar a frente, de fazer algo “antes de virar moda”, de “ser *cool*”/descolado”.

Assim, notamos que tanto quem elabora quanto quem recebe, se afeta e compartilha, fazem o exercício de acessar um repertório de referências presentes em seu imaginário. Além disso, cabe notar o quanto a popularização dos *memes* apontam para a partilha de um sentimento de coletividade, seja porque a autoria, por vezes é desconhecida, tornando-se pública ou devido ao modo como ele é recebido e expressa um sentimento comum. Ademais, é muito interessante perceber a hiperbolização da reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 1996) seja pela existência completamente imaterial, seja pela dissolução e impossibilidade de discernimento entre a produção “original” e sua cópia. Sendo assim, um gênero discursivo múltiplo.

Para Silva, Francelino e Melo (2017, p. 178),

o meme é considerado um gênero discursivo, pois possui uma ancoragem em um espaço de criação e de recepção por sujeitos reais; está, pois, dialogicamente constituído das novas formas de interação do espaço virtual, sobretudo, daquelas presentes nas redes de comunicação existentes na internet [...]. [...] possui os seus três componentes específicos apontados por Bakhtin, isto é, estruturalmente o gênero meme possui uma estrutura relativamente estável [...] trata e/ou refere-se sempre a um tema social que está na ordem do dia, o que compreende o conteúdo temático; por fim, carrega e manifesta, através de uma linguagem humorística, as intencionalidades de um dado enunciador.

É justamente pelas características supracitadas que o *meme* faz com que a mensagem que se deseja transmitir seja interessante e irreverente (KOHAN, 2013), na medida em que emerge o gesto de “rir sem pensar como um gesto de estar no mundo, como atitude existencial de quem expressar com seu riso, a alegria de viver” (KOHAN, 2013, p.91) e também entende que “o riso e a arte são inseparáveis da vida” (KOHAN, 2013, p.91). Por conta disso esses elementos são formativos e inerentes aos processos educativo como intercessores de sensibilização.

Os *memes* podem ser utilizados como um método de ensino em diversas áreas de conhecimento, pois possibilita o entendimento por meio de outra linguagem, não só pelo seu humor, mas por sua abordagem conteudística (GONÇALVES, 2016). Assim, não cabe rechaçar um elemento que faz parte da vivência das/os estudantes, mas sim, orientá-lo também para práticas pedagógicas.

Ademais, se as mídias são inerentes as vidas contemporâneas cabe propor práticas educativas alinhadas a elas, para que discentes possam compreender seus processos de construção, sua linguagem e etc. e operem de maneira crítica e não apenas de maneira autômata.

Dentre os muitos gêneros discursivos o supracitado tem se apresentado com uma grande força, principalmente se considerarmos seu processo de produção, visto que, proporcionam uma grande interação entre o sujeito e a criação da ideia.

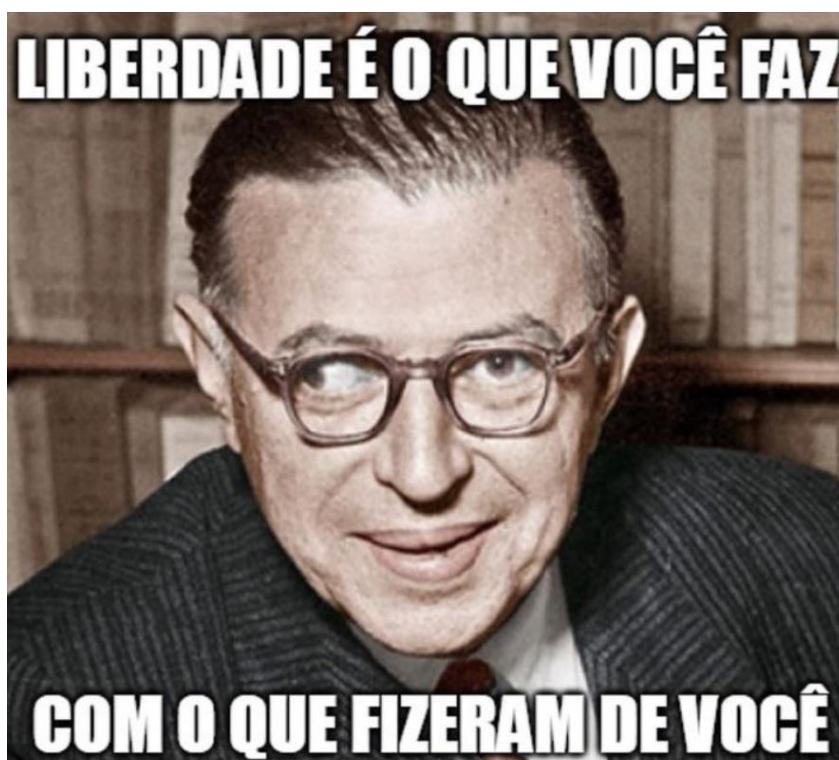
Os memes trazem consigo uma estrutura composicional que revelam a intencionalidade do/da autor/a. Além disso, sua mensagem é flexível o que proporciona aquele que está envolvido no processo de criação compartilhar diversas mensagens com apenas uma imagem e um texto. Deste modo, o que propomos é que se estude o *meme* como um intercessor (DELEUZE, 2013) entre os demais recursos pedagógicos, como mobilizador de sensibilização nas aulas de Filosofia, principalmente pela possibilidade de experimentação do pensamento que esses são capazes de proporcionar, haja vista seu caráter disruptivo e familiaridade com que as/os discentes possuem.

Temos como intenção incentivar as práticas pedagógicas em sala de aula mediadas pelas múltiplas linguagens existentes. Pautamo-nos nessa diversidade discursiva também por acreditarmos que tornar os discentes partícipes de seu processo de aprendizagem fundamental, visto que eles podem ser tanto criadores como receptores deste gênero. Isso porque acreditamos que é possível se aprender a pensar filosoficamente a partir do encontro com a Filosofia no espaço escolar, o que leva as/os estudantes a se deslocar e explorar inúmeros caminhos que se apresentam ao longo do processo ensino-aprendizagem e, quiçá, na criação conceitual. Falamos em pensar filosoficamente por entender que esse decurso compreende várias etapas para uma melhor compreensão e elaboração conceitual.

DOI: [10.25244/uf.v13i2.2568](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.2568)

Memes com conceitos de mais de dois mil anos: enfim, filosofia
FREIRE, Carolina Romanazzi; GOMES, Daniele





Um ponto importantíssimo dos *memes* é entender que apesar de parecerem simples em diversos casos, devido a sua composição minimalista, o humor só acontece se o sujeito que se propõe a fazê-lo produz determinado conhecimento sobre o tema, ou seja, se faz uma articulação conceitual que alcance o receptor. Desse modo, quem faz o *meme* tece um diálogo entre a escrita, a imagem e um conteúdo que deseja ser compartilhado. Isto é, existe uma preocupação com aquele que vai receber a mensagem e os sentidos que a mensagem pode adquirir para mobilizar o Outro. Para que isso aconteça são necessários determinados conhecimentos sobre o que se escreve.

O primeiro exemplo, bastante concernente a temática do presente texto, aposta na correlação entre o rosto do filósofo Wittgenstein e seu conceito de Jogo de Linguagem, cuja abordagem remete a utilização e as ações em que a linguagem se engendra. Assim, para que haja entendimento de uma frase, por exemplo, é necessária a adequação as “regras” dos jogos linguísticos e a interação contextual.

A segunda amostra apresenta uma articulação a partir da relação entre o mundo sensível e inteligível de Platão, ou melhor, o mundo das ideias. Mostrando assim uma marca denotativa de sua Filosofia.

E o terceiro caso apresenta o rosto de Sartre e faz alusão direta ao Existencialismo, problematizando a ideia de liberdade, as consequências das ações humanas, o *ser* enquanto projeto e as possibilidades de realização dentro de um campo de atuação que é limitado. Visto que, existe uma gama de contingências que ultrapassam a vontade e as escolhas feitas e que ampliam a discussão a respeito do que é, do significado e da responsabilização sobre a existência.

A ideia é apenas delinear brevemente e não destrinchar de maneira profunda as camadas hermenêuticas possibilitadas a partir da criação e da recepção desse gênero textual, mas sim, compreendê-lo enquanto promotor de sensibilizações, intercessor de diálogos e colaborador no

processo de mapeamento do presente (MASSCHELEIN, 2008), item significativo para a vivificação da Filosofia e sua atualização em meio às virtualidades possíveis.

A ideia de mapeamento está associada ao gesto cartográfico de compreender as atividades culturais em sua perspectiva crítica e até mesmo utópica (MASSCHELEIN, 2008), na medida em que pode construir um espaço outro, com novas percepções, práticas, sensibilidades, epistemologias. “Mapear não se trata, portanto, de ler e ordenar ou representar, mas sim de recapturar e inventar simultaneamente, de copiar e “trilhar por uma estrada”” (MASSCHELEIN, 2008, p.40).

(...) mapear é antes de tudo elaborar uma visão geral da paisagem, marcá-la e demarcá-la, cuidar para que ninguém se perca ou se perturbe. E fazer mapas, como ele diz, implica manter os dois pés no chão (começando pela prática – mas que obviamente não é o movimento de caminhar), partindo de uma posição (onde ele quer ajudar os praticantes, os estudantes, etc.), evitando caminhos que não nos levariam a lugar nenhum (MASSCHELEIN, 2008, p.41).

Trata-se, portanto de convidar a parar, observar, estar atento, suspender os julgamentos e se colocar em espera, ou seja, e-ducar o olhar (MASSCHELEIN, 2008), deixar-se permear pelas experiências para conseguir entender o que ocorre presentemente consigo, com o mundo com os Outros e encontrar outros caminhos para seguir. Isto constitui um *ethos* que acolhe as transformações.

PENSO, LOGO FAÇO *MEMES*

Pensar na Filosofia nas escolas nos leva a refletir o modo como ela é/será apresentada, principalmente porque para muitos estudantes da escola pública talvez seja o único e último momento para esse acontecimento. Nesse sentido, não é de hoje que as/os docentes em Filosofia buscam estratégias de adução e contato que não se encerem no livro didático. Por ser um material entregue gratuitamente em muitas escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ele é uma importante ponte de acesso a trechos de textos filosóficos, que orientados pela/o docente e da escolhas feitas por ela/e expressa compreensões de mundo, além das problematizações, que envolvem as concepções pedagógicas, a saber a relação entre ensinar a filosofar e o estudo da história da Filosofia.

Como compreendemos a relevância da mediação docente frente às limitações do livro didático que possui uma abordagem orientada e escolhas epistemológicas, é esta/e profissional quem desenvolve o percurso a ser trilhado e as estratégias pedagógicas mais adequadas para cada contexto, para fomentar saberes. Posto que, se este material didático for tomado como uma amarra de conteúdo, caberá ao docente a função de reproduzir o que nele está explicitado. Mas se ele for tomado como um suporte como diversos outros, o protagonismo volta-se para a turma e para quem compartilha os saberes com ela.

Sendo assim, não queremos dizer com isso que a/os professores tenham alguma aversão ao material didático fornecido, mas sim, que as relações de ensino e de aprendizagem são complexas e que a Filosofia enquanto conhecimento escolar já traz consigo questões como: ensinar filosofia ou ensinar a pensar filosoficamente?

Segundo Gelamo:

O professor de filosofia, muitas vezes pressionado pelas situações adversas a que nos referimos antes, torna-se refém dessa mesma lógica da explicação ao acreditar que a única saída para se ensinar minimamente a filosofia é a transmissão, ou seja, explicar ao aluno aquilo que conhece da filosofia. (2009, p. 114-115).

Deste modo, o que ocorre é que a história da Filosofia adentre na sala de aula, perdendo assim os aspectos problematizadores e conceituais. Sendo assim, emergem indagações como: Que significado teria a Filosofia se essa se encerra na transmissão de conteúdos? Qual seria o sentido de receber algo e não ser capaz de entender que caminhos foram trilhados até aquela ideia?

A Filosofia enquanto mera transmissão de conteúdos parece não ter muito significado, sobretudo se pensarmos que sua característica é o espanto, a admiração, o reconhecimento da e a busca pelo conhecimento pelo gesto contínuo da curiosidade. Sendo Filosofia a amiga da sabedoria como poderíamos aceitar que sabedoria apenas se transmite? Que elementos essa tal sabedoria agrega ao sujeito que apenas recebeu uma resposta sobre algo sem sequer pensar sobre? Kant já nos levantava essa questão: é possível ensinar a Filosofia ou ensinar a pensar filosoficamente? “Se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente” (Obiols, 2002, p. 77).

Acreditamos que seja possível ensinar a pensar filosoficamente e isso se dá por um processo de sensibilização. As aulas de Filosofia que se propõem a ser um constante questionamento filosófico colocam as/os estudantes numa posição privilegiada de experimentar o conhecimento. Isso porque insere-as/os em um processo onde estes, através e com a Filosofia serão capazes de questionar a realidade que os cerca. Pensar filosoficamente significa organizar perguntas, problematizar acerca do que é apresentado na aula o que se difere de apenas decorar determinados conceitos sem se preocupar em refletir o modo como estes afetam a sua vida e como foi possível chegar a determinadas ideias. A Filosofia traz consigo essa inquietação acerca do significado das coisas que nos circundam, sobre aquilo que existe e como interpretar a nós e ao mundo a nossa volta. Nesse sentido, a investigação, a sensibilização e a criação/invenção podem ser elementos que caracterizam esse pensar filosófico. “Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, consequente com esta maneira de orientar o pensamento” (Cerletti, 2003, p. 62).

Nesse sentido, a busca por estratégias didáticas que colaborem para apresentar esta área de conhecimento no Ensino Médio se torna fundamental. Vale lembrar que os textos filosóficos trazem uma linguagem e conceitos que foram ressignificados na contemporaneidade e que muitas vezes são de difícil compreensão para as/os estudantes. Como podemos pensar no ato de pensar filosoficamente no interior da escola básica que têm um público totalmente distinto da universidade e com um capital cultural que está em processo de formação e amadurecimento?

Essa questão nos motiva pensar intercessores (DELEUZE, 2013) que sejam capazes de tecer esse diálogo entre a Filosofia, os diferentes gêneros do discurso, modos de operar discursivamente e visões de mundo, afinal é a partir da construção de enunciados que temos acesso a muitos conhecimentos, com um recorte voltado para os *memes*, porque acreditamos que esses, pensados também enquanto produção cultural que podem ter valor artístico devido a sua inventividade e potência de afetação, revelam uma potência onde os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem saem da condição passiva e tornam-se agentes criadores de conhecimento pela sensibilização.

Consolida-se então, as aulas de Filosofia como espaço de criação, sensibilização e experiências que mobilizam as/os estudantes no processo de aprender, perceber, ser, estar, criar. Nesse sentido, acreditamos que é possível tecer um diálogo entre os *memes* e estes saberes com mais de 2.000 anos, porque ambos se assemelham no que concerne aos esforços para gerar determinados discursos e conhecimentos sobre determinado tema partindo da experiência e da afetação.

Mobilizar esses estudantes é imprescindível para pensar e articular os conteúdos de Filosofia, sobretudo porque está em sua essência se revela como uma inquietação, como um processo de experimentação do sujeito inserido e interagindo no mundo e em si, que sensibilizado, produz ideias. Movimento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem que envolve esta matéria.

DO ENCONTRO IMAGÉTICO PARA OUTROS ENCONTROS

Acreditamos que nos tempos hodiernos é cada vez mais imperativa iniciativas que dialoguem com a multifacetada linguagem que se revela para nós educadoras e educadores. Assim como faz-se relevante encontrar caminhos que aproximem a Filosofia dos estudantes do ensino básico e façam com que estes pensem sobre seus conceitos e o modo como estes são constitutivos nos seus processos subjetivos e no modo como tecem suas vidas. É desse pensar conceitualmente que emerge a necessidade de um modo de refletir sobre o mundo que utilizamos os *memes* enquanto intercessores (DELEUZE, 2013) pedagógicos.

Esse nem tão recente estilo de criticar, abordar e entender a realidade traz consigo não só a diversão, o riso e a irreverência (KOHAN, 2013) que se instala nas diversas redes sociais, mas também apresenta críticas sociais, protestos, chistes, ironias e demais exercícios elaborativos que pensam e repensam aquilo que está ao nosso redor e também, a nós mesmos. cremos que os *memes* são de alguma forma um elemento que dialoga muito com o processo de sensibilização (GALLO, 2006) proposto para o ensino da Filosofia.

Elegemos os *memes* por seu caráter aforismático, desenvolvimento linguístico, capacidade de propagação e criação, simplicidade, dentre outros motivos. Além de ser uma manifestação contemporânea da sensibilidade e criatividade dos sujeitos diante de seus quotidianos, são também uma evidência da possibilidade de se aprender com alternativas aos materiais já existentes e hegemônicos dentro das escolas. Deste modo, sua inserção no espaço escolar desestabiliza, pluraliza discursos e processos enunciativos. Analisar as possibilidades discursivas e o modo como a linguagem pode revelar não só as potências estéticas, mas também análises conceituais e políticas dos *memes* foi de fundamental importância em nosso trabalho. Pretendemos propor que esses sejam incorporados nos quotidianos de ensino como uma ferramenta auxiliar nos processos de aprender e de ensinar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996, Vol 1.
- CERLETTI A. “Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico”. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. Trad. Geraldo Florsheim, Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Universidade da Universidade de São Paulo, 1978.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DINIS, N. F.. Educação, cinema e alteridade. In: **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 26, p. 67-79, 2005.
- GALLO, S. A Filosofia e seu Ensino: conceito e transversalidade. In: **ETHICA**. Rio de Janeiro, V.13, nº 1, p.17-35, 2006.
- GELAMO, R. P. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GONÇALVES, P.G.F. Memes e educação matemática: Um olhar para as redes sociais digitais: Educação Matemática na Contemporaneidade: Desafios e possibilidades, São Paulo, 2016, **XII. Encontro Nacional de educação Matemática**, 2016, p. 10.
- KOHAN, W. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.
- KOHAN, W. **O Mestre Inventor: Relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. In: **Educação e Realidade**, 33(1), jan/jun 2008, p. 35-48.
- OBIOLS G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.
- SILVA, A. A. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 341 a 361, set./dez., 2016.

DOI: [10.25244/uf.v13i2.2568](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.2568)

Memes com conceitos de mais de dois mil anos: enfim, filosofia

FREIRE, Carolina Romanazzi; GOMES, Daniele

SILVA, M. P. B.; FRANCELINO, P. F.; MELO, R. M. Relações dialógicas em memes da campanha publicitária “Eu sou a Universal”. **Revista Prolíngua**. v. 12, n. 2, p. 175 – 187, out/dez de 2017.

A FILOSOFIA, A COVID-19 E A NOÇÃO DE AUTONOMIA RAWLSIANA

[PHILOSOPHY, COVID-19 AND THE NOTION OF RAWLSIANA AUTONOMY]

Elnora GondimE-mail: elnoragondim@yahoo.com.br

ORCID 0000-0002-4690-131X

Possui doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente é professora tanto da Graduação em Filosofia quanto do Mestrado profissional em Filosofia da Universidade Federal do Piauí. Trabalha com temas: Rawls, Kant, Rousseau, Locke, liberdade, Ontologia.

Tiago Tendai ChingoreE-mail: ttendaigamachingore@gmail.com

ORCID 0000-0001-8227-1637

Possui doutorado em doutoramento em filosofia pela Universidade Pedagógica - Moçambique (2017). Atualmente é docente da Universidade Licungo. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Política e Ética Política, atuando principalmente nos seguintes temas: Justiça Social, Democracia lida a partir de Jurgen Habermas, pensamento político africano (negritude, pan-africanismo, governação, interculturalidade e comunitarismo). contrato, estado, liberdade e sociedade., deus, muntu, africano, religião e filosofia.

DOI: [10.25244/tf.v13i2.2500](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2500)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 109-122

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/tf.v13i2.2500](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2500)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



Resumo: O presente artigo faz uma abordagem sobre *a filosofia, a covid-19 e a noção de autonomia rawlsiana*. Actualmente, o mundo se viu envolvido em uma guerra invisível, onde, subjacente a todos os povos do planeta Terra, encontram-se presente o fantasma virótico que mudou, e forçou a ser mudado, todos os hábitos e culturas da humanidade. O mundo, de repente, viu-se em completa falta de liberdade. Com tal vírus tivemos que nos resignificar aprendendo a conviver com as pessoas frente à complexidade da questão. Para tanto, as pessoas começam a lançar propostas. No caso aqui, à título de enfrentamento, nossa sugestão é que possamos fazer uma relação entre uma provável postura frente à autonomia que alunos poderiam ter, isto é, a noção de autonomia rawlsiana. Enfim, com a modificação de aspectos essenciais na teoria rawlsiana, vê-se que na noção de autonomia política, por meio da razão pública, pode-se chegar a um consenso razoável sobreposto. Portanto, é na perspectiva de uma racionalidade comunicativa, de uma solidariedade coletiva, razoável é que se pode pensar, com a autonomia política presente na razão pública, em deliberações consensuais, razoáveis, globais e coletivas para uma provável melhoria da sociedade partindo do ensino de Filosofia nas escolas.

Palavras-chave: Escola. Filosofia. Vírus. Autonomia e Aluno.

Abstract: This article deals with philosophy, covid-19 and the notion of Rawlsian autonomy. Currently the world was involved in an invisible war, where, underlying all the peoples of the planet Earth, there is present the viral ghost that changed, and forced to be changed, all the habits and cultures of humanity. The world suddenly found itself in complete lack of freedom. With this virus we had to reframe ourselves by learning to live with people in the face of the complexity of the issue. For that, people start to launch proposals. In the case here, for the sake of confrontation, our suggestion is that we can make a relationship between a probable attitude towards the autonomy that students could have, that is, the notion of Rawlsian autonomy. Finally, with the modification of essential aspects in Rawlsian theory, it can be seen that in the notion of political autonomy, through public reason, a reasonable overlapping consensus can be reached. Therefore, it is in the perspective of a communicative rationality, of collective solidarity, that it is reasonable to think, with the political autonomy present in public reason, in consensual, reasonable, global and collective deliberations for a probable improvement of society based on the teaching of Philosophy in schools.

Keywords: School. Philosophy. Virus. Autonomy and Student.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma situação histórica determinada é o espaço em que o ser humano se capta a si mesmo como um ente que é “dado a si mesmo” como a tarefa de construir seu ser. A questão central parte justamente do seio de um contexto que envolve e marca com o objetivo de encontrar critérios de legitimação de uma forma de vida capaz de conquistar a humanização de sua vida.

Esta epidemia, claramente, não pode ser resumida apenas a um fenômeno biológico que se abateu sobre os seres humanos; afinal, para compreender sua disseminação, é preciso levar em conta a cultura humana (hábitos alimentares), a economia e o comércio globais, a rede de relações internacionais, os mecanismos ideológicos de medo e pânico. À medida que a Covid-19 – doença causada pelo novo coronavírus, se espalha pelo mundo desde os países mais desenvolvidos até os em via de desenvolvimento, vem sofrendo a ameaça de uma recessão econômica global, o que coloca a maioria dos gestores e educadores, ao nível dos Estados, a se concentrarem em várias alternativas para as diferentes esferas institucionais e a educação aparece como um dos grandes calcanhares de Aquiles, visto que ensinar através das plataformas ou de fichas elaboradas pelos professores para que os alunos possam realizar as atividades em suas casas não era algo usual e, para muitos, é de complexidade intransponível.

Mediante o acima citado e a situação calamitosa em que passa a humanidade, daí a necessidade de uma profunda reflexão sobre a ação humana hoje partindo da situação conjetural ou situacional de um mundo em que, só em pleno século XX, mais de duzentos milhões de pessoas foram massacrados em guerras, revoluções e conflitos políticos, religiosos e étnicos, sem ter em consideração as vítimas da violência diária que assola as nossas comunidades.

Isso significa dizer que a violência, as injustiças, os crimes, se tornaram fatos comuns em nossas vidas; mais do que isso, habitamos em um contexto de violência generalizada, cotidiana e institucionalizada em várias dimensões e em nível local, nacional e internacional. Como defende Manfredo de Oliveira, “vivemos num tempo marcado basicamente por duas questões de fundo a saber, “a planetarização da civilização técnico-científica e o seu projeto tecnocrático de emancipação” (OLIVEIRA, 1993, p. 280).

Dessa forma, acredita-se que nas sociedades pré-modernas, as questões éticas foram postas no contexto de relações humanas próximas e recíprocas. Já com a modernidade, a ciência e a técnica abriram espaço para que a ação humana desse um avanço e alcançasse a dimensão planetária e ampliasse com isso o horizonte de sua responsabilidade.

Contudo, hoje a ação humana nas condições em se encontra, tecnicamente potencializada, pode danificar, de modo irreversível, a natureza e o próprio ser humano. Por essa razão, podemos afirmar que estamos diante da possibilidade de nossa própria catástrofe, pois, o grande desafio da humanidade inteira, manifesta-se no enorme abismo entre a sabedoria ético-política de que dispõe a humanidade hoje. Com tal constatação e com a presença de uma pandemia que pode dizimar toda uma humanidade, eis o sentido do ensino de Filosofia nas escolas. No entanto, aqui é conveniente lembrar de como seria o planeta Terra, caso seja concretizada a catástrofe gerada pela pandemia.

Nessa perspectiva, Zizek fala no livro *A Pandemia* sobre o filme *A Hora Final*, de Stanley Kramer e do roteirista John Paxton, lançado em 1959, na Austrália. Ele é um drama e uma ficção científica que se passa em 1964 cujo enredo mostra o que ocorre após uma guerra nuclear global,

onde apenas alguns habitantes da Austrália e os homens do submarino americano Sawfish sobreviveram e escaparam da radiação.

Tal filme mostra que, em questão de meses, a vida no planeta seria extinta. Dwight Towers, capitão do submarino, que tinha perdido o filho e a esposa no holocausto, leva o Sawfish em uma missão de busca de sobreviventes. No entanto, há uma nuvem radioativa que se aproxima. Ela é letal. Com isso, as pessoas vão enfrentando a situação cada um à sua maneira.

Nessa perspectiva, Zizek relaciona tal filme com Wuhan, Xangai ou Hong Kong com suas avenidas vazias e imagina as suas ruas semiabandonadas parecendo cidades fantasmas, onde só aparecem pessoas cobertas de máscaras. Portanto, tal cena mostra que as pessoas podem aproveitar esse momento de reclusão para, segundo Zizek, se libertarem do agir desenfreado e para pensarem em relação ao sentido ou não das coisas, porque, segundo ele, mesmo com essa pandemia, podemos ter consequências positivas de tal imprevisto.

Uma de tais consequências seria a possibilidade de se pensar em alternativas de sociedade que priorizem a cooperação e solidariedade globais. Isso porque, ainda segundo Zizek, mesmo quando a pandemia do coronavírus terminar, as coisas não voltarão ao normal, pois o ser humano terá de aprender a conviver com uma vida mais frágil. Assim, vamos ter que elaborar uma revolução filosófica.

Então, é seguindo a linha de raciocínio de Zizek, que nos diz que devemos elaborar uma revolução filosófica para termos uma consequência positiva da pandemia do coronavírus; e de Boaventura Santos que questiona se somos capazes de entender as lições que a pandemia vai nos deixar. Portanto, mediante tal possibilidade, é que devemos refletir sobre o tema que diz que a humanidade passa por um grande processo de transformação. Isso chama-se COVID-19. Vírus que chega a ser letal e que foi o responsável por uma pandemia.

A pandemia e a quarentena estão revelando que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando isso é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pensem alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. Na ausência de tais alternativas, não será possível evitar a irrupção de novas pandemias, as quais, aliás, como tudo leva a crer, podem ser ainda mais letais que a atual. Ideias sobre alternativas certamente não faltarão, mas poderão elas conduzir a uma ação política que as concretize? No curto prazo, o mais provável é que, finda a quarentena, as pessoas queiram se assegurar de que o mundo que conheceram afinal não desapareceu. Regressarão sofregamente às ruas, ansiosas por voltar a circular livremente. Irão aos jardins, aos restaurantes, aos centros comerciais, visitarão parentes e amigos, regressarão às rotinas que, por mais pesadas e monótonas que tenham sido, parecerão então leves e sedutoras. (SANTOS, 2020, p. 20)

Em outras palavras, o mundo se viu envolvido em relação à uma guerra invisível, onde, subjacente a todos os povos do planeta Terra, encontra-se presente o fantasma virótico que mudou, e forçou a ser mudado, todos os hábitos e culturas da humanidade. O mundo, de repente, viu-se em completa falta de liberdade.

Com tal vírus tivemos que nos ressignificar aprendendo a conviver com as pessoas de forma distante sem abraços ou apertos de mão, fazendo uma higiene doentia nas mãos, olhando para o outro como um inimigo eminente. No entanto, parece que:

Como diria André Gide, (...) conceber a sociedade contemporânea e sua cultura dominante em modo de mise en abyme. Os intelectuais são os que mais deviam temer essa situação. Tal como aconteceu com os políticos, os intelectuais também deixaram, em geral, de mediar entre as ideologias e as necessidades e as aspirações dos cidadãos comuns. Medeiam entre si, entre suas pequenas-grandes divergências ideológicas. Escrevem sobre o mundo, mas não com o mundo. São poucos os intelectuais públicos, e também esses não escapam ao abismo destes dias. (SANTOS, 2020, p.15)

Assim, constata-se que os debates sobre as coisas do mundo mantém uma certa opacidade em se tratando de intelectuais, políticos e a grande população. Tal questão tem múltiplas vertentes, dentre elas: os sabedores de Filosofia, pois algumas pessoas acreditam ser sábios em conteúdos filosóficos e isso faz gerar um distanciamento entre esse tipo de gente e as pessoas comuns. Tal fato é visto, com muita veemência, na relação entre alunos e professores de Filosofia. Portanto, com a ausência da presença física, em virtude da pandemia, muitos estudiosos resolveram apostar em suas vaidades com lives e aulas que não se relacionam com a realidade dos alunos. Então, temos como decorrência um distanciamento tanto físico quanto humano.

Em outras palavras, vivendo uma relação aluno\ escola de forma, totalmente, digital, e que urge que utilizemos mecanismos tecnológicos capazes de nos fazer chegar ao local onde o alunado se encontra. Tais mecanismos podem ser podcasts, lives, webconferências, vídeos e, mais ainda, redes sociais, ou seja, o que há de uma forma hábil que possa fazer com que o ensino se concretize de uma forma acessível ao alunado. Diante desta situação, “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 2014). Como educadores, estamos confrontados constantemente a este tipo de respeito que implica, por sua vez, o que devo ter por mim mesmo.

Embora com as constatações acima, no entanto, fizemos uma análise crítica e constatamos alguns problemas em tais procedimentos como:

Primeiro, o aluno permanece um solitário, sem interagir com outro ser humano presencialmente; segundo, alunos não têm infraestrutura suficiente; por fim, alunos têm que ter uma forte noção de autonomia para acompanhar tal estudo e ter criticidade.

Baseado no acima exposto, frente à complexidade da questão, analisaremos, apenas parte da problemática acima. Em outras palavras, tentaremos fazer uma relação entre uma proposta de uma provável postura frente à autonomia que alunos poderiam ter, isto é, a noção de autonomia política rawlsiana.

RAWLS E O PROBLEMA DA AUTONOMIA

NOTAS INICIAIS

A filosofia rawlsiana, denominada “justiça como equidade”, visa à resolução das questões sobre desigualdades que ocorrem nos sistemas político-liberais. Para tanto, Rawls elege a justiça como princípio norteador na construção da sua obra.

É consenso que “Uma Teoria da Justiça” (1971)¹ representa o ponto de inflexão para a sistematização do conceito de ‘justiça como equidade’. No curso de suas obras posteriores, Rawls procura corrigir inconsistências da TJ, culminando com a publicação de “O Liberalismo Político” (2000)², no qual, dentre outras coisas, é feita uma restrição teórica à esfera política.

A evolução do pensamento de Rawls, entre 1951 e 2000, é nítida: vários artigos e conferências são publicados com o intuito de fornecer uma fundamentação mais sólida para a questão da justiça.

Nesse sentido, pode-se, plausivelmente, afirmar que a ideia de autonomia, utilizada por John Rawls, teve algumas modificações e expansões, alterando, dessa forma, o significado do conjunto da obra desse citado autor. Portanto, há de se constatar que a utilização do conceito de autonomia tem uma relevância fundamental na justiça como equidade como, também, analisar e constatar: (i) as alterações que o conceito de autonomia sofreu ao longo da trajetória das obras rawlsianas e a importância do sentido de tal termo quanto à construção da teoria da justiça como equidade

O HISTÓRICO DA AUTONOMIA RAWLSIANA

Inicialmente em *Uma Teoria da Justiça*, Rawls adota a ideia de autonomia kantiana. Mais precisamente, o problema prático de Kant. Este reside em sua proposta de uma moral que seja autônoma, auto-imposta, onde a pessoa humana é um fim em si e, ao mesmo tempo, rejeita algo heterônomo ou imposto.

Nesse sentido, em *Uma Teoria da Justiça* (daqui por diante TJ), Rawls, ainda, segue o modelo de autonomia kantiano fazendo da posição original um recurso procedimental; colocando as partes como representantes dos cidadãos da sociedade, onde estes ignoram o lugar reservado para eles, isto é, o contexto social e particular.

Contudo, os parceiros em posição original restritos pelo o véu de ignorância, somente em virtude disto, são caracterizados como autônomos e completamente livres para formarem as suas convicções morais. Em TJ, Rawls afirma:

Agir de forma autônoma é agir segundo princípios que aceitaríamos na qualidade de seres racionais, livres e iguais [...] A Posição Original define essa perspectiva [...] consideramos a escolha dos princípios desembaraçados das singularidades das circunstâncias concretas. (RAWLS, 1997, p. 575)

¹ Doravante, TJ.

² Doravante, LP.

No livro acima, é acentuado o caráter racional para que os cidadãos tenham autonomia e, para não se ter uma concepção heterônoma, há uma preocupação em não se imiscuir a escolha dos princípios com circunstâncias concretas, pois os juízos particulares não devem ser levados em consideração e, sendo assim, a autonomia dos cidadãos não é violada como, também, nela não pode ser considerado algo como uma “[...] mera colisão de vontades que se autojustificam” (RAWLS, 1997, p. 579).

Desse modo, Rawls afirma que da interpretação que ele faz da concepção de justiça kantiana deriva o princípio de liberdade e a sua prioridade. Nesse sentido, ele diz que a força da doutrina kantiana deve-se aos seguintes aspectos:

Em primeiro lugar, na ideia de que os princípios morais são objetos de uma escolha racional, onde eles definem a lei moral que os homens objetivam para reger sua conduta em uma comunidade ética, e;

Em segundo lugar, a legislação moral deve ser acatada caracterizando os homens como seres racionais, livres e iguais.

Assim, Rawls afirma que a justiça como equidade é uma teoria de interpretação da doutrina kantiana nos seguintes aspectos:

1. O véu de ignorância priva as pessoas de obterem uma escolha dos princípios de forma heterônoma;

2. As pessoas escolhendo e agindo conforme os princípios de justiça de forma autônoma, elas expressam a sua própria natureza;

3. Os princípios de justiça apresentam-se como imperativos categóricos, onde as partes não agem de forma heterônoma, deixando ser levadas por desejos particulares, mas, pelo contrário, desejam apenas aquilo que é racional, geral, independente dos outros desejos e aplicado a qualquer um, isto é, desejam os bens primários;

4. No desinteresse mútuo, pois este permite que a escolha dos princípios seja livre.

Rawls, no entanto, diz que ampliou a noção kantiana de autonomia. Segundo ele, a parte que falta no argumento de Kant é aquela que diz respeito ao conceito de expressão. A posição original aponta argumentos que dizem quais princípios seriam escolhidos por pessoas racionais, livres e iguais.

Assim sendo, a posição original é um nômemo perante o mundo, onde as partes expressariam sua liberdade de escolha como membros de uma sociedade e ela não seriam um artifício nem transcendente nem transcendental. Dessa forma, há um afastamento de Rawls em relação a Kant, porquanto:

1- na teoria rawlsiana a escolha em posição original é coletiva, isto é, os princípios devem ser aceitáveis para outros eus, já que todas as partes são racionais e livres, por isto devem ter o direito igual de voz em relação aos princípios públicos da comunidade adotados;

2- na justiça como equidade, as partes sabem que estão sujeitas às condições da vida humana, porque elas estão situadas no mundo com outros homens onde todos enfrentam determinadas limitações. Nesse sentido, a liberdade humana deve levar em consideração essas restrições e, assim, os dualismos kantianos são remodelados, fazendo da justiça como equidade uma teoria que considera, também, os dados empíricos com a

pressuposição de que as partes sabem que estão sujeitas às condições da vida humana, onde a liberdade humana deve ser regulada (RAWLS, 1997, p. 275-283).

AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE AUTONOMIA E A ERA DA COVID-19

O coronavírus, fez-nos passar do inferno do teatro e da representação cênica ao inferno da realidade, onde pais e filhos, confinados nos espaços limitados da casa, infernizam-se uns aos outros, o que aumentou exponencialmente os níveis de violência doméstica pancadaria, homicídios, incestos, até irmãos que engravidam dramaticamente as próprias irmãs.

O coronavírus, alargou a esfera de responsabilidade de alguns (os talented tenth, os intelectuais panafricanistas e da negritude, os intelectuais revolucionários, os parlamentares partitocráticos e os homens honestos do existencialismo) para todos. Doravante, a responsabilidade não é, existencialmente, missão de alguns, mas de todos e de cada um, e esta responsabilidade de cada um é a condição da sobrevivência de todos.

De repente, redescobrimos com esta pandemia, que a nossa salvação não depende de nenhuma comunidade internacional, de nenhum doador (eufemismo de credor), de nenhum governo, mas de nós próprios; mulheres, homens, jovens e até crianças da sociedade como um todo. Não há nenhum FMI, Banco Mundial, ou doador que nos possa salvar, se não formos individuais e coletivamente co-responsáveis.

Entretanto, a ideia de autonomia sofre uma mudança significativa em relação ao texto de TJ. Em *Justiça e Democracia* (1998), Rawls afirma:

Os artigos contidos neste volume [...] foram escritos durante um período em que eu reformulava a interpretação do conceito de justiça [...] os textos [...] visam mostrar em que sentido a teoria da justiça como equidade deve ser compreendida como uma concepção política da justiça. (RAWLS, 1998, p. 8)

Nesse sentido, ele adiciona algumas ideias àquelas de TJ, concebendo os agentes como seres que fazem parte de um processo de construção, onde esses são movidos, apenas, por seus interesses superiores, isto é, aqueles interesses de primeira ordem que impelem os agentes a efetivarem a sua personalidade moral, desenvolvendo e exercendo as suas faculdades morais, onde a sociedade é considerada um bem que permite a concretização desses interesses superiores.

Em *Justiça e Democracia*, Rawls amplia a sua ideia de autonomia e afirma que os parceiros em posição original são considerados como pessoas morais, livres e iguais, onde isto significa dizer que eles têm uma concepção do bem e um senso de justiça.

A liberdade, entendida assim, expressa que as pessoas enquanto representantes em posição original consideram aquilo que é de interesse superior submetidos à regra da razão, exprimindo, assim, sua autonomia pelo fato deles seguirem princípios razoáveis e racionais. No entanto, essas pessoas não têm um fim último particular e têm como conduta apreciar e revisar seus fins tendo como parâmetro considerações razoáveis.

Dessa forma, aqui ainda se constata a utilização feita pela teoria rawlsiana da ideia da autonomia racional. Esta depende dos interesses superiores que mobilizam os parceiros e não de princípios de justiça autônomos e anteriores. Sendo assim, os parceiros são autônomos, porque eles:

1. nas deliberações não precisam aplicar nem seguir princípios de justiça prévios;
2. são movidos por interesses superiores objetivando a concretização dos bens primários por causa do véu de ignorância.

Aqui é conveniente ressaltar que agir em função desses interesses não significa heteronomia, pois o que importa é o tipo de desejo que faz com que as partes tenham uma ação que corresponda à concepção do bem.

Em *Justiça e Democracia* (1998), Rawls amplia a sua ideia de autonomia. Sendo assim, os cidadãos agindo a partir dos princípios de justiça e defendendo-os na vida pública, eles expressam a autonomia completa. Em contrapartida, a autonomia racional é a autonomia dos agentes artificiais que fazem parte de uma construção feita para modelar essa concepção mais completa. Quanto à liberdade, esta é relacionada com a questão das reivindicações. Assim sendo:

As pessoas são fontes autônomas de reivindicações no sentido de que estas têm um valor próprio. As reivindicações são consideradas autônomas tendo em vista uma concepção da justiça social. Um aspecto da liberdade é constituído pelo fato de ser uma fonte autônoma de liberdade” (RAWLS, 1998, p. 93).

Nesse sentido, a liberdade dos parceiros ocorre pelo fato deles não justificarem nem pedirem que outros justifiquem as reivindicações que desejam fazer, porque eles, devido a sua autonomia racional, não fazem intervir princípios dados anteriormente.

Dessa forma, é pela capacidade deles de formular reivindicação de maneira autônoma que a liberdade é representada. Os parceiros, em posição original, são autônomos e representam o racional. A autonomia completa, por sua vez, inclui o racional e a capacidade que faz com que as concepções do bem avancem no sentido de compatibilizarem com os termos equitativos da cooperação social, ou seja, com os princípios de justiça.

Assim, as partes reconhecem publicamente os princípios de justiça agindo conforme os mesmos. Quanto às partes como racionalmente autônomas, isto significa que elas:

1. Não são obrigadas a aplicar nenhum princípio de direito ou de justiça dados previamente, pelo contrário, elas especificam os termos equitativos da cooperação à luz do que cada uma delas considera seu benefício pessoal ou bem.
2. Defendem os interesses de ordem superior, considerando que estes têm nos bens primários meios essenciais para a sua realização juntamente com as capacidades morais e as concepções específicas do bem. Dessa maneira, os interesses superiores são puramente formais e o objetivo das partes é atingir um acordo sobre os princípios de justiça que capacite os cidadãos, que são representados pelas partes, a se tornarem pessoas completas.

Nessa perspectiva, os cidadãos de uma sociedade bem-ordenada são plenamente autônomos, aceitando e agindo conforme os princípios de justiça justos e reconhecendo como àqueles que teriam aceitado se estivessem em posição original.

Em *O Liberalismo Político* (2000), Rawls consegue dar uma ênfase ao aspecto construtivista da sua teoria, fornecendo uma interpretação de seu pensamento a partir da explicação da característica do político para os seus principais conceitos e adotando elementos que no processo de construção dos princípios de justiça são justificados como algo que está implícito na cultura das sociedades democráticas.

Dessa maneira, ele estende o princípio da autonomia moral ao campo do político e Rawls segue a mesma ideia de autonomia vista em *Justiça e Democracia*. Assim, ele diferencia a autonomia racional da autonomia plena e afirma ser esta última um ideal político que é uma parcela constituidora das sociedades bem-ordenadas.

Dessa forma, tanto a autonomia plena quanto à racional exigem pessoas:

1. Com a capacidade que elas têm para formular, revisar e concretizar racionalmente as suas concepções do bem;
2. como autenticadoras de reivindicações válidas;
3. capazes de assumir responsabilidades por seus fins. Aqui cumpre salientar que a autonomia plena é política, realizada na vida pública através dos princípios políticos e da proteção aos direitos e liberdades básicas.

Portanto, para se ter autonomia plena é preciso ter publicidade plena, somente assim é que os cidadãos podem entender seus princípios conforme a ideia de sociedade como sistema equitativo de cooperação.

A autonomia plena é moldada tendo em vista as condições razoáveis impostas às partes como racionalmente autônoma, porque em posição original as partes necessitam selecionar princípios de justiça que garantam a estabilidade dado o fato do pluralismo razoável.

Às condições de razoabilidade impostas às partes significam que “a justiça como equidade afirma a autonomia política de todos, mas deixa o peso da autonomia ética para ser decidida pelos cidadãos separadamente, à luz de suas doutrinas abrangentes” (RAWLS, 2000, p. 123). Isto ocorre dado o fato do pluralismo razoável, porquanto a autonomia moral não satisfaz a restrição da reciprocidade, tendo em vista que existe a possibilidade de muitos cidadãos rejeitá-la.

Descobrimos que a nossa sobrevivência não depende de intelectuais orgânicos, revolucionários ou de parlamentares partitocratas, mas de cada cidadão; do mais novo ao mais velho, do menos instruído ao mais culto, do mais pobre ao mais rico, do mais conhecido ao mais anônimo, do mais desfavorecido ao mais privilegiado. O grande desafio que o coronavírus, que veio para ficar, nos lança, é como transformar esta redescoberta existencialista da responsabilidade (de todos e de cada um) num mote (paradigma) para a nossa vida política e econômica.

Uma política, que se baseie e priorize a responsabilidade de cada pessoa (um *demos*) e menos de elites ou partidos, sempre mais patrões do povo e menos seus servidores. Uma economia que seja virada para conjugação de esforços individuais e comunitários, para responder responsabilmente às nossas necessidades; que seja dedicada a investir na educação e no desenvolvimento humanos, a construir escolas, hospitais, indústrias, garantir a soberania

alimentar, a defesa dos nossos concidadãos. Uma economia que seja menos virada para o óbolo, para a mendicância e para a dependência assumida.

Portanto, a autonomia como valor político ocorre quando cidadãos agem conforme a concepção política de justiça orientados pela razão pública em busca do bem tanto em sua vida pública quanto na sua vida não-pública e não levando em consideração somente à proteção dos desejos materiais, porque, caso o contrário, a posição original só modelaria o aspecto heterônomo dos cidadãos. Dessa maneira, a autonomia política é fundada na razão pública e, quando os cidadãos afirmam a concepção política em seu conjunto, eles são considerados seres autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face da pandemia que se instalou no planeta Terra, o que nos cabe:

Aquilo que devemos aceitar, a realidade com a qual devemos nos reconciliar, é que há uma subcamada de vida – a vida pré-sexual, estupidamente repetitiva, morta-viva dos vírus – que sempre esteve aqui e que sempre estará entre nós como uma sombra escura, representando uma ameaça a nossa própria sobrevivência, sendo capaz de irromper quando menos esperarmos. E em um nível ainda mais geral, a epidemia viral nos lembra do caráter em última instância contingente e desprovido de sentido de nossas vidas. Não importa quão magníficos são os edifícios espirituais que nós, a humanidade, somos capazes de produzir, uma contingência natural estúpida como um vírus ou um meteoro pode acabar com tudo de uma só vez... sem falar na lição de ecologia de que nós, a humanidade, podemos também estar contribuindo sem saber para esse fim. Voltaremos a isso, mas por ora vale frisar que a aceitação nesse caso pode assumir duas direções. Ela pode significar simplesmente a renormalização da doença, como quem diz: “Ok, as pessoas vão continuar morrendo, mas a vida vai seguir, talvez até haja alguns efeitos colaterais positivos”. Ou a aceitação pode (e deve) nos estimular à mobilização, sem pânico e sem ilusões, para agir em solidariedade coletiva. (ZIZEK, 2020, p. 28).

Dessa forma à título de solidariedade coletiva, urge procurarmos saídas e posturas que possam amenizar ou rebater a situação de crise em que a humanidade se encontra. No entanto, tais soluções não podem ter semelhanças com necropolítica nem eugenia.

Somos chamados a resistir aqui à tentação de celebrar essa desintegração de nossa autonomia e confiança como uma abertura para que as pessoas se auto-organizem em nível local para além dos aparatos estatais. Hoje, mais que nunca, precisamos de um Estado forte e eficiente que “entregue” e no qual se possa confiar, ao menos relativamente. A auto-organização de comunidades locais só irá funcionar de forma plena em combinação com o aparato estatal e a científico.

Neste contexto, não se pode pensar em quem tem o direito de viver ou morrer. Para nós não nos é dada tal decisão. É um ato de total falta de senso imaginar tal coisa. O que podemos fazer é colocar em prática algum conteúdo filosófico que nos faz pensar e propor posturas que possam melhorar o convívio em sociedade. Assim:

A nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. Essa viragem tem múltiplas implicações. A primeira de todas consiste em criar um novo senso comum, a ideia simples e evidente de que, sobretudo nos últimos quarenta anos, vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é, afinal, uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como nossa casa comum e a natureza como nossa mãe originária, a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias. (BOAVENTURA, 2020, p.32)

Nesse sentido, o próprio cerne da justiça como equidade rawlsiana pode, plausivelmente, expressar tal aspiração na medida em que há uma modificação no percurso teórico:

Revisou o texto de 1971 culminando com a publicação do seu liberalismo político em 1993. Além da questão do self a exposição da justiça como equidade não deveria ser tomada como uma concepção filosófica e sim em sua especificidade política, partindo não mais da perspectiva da Posição Original mas da perspectiva da cultura política pública, onde se opera o consenso sobreposto dado o fato do pluralismo razoável [...] o que se observa é uma inversão na ordem da exposição da justiça como equidade, na medida em que se parte da concepção normativa de pessoa em direção à sociedade bem ordenada e à posição original para a aplicação dos princípios de justiça através de reformas constitucionais, plebiscitos, assembléia legislativa e revisão judicial. (OLIVEIRA, 2003, p.23).

Enfim, com a modificação de aspectos essenciais na teoria rawlsiana, vê-se que na noção de autonomia política, por meio da razão pública, pode-se chegar a um consenso razoável sobreposto. Portanto, é na perspectiva de uma racionalidade comunicativa, de uma solidariedade coletiva, razoável é que Rawls:

Em vários ensaios publicados após *A Theory of Justice*, a noção de publicidade recebe atenção mais sistemática, e não por acaso. Sua maior proeminência

reflete a nova direção no pensamento de Rawls que leva ao liberalismo político. No decorrer dessa transformação, o ideal de publicidade cresce em sua doutrina da “razão. (LARMORE, 2003, p. 375)³

Assim, com a autonomia política presente na razão pública pode-se pensar em deliberações consensuais, razoáveis, globais e coletivas. Segundo Zizek (2020, p. 30):

Não estamos lidando apenas com ameaças virais – outras catástrofes também rondam nosso horizonte, se já não estão ocorrendo: secas, ondas de calor, tempestades massivas etc. Em todos esses casos, a resposta correta deve ser não um pânico generalizado, mas o trabalho duro e urgente de estabelecer algum tipo de coordenação global eficiente.

É nos momentos de incertezas, de dúvida, de busca que temos a possibilidade, mesmo que seja mínima, de influenciar o curso dos eventos que atravessamos. Para isso é preciso ter (produzir) ideias, estar unidos, ousar, colocar as ideias em prática, partilhar, cooperar e entender que só a nossa responsabilidade, de cada um e de todos, pode evitar que o os outros sejam o nosso inferno. Em suma, a humanidade tem que repensar todos os aspectos polêmicos que giram ao redor como, por exemplo, o racismo, o feminicídio, a homofobia. Nessa perspectiva devemos ter uma autonomia política dialógica, por meio da criticidade favorecida pelo ensino de Filosofia, para que possamos pensar em meios para um melhor rumo ao humanitário, onde a escola e a Filosofia juntas formam o melhor espaço que temos para fazermos tal procedimento.

REFERÊNCIAS

FREEMAN, S. (org.). **The Cambridge Companion to Rawls**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

GONDIM, Elnora. Rawls: o problema da autonomia e o coerentismo. Colômbia: **Ideas & Valores**, Volumen 59, Número 144, 2010.

JOHNSON, O. A. The Kantian Interpretation, **Ethics** 85 (1974): 58-66.

JOHNSON, O. A. Autonomy in Kant and Rawls: A Reply to Stephen Darwall ‘A Defense of the Kantian Interpretation’, **Ethics** 87 (1977): 251-254.

³ In several essays published after *A Theory of Justice*, the notion of publicity receives more systematic attention, and not by accident. Its greater prominence reflects the new direction in Rawls’s thinking that leads to Political Liberalism. In the course of this transformation the ideal of publicity grows into his doctrine of “public reason”. (LARMORE, 2003, p. 375)

LARMORE, C. 2003. Public Reason. In: S. FREEMAN [ed.], **The Cambridge companion to Rawls**. Cambridge, Cambridge University Press

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, N. F. Kant e Rawls fundamentação de uma teoria da justiça. IN: **Justiça como Equidade. Fundamentos e interlocuções polêmicas (Kant, Rawls, Habermas)**, Felipe, S. (org.). Florianópolis: INSULAR, 1998. 105-124.

OLIVEIRA, N. F. Hobbes, Liberalismo e Contratualismo. IN: **Tractatus ethico-politicus**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 51-62.

_____. Rawls. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

O'NEILL, O. Constructivism in Rawls and Kant. IN: **The Cambridge Companion to Rawls**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 347-367.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Justiça e Democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Collected Papers**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

_____. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Justiça como Equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RICOEUR, P. **O Justo ou a Essência da Justiça**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SANTOS, Boaventura. **A Cruel pedagogia do Vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ZIZEK, Slavoj. **A Pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO NO PENSAMENTO
KANTIANO TOMANDO COMO PRESSUPOSTOS ÀS
METODOLOGIAS DE ENSINO**

[THE CONSTITUTION OF THE AUTONOMOUS SUBJECT IN KANTIAN THOUGHT
TAKING AS ASSUMPTIONS TEACHING METHODOLOGIES]

Ediel dos Anjos Araújo

E-mail: araujo_ediel@yahoo.com.br

ORCID 0000-0003-1987-4907

Mestre em Filosofia (PROF-FILO/UFMA)

Angelo Rodrigo Bianchini

E-mail: ar.bianchini@ufma.br

ORCID 0000-0002-8705-281X

Docente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PROF-FILO/UFMA. É professor no Departamento de Educação UFMA

DOI: [10.25244/tf.v13i2.4050](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.4050)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 123-140
ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/tf.v13i2.4050](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.4050)
Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



Resumo: Nestes escritos utilizaremos um capítulo de nossa dissertação de mestrado abordando o que preceitua Kant, filósofo prussiano do século XVIII, sobre *Autonomia*, assim como sua concepção sobre educação. Tomamos como referência algumas obras como *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, onde Kant apresenta os conceitos de autonomia da vontade e dever, ligados à liberdade dos sujeitos racionais; *O que é Esclarecimento*, em que o filósofo apresenta o conceito de autonomia enquanto saída da minoridade racional; e *Sobre a Pedagogia*, obra em que Kant apresenta algumas ideias sobre educação e como esta deve ser pensada como pressuposto para o alcance da autonomia dos sujeitos. Para se pensar a autonomia da vontade, é imperativo recorrermos ao terceiro princípio prático da vontade, em referência ao imperativo categórico kantiano, apresentado pelo filósofo como princípio da autonomia da vontade, ou ainda, como alguns chamam, na filosofia moral kantiana, de “fórmula da autonomia”.

Palavras-Chave: Kant. Autonomia. Educação. Vontade. Filosofia.

Abstract: In these writings we will use a chapter from our master's dissertation addressing what Kant, Prussian philosopher of the eighteenth century, precepts about Autonomy, as well as his conception of education. We took as reference some works such as *Fundamentation of the Metaphysics of Customs*, where Kant presents the concepts of autonomy of will and duty, linked to the freedom of rational subjects; *What is Enlightenment*, in which the philosopher presents the concept of autonomy as a way out of rational minority; and *On Pedagogy*, a work in which Kant presents some ideas about education and how it should be thought of as a prerequisite for the achievement of the subjects' autonomy. In order to think about the autonomy of the will, it is imperative to resort to the third practical principle of the will, in reference to the Kantian categorical imperative, presented by the philosopher as the principle of autonomy of the will, or even, as some call it in Kantian moral philosophy, the "formula of autonomy".

Keywords: Kant. Autonomy. Education. Will. Philosophy.

PRESSUPOSTOS KANTIANOS PARA A EDUCAÇÃO

Ao analisar o percurso histórico do ensino de filosofia no Brasil, nos deparamos com a ausência de uma identidade pedagógica e formativa, no sentido de que as ideologias que eram postas no ensino da disciplina não atendiam aos interesses da sociedade brasileira.

A história é uma categoria que nós, enquanto professores pesquisadores, entendemos como sendo de grande importância para a compreensão do fenômeno. Neste trabalho, optamos também por priorizar a historicidade da evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pois, para entender o contexto atual, faz-se necessário recorrermos ao contexto histórico social, em especial no que se refere ao ensino de Filosofia e suas metodologias, assim como, o surgimento das TDIC aliadas ao ensino no Brasil.

Ao evocarmos os primórdios da história da educação no Brasil, constatamos o quanto a identidade pedagógica e formativa da disciplina de Filosofia é tratada com descaso pelo Estado brasileiro. Basta um olhar mais atento a partir do ano de 1996, quando foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

O texto aprovado da LDB foi desenvolvido a partir de um amplo debate que perdurou por oito anos (1988 – 1996), e foi elaborado pelos senadores Darcy Ribeiro, Marcos Maciel e Maurício Correa, em articulação com o poder executivo do Ministério da Educação – MEC.

Com base no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, pautada em uma concepção de educação democrática, humanística e diversificada. Nesta direção, o artigo 36, inciso IV, mencionava o uso obrigatório de conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários à formação dos estudantes para a cidadania em todas as séries do ensino médio. Embora o texto inicial da LDB avance no sentido de uma constituição da identidade pedagógica e formativa da disciplina de Filosofia ao reconhecer a sua obrigatoriedade em todas as séries do ensino médio, isso não se perdura por muito tempo. Pois, ao sancionar a LDB, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o referido artigo, evidenciando a concepção ideológica do Estado acerca do papel da educação e da concepção de sujeito que se pretende formar, frente a esta concepção, vale analisar as ideias de autonomia e de desenvolvimento da racionalidade do sujeito, a partir da autonomia kantiana.

Destaca-se como característica do sujeito kantiano, a racionalidade, o que o diferenciaria da natureza dos outros seres do universo, pela capacidade de fazer escolhas, ou seja, por possuir liberdade em relação à própria vontade, em referência às leis de natureza, significando, portanto, que o sujeito racional tem a capacidade de dar para si mesmo um fim. Logo, ele é um legislador nesse reino dos fins, por criar por si mesmo suas próprias máximas que constituirão as leis universais, que deverá seguir. Assim, sua vida não é pré-determinada, pelo contrário, é pela liberdade que o sujeito se habilitaria a pensar por si mesmo e fazer suas escolhas, que de certo modo acaba por sobrepor à legislação vigente. Na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, o filósofo prussiano (2007, p. 72) escreve:

O princípio de toda a legislação prática reside objetivamente na regra e na forma da universalidade que a torna capaz (segundo o primeiro princípio) de ser uma lei (sempre lei da natureza); subjetivamente, porém, reside no fim.

Esta ação que Kant chama de ação legisladora se dá, a partir do segundo princípio, em referência ao princípio que se ocupa da finalidade da ação. O filósofo entende que a subjetividade acontece por princípios racionais, ou seja, o sujeito de todos os fins é todo ser racional entendido aqui como tendo um fim em si mesmo. Por conseguinte, surge deste princípio o terceiro princípio prático da vontade, no qual esta submete-se necessariamente à razão prática universal, ou seja, “a ideia da vontade de todo o ser racional concebida como vontade legisladora universal” (KANT, 2007, p. 72). E, desta terceira formulação do imperativo categórico kantiano, surge a ideia que o filósofo chama de princípio de autonomia da vontade, porém não como um imperativo.

Kant entende autonomia como sendo algo inerente aos sujeitos racionais, ou seja, quando alguém escolhe seguir a lei moral, tal sujeito racional acaba por abrir para si a possibilidade de participação no que o filósofo chama de legislação universal, conseqüentemente, este sujeito se habilita para ser membro de um reino dos fins, dado que ele possui um fim em si mesmo, já que pertence à natureza dos seres racionais. Na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a ideia de autonomia é colocada como “o fundamento da dignidade humana e de toda natureza racional” (KANT, 2007, p. 79).

Da relação das ações com a vontade é que o filósofo prussiano entende que surge a ideia de moralidade no sujeito agente, “a relação das ações com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível por meio das suas máximas” (KANT, 2007, p. 84). Assim, só será permitida a ação que, por sua vez, estiver de acordo com autonomia da vontade, caso contrário não será permitida. Desta relação entre a boa vontade e autonomia, ou do seu contraditório, é que surgem os conceitos que Kant (2007, p. 84) chama de dever, e de obrigação:

A vontade, cujas máximas concordem necessariamente com as leis da autonomia, é uma vontade *santa*, absolutamente boa. A dependência em que uma vontade não absolutamente boa se acha em face do princípio da autonomia (a necessidade moral) é a *obrigação*. Esta não pode, portanto, referir-se a um ser santo. A necessidade objectiva de uma acção por obrigação chama-se *dever*.

Pensar, portanto, o que entende Kant por autonomia é necessariamente pensar na educação, uma vez que, é por meio desta que o sujeito passa a controlar seus impulsos naturais e passa a desenvolver a noção de moralidade. A liberdade autônoma perpassa por escolhas morais em que os sujeitos racionais passam a fazer escolhas conscientes pressupondo a vontade autônoma, e esta por sua vez, é ligada à educação, ou seja, é uma forma de se buscar a ideia de um pensar autônomo.

A educação visa possibilitar a autonomia dos sujeitos, inclusive como Kant aponta na obra *Crítica da Faculdade do Juízo*, ela proporciona a capacidade do colocar-se pelo diálogo no lugar outro, já que o fim moral é o fim do próprio homem. Nós humanos vivemos em um mundo cultural e, como tal, podemos entender que o mundo da cultura pode ser a condição de possibilidade para um mundo moral, por outro lado, ele pode ser também a condição de possibilidade para um mundo bárbaro, para o mundo da guerra, para um mundo hostil, como o filósofo aponta na *Crítica do Juízo*, para um mundo de miséria. No entanto, existe uma possibilidade de que isto não aconteça, ou seja, podendo os instintos naturais por meio da educação.

CONTRIBUIÇÕES KANTIANAS PARA A EDUCAÇÃO

Para a fundamentação teórica deste tópico, tomaremos como referência as obras *Sobre a Pedagogia* (KANT, 1999); *Crítica da Faculdade do Juízo, parágrafo 40* (KANT, 1790); e *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento* (KANT, 2010). Escritos estes que nos remeterão ao que o filósofo entende como processo educacional pedagógico, no que tange ao desenvolvimento da moral. Como o sujeito poderá se colocar na comunicação no lugar do outro, para enfim poder chegar à autonomia, ponto central de nossa discussão. Para que estes objetivos sejam atingidos, faz-se necessário compreender o processo desde a disciplina, neste caso, apontada como negativa, por privar a criança de exercer a sua própria liberdade, pois, simplesmente submete-se a ela a ideia de obediência, podando a sua animalidade até que se consiga o desenvolvimento da instrução que é vista como positiva, quando permite à criança utilizar-se de sua liberdade para auto educar-se.

Ao adentrarmos no fascinante mundo da Filosofia, especialmente, quando se é professor da referida disciplina, deparamo-nos com o desafio de como desempenhar nossas práticas em sala de aula, buscando uma forma de fazer com que o processo de ensino e aprendizagem aconteça da forma mais motivadora possível, visualizando também, e em especial, o desenvolvimento da autonomia dos alunos. É com esse objetivo que desenvolvemos esta pesquisa, a partir do olhar kantiano de como esse processo se dá, haja vista que segundo Kant, este processo só será possível na medida em que os alunos deixem de ser tutelados por outros e passem a pensar por si mesmos, sendo senhores de suas próprias decisões. Como abordaremos nos escritos a seguir.

Kant (1999), no texto *Sobre a Pedagogia*, demonstra de que forma o processo da educação possibilita ao homem alcançar a autonomia, sendo o próprio indivíduo capaz de pensar por si sem tutores. O filósofo inicia o texto com a seguinte frase: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1999, p. 11). Com isso, ele enfatiza o processo educacional no qual o ser humano precisa submeter-se desde a sua infância para se tornar emancipado. Na visão kantiana, o ser humano é fruto da educação e a função da educação é tornar o ser humano um ser esclarecido e autônomo, isto é, capaz de pensar por si, sem depender de outros por suas próprias máximas.

Para melhor compreensão das ideias kantianas sobre educação, discutiremos, a partir do entendimento das duas etapas que são indispensáveis para que ocorra o processo educacional, a educação física (disciplina) e a prática (moral). Para se chegar à educação moral, primeiro os humanos teriam que construir a educação física (disciplinar) em seguida, desenvolver a educação moral. Se não houver a disciplina na infância, dificilmente haverá o desenvolvimento da educação prática (moral) nos homens. Talvez aqui, encontraríamos a explicação para alunos que não respeitam a professores e colegas, são indisciplinados, pelo que Kant indica, estes não tiveram a disciplina na fase inicial de suas vidas. Uma educação onde a disciplina está ausente é uma educação que não vai funcionar.

Uma das dificuldades de se desenvolver a moral pelas proposições kantianas, dá-se em função de querer desenvolver o pensamento moral, mas, os outros pilares que são condições necessárias, de acordo com Kant, para se chegar à educação moral não foram bem construídos. O processo educacional no pensamento kantiano tem um processo a ser seguido, até se chegar à educação moral. Para Kant (1999), o homem se diferencia dos outros animais em função de suas necessidades, o homem é o único ser que precisa de cuidados e de formação, é o único ser que

requer o desenvolvimento da moral diferente dos outros animais, conforme escreve Kant (1999, p. 14 – 15):

O homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução. Nenhum animal, quanto saibamos, necessita desta última, uma vez que nenhum deles aprende dos seus ascendentes qualquer coisa, a não ser aqueles pássaros que aprendem a cantar. De fato, os pássaros são treinados no canto por seus genitores; e é admirável ver, como se fosse numa escola, os pais cantarem com todas as forças diante dos filhotes, enquanto estes se esforçam por tirar os mesmos sons das suas pequenas goelas. Para convencer-se de que os pássaros não cantam por instinto, mas que aprendem a cantar, vale a pena fazer a prova: tire dos canários a metade dos ovos e os substitua por ovos de pardais; ou também misture aos canarinhos filhotes de pardais bem novinhos. Coloque-os num cômodo onde não possam escutar os pardais de fora; eles aprenderão dos canários o canto e assim teremos pardais cantantes. É estupendo o fato de que toda espécie de pássaros conserva em todas as gerações um certo canto principal; assim, a tradição do canto é a mais fiel do mundo. O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação.

Percebe-se a partir dos escritos kantianos, que o homem se torna aquilo que a educação dele o faz, pensar no processo educacional é pensar em processos de aprendizagens, uma geração educa outra. O homem recebe e é instruído por “outros homens, os quais a receberam igualmente de outros” (KANT, 1999, p. 15). Assim, a falta de disciplina e de instrução em certos homens, torna-os mestres muito ruins de seus educandos. A educação, em certo sentido, ensina algumas coisas aos homens, por outro lado não faz mais do que devolver certas qualidades, uma vez que não sabemos até onde nossa natureza nos levaria. Assim, temos o cuidado como alimentação e subsistência, a disciplina e a instrução como pressuposto primordial para a formação.

A partir das leituras, percebemos que Kant está muito próximo inicialmente numa relação temporal do pensamento de Rousseau, por estar dialogando ali mais ou menos no tempo das revoluções, dos primeiros contrastes teóricos do Iluminismo, das primeiras reflexões sobre a racionalidade. E estes teóricos acabam fazendo várias reflexões sobre vários processos como a política, a moral, a ética e também sobre a pedagogia e a educação. Por que isso é importante inicialmente para se estudar na relação da fundamentação histórica? Porque eles são os primeiros fundadores da educação na linha histórica, no tempo histórico, em se tratando de sociedade moderna.

Como se ensina alguém? Para ensinar alguém, a prática tem que vir desde a infância, ela tem que ser uma construção e não podemos entender como um milagre. Não tem como repentinamente o ser humano torna-se educado, não, ele vai recebendo, vai se transformando, reorganizando-se, até que ele chegue no que Kant chama de moralidade, na qual o homem consiga proceder dessa forma com muito mais tranquilidade. Assim, todos os rituais que transformam o homem em ser menos vicioso, que mostra que existe moralidade educacional, são fundamentais para Kant, para que possamos cuidar de nós mesmos. E a partir desse cuidar de nós mesmos, dessa moralidade, dessa prática, é que nós podemos causar as reflexões e parar de destruir o nosso próprio corpo, a nossa própria sociedade, as nossas intervenções como um todo.

Se existe diferença entre o “mundo civilizado” e o “mundo bárbaro” esta cultura que está se chamando de “civilizada” é uma cultura que se desenvolve mediante as leis da sociedade civil que impõe limite à liberdade, por outro lado a liberdade irrestrita dos “selvagens”, a do mundo bárbaro é a sem leis, ou seja, o que existe é a poda da sociedade civil. Assim, no âmbito da educação, verifica-se numa perspectiva micro, aquilo que a sociedade civil mostra numa perspectiva macro. Portanto, é necessário podar, restringir, limitar os impulsos e instintos naturais do homem, para que a criança não cresça emocionalmente desordenada, de certo modo, “crianças caprichosas”, que querem tudo, que se sentem pequenos reizinhos em seus castelos, que tornam seus pais e preceptores reféns de suas vontades, das suas “vilanias”.

O filósofo está falando de um contexto da sociedade europeia do século XVIII, em que observa, por um lado, os jovens acostumados a acharem que poderiam tudo, e por outro, a disciplina excessiva que se torna castradora. A ideia da disciplina vem mesmo para fazer a poda dessa animalidade, já que a animalidade não pode ser extirpada, então é necessário que ela seja podada, educada. No entanto, essa poda não pode ser demais, como por exemplo, o uso do castigo, uma vez que isso tornará a criança tímida e isso será péssima para o pensar por si.

Primeiro seguir o curso da natureza, e essa animalidade faz parte desse percurso da natureza, mas ele precisa de certo cuidado, certa restrição para que ela produza o fruto necessário para o pensar autônomo. A natureza não pode produzir por si mesmo o pensar autônomo, mas ela pode contribuir para que isto ocorra. Portanto, uma educação que pesa a mão na castração e no castigo, vai gerar um adulto tímido subserviente e apático, por outro lado, se não houver a poda necessária, surgirá a prepotência, a arrogância e os voluntariosos. Podemos desse modo, entender que para haver um homem civilizado não pode haver excesso entre os dois extremos (a poda excessiva ou a falta dela).

A disciplina, esclarece o filósofo, é a ação pela qual se remove o elemento selvagem do homem limitando-se obviamente a liberdade através da poda dos instintos naturais por instrução que, por sua vez, remove a rudeza. O homem que não é civilizado, que não é instruído, é rude. Existe uma saída? Sim, é só instruí-lo. Porém, aquele que não foi submetido à disciplina, para este não haverá saída, pois, o elemento selvagem não foi removido de tais homens. Onde não há leis, há selvageria. Kant está sugerindo uma educação adequada às crianças. Certamente, pensando nas crianças e jovens europeus de seu contexto.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO

Existe todo um percurso a ser feito até que o homem consiga atingir a autonomia. Pensar por si nos escritos kantianos é tornar-se autônomo em suas ações e capacidades de citar leis a partir de suas próprias máximas, ou seja, das máximas que acolhem. Ademais, em todo texto existem relações direta entre: educação e pensar autônomo; educação e emancipação, que de certo modo, estavam ancorados numa perspectiva iluminista, em plena expansão na Europa. Por outro lado, o filósofo de *Königsberg*, que embora não está no centro da discussão propriamente dita, presença de perto todo esse desenrolar, em especial na França e na Inglaterra.

Entende-se que Kant (1999) leu o que estava sendo escrito, acompanhou o que estava sendo discutido, concordando com as ideias postas acerca da necessidade do esclarecimento.

Percebeu dentro desse contexto de emancipação e de esclarecimento, uma intrínseca relação com a educação. Diante disso, é perceptível que existe uma dupla preocupação no pensamento kantiano, emancipação do homem e a educação da criança.

Porquanto, a preocupação fundamental da filosofia kantiana, pelo menos do ponto de vista da filosofia prática, é com a emancipação do homem, ou seja, com um pensar autônomo, com um pensar por si. Essa preocupação é algo que tem pelo menos duas frentes. A primeira está ligada a um público letrado, ou seja, a um mundo de adultos; o texto “O que é o Esclarecimento”, por exemplo, é um texto que se dirige a esse grande público letrado, um público erudito, conhecedor de Filosofia, entre outras coisas. Porém, não exatamente faz uso adequado desse conhecimento, na medida em que ainda não tem um pensar autônomo, um pensar esclarecido. Ele conhece um mundo letrado, mas que não sabe fazer uso do pensar por si.

O referido texto se dirige para esse público, isto é, nutre uma expectativa de que é possível reeducar esse mundo adulto letrado e que o reeducando, visto que não é um mundo muito grande, não é a massa inculta, tem-se esperança de que o mundo inculto também vá se educando. Porque esse público erudito é o público que tem acesso aos nobres, aos que fazem as leis e, portanto, há uma íntima relação entre o esclarecimento que Kant está defendendo e a modificação, o melhoramento das leis públicas através desse esclarecimento. Por meio do Iluminismo se podia interferir nas leis do Estado e esse esclarecimento é a condição necessária para que essa modificação nas leis e, por conseguinte, a melhoria na própria sociedade civil aconteça.

Já a segunda está relacionada à educação da criança. A proposta tem como pressuposto a educação para a liberdade, objetivando a autonomia das crianças. Então, de fato, são duas frentes, uma que propõe a reeducação do mundo letrado, a outra que está preocupada com a educação da criança, ou seja, o filósofo nutre uma expectativa grande de que de fato esse esclarecimento possa acontecer nesse ambiente do mundo culto.

Nesse sentido, se podemos pensar numa sociedade civil melhor, o caminho é a educação da criança e educação do jovem. O Iluminismo apresenta uma característica interessante para a educação, que é o fato de não apenas estar voltado para uma perspectiva teórica. Kant não foge a esta linha de raciocínio e também acaba militando pela educação, em que viu nas instituições públicas, como o Instituto Dessau, por exemplo, um grande ensaio, um grande laboratório que precisa ser modificado, melhorado.

Ele viu que era urgente que se criasse esse tipo de Instituto voltado para a educação pública da criança, o que nos possibilita compreender que não se trata apenas de uma teorização sobre educação, mas, também, de uma militância, como em outros teóricos do século XVIII. Kant acreditava na educação pública, pois esta é, segundo o filósofo, a que tem a possibilidade de ser a mais completa e, nesse sentido, a que reuniria ao mesmo tempo a instrução e a formação moral. O filósofo faz referência em especial a educação oferecida pelos Institutos, como possibilidade de realização de sua proposta, uma educação para a autonomia. Nas palavras de Kant (1999, p. 29-34):

[...] A única escola experimental que até agora começou de algum modo a trilhar esse caminho foi o Instituto Dessau. Apesar de muitos defeitos que podem assacar, defeitos que se encontram em todas as obras pioneiras, cabe-lhe essa glória: ele não cessou de fazer novas tentativas. De certo modo, essa foi a única escola em que os mestres tiveram a liberdade de trabalhar segundo seus próprios métodos e intentos, na qual estiveram unidos entre si e mantiveram relações com todos os sábios da Alemanha.

A constituição do sujeito autônomo no pensamento kantiano tomando como pressupostos às metodologias de ensino

ARAÚJO, Ediel dos Anjos; BIANCHINI, Angelo Rodrigo

A educação pública tem aqui manifestamente as maiores vantagens: aí se aprende a conhecer a medida das próprias forças e os limites que o direito dos demais nos impõe. Aí não se tem nenhum privilégio, pois que sentimos por toda parte resistência, e nos elevamos acima dos demais unicamente por mérito próprio. Essa educação pública é a melhor imagem do futuro cidadão.

Conforme a citação, é notória a importância da educação pública, ainda vista com certa resistência, eleva-se por mérito próprio, quer dizer, Kant (1999), em *Sobre a Pedagogia*, preocupa-se com a formação de um pensar autônomo, com o desenvolvimento da criança e de que forma ela vai desenvolver essa autonomia. Sendo assim, a educação precisa ser pensada, estruturada de maneira que permita aos educandos um pensamento não tutelado. Podemos entender isso como uma verdadeira reviravolta para a forma de se pensar a educação na época. Kant coaduna com as ideias que já estão presentes no Emílio, contudo, ele fortalece, de certo modo, o pensamento de Rousseau no manual.

A ideia de uma educação e de um pensar autônomo também estão presentes na obra de Rousseau, mas não se pensa a partir do nada, mas a partir de um contexto que se tem os pressupostos que viabilizam essa forma de pensar. Sem dúvidas o Emílio de Rousseau, do qual Kant foi um leitor assíduo, faz parte destes pressupostos, das ideias kantianas sobre a educação. Kant propõe uma verdadeira revolução, assim como Rousseau, que havia adquirido essa ideia de Michel de Montaigne no Ensaio da educação.

Concordando com esses filósofos, Kant pensou que a educação da criança deve ser uma educação para a criança, ou seja, por não ser um adulto em miniatura, a criança deve ser tratada como criança e deve ter uma educação voltada mais especificamente para ela. Por outro lado, quando ele está preocupado com essa educação que conduza a um pensar autônomo, ele também está preocupado com a ideia de que não basta uma instrução e ensino mecânicos, mas que este não pode ser a ferramenta fundamental da educação.

Nesse sentido, possibilitar um pensamento autônomo para a criança é uma ideia bem avançada para a forma como se pensava a educação até então. O homem esclarecido é convidado a intervir publicamente tanto do ponto de vista teórico quanto prático no que concerne à educação, tal como se percebe em Kant com relação à crítica feita a forma como se trabalhava a educação nos estabelecimentos de ensino. Existem cartas de Kant onde estão presentes tais críticas, em *Sobre a Pedagogia*, Kant (1999, p. 28 - 29) temos algumas passagens.

Tais prescrições demonstram com quanta influência o governo se imiscui em certos assuntos; e não se pode chegar a nada de bom de tais coações. Crê-se geralmente que não é preciso fazer experiência em assuntos educacionais e que se pode julgar unicamente com a razão se uma coisa é boa ou má. Quanto a isso erra-se muito e a experiência nos ensina que as nossas tentativas produziram de fato resultados opostos àquele que esperávamos.

Existem os estabelecimentos de ensino, mas Kant aponta que eles estão trabalhando de forma contrária à natureza. Essa crítica é bastante interessante, primeiramente por Kant acusar os estabelecimentos de estarem promovendo uma educação que não vai dar certo, pois é contrária à

natureza. Segundo, porque diz que é preciso não uma reforma gradual, mas sim uma revolução no que tange aos estabelecimentos, perspectiva um tanto quanto diferente de tudo que se conhece de Kant, já que o filósofo é um defensor da reforma gradual e nunca da revolução.

No entanto, no texto *Sobre a Pedagogia* (1999) no que diz respeito aos estabelecimentos de ensino, ele diz não à reforma gradual, pois era necessária uma modificação urgente na forma de se organizar a educação, inclusive quem proporciona essa educação, ou seja, os mestres. Para Kant, os próprios mestres precisavam ser reeducados, no tocante aos estabelecimentos de ensino e por isso era preciso que as coisas acontecessem de forma muito mais rápida.

Note-se que dois elementos podem aí ser destacados: primeiro, que a educação visa possibilitar a autonomia; segundo, que a educação precisa ser desenvolvida em conformidade com a natureza e não de forma contrária a esta. Mas o que Kant entende por “conformidade com natureza”? Aquilo que é conforme o fim último desta para o homem, que é o desenvolvimento de todas as disposições naturais, como podemos observar no texto *Sobre a Pedagogia* (1999).

Outrossim, no mesmo texto Kant (1999) defende a ideia de que a natureza tem uma finalidade para com o homem, ou seja, assim como todas as coisas de natureza se desenvolvem conforme fins, com o homem, que é parte da natureza, não poderia acontecer de outra maneira. Tendo ele também um desenvolvimento teleológico, a natureza também o desenvolve conforme fins, a questão é que nos outros seres da natureza esse desenvolvimento acontece naturalmente, de forma mecânica, instintiva. No tocante ao homem, esse desenvolvimento deve acontecer no que diz respeito à natureza, ela faz a parte que lhe cabe, por exemplo, ela dá ao homem uma natureza sociável e ao mesmo tempo insociável.

Em palestra proferida pela professora Dra. Zilmara Viana em disciplina ministrada para a turma do mestrado em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (2018), a referida professora discorre que no pensamento kantiano pode ser apontando que é só em sociedade civil e ainda, com pressuposto das leis que o homem é capaz de se desenvolver, dado que ele está em conflito com os outros humanos. Nela, a natureza faz a sua parte, gera no homem essa necessidade de viver em sociedade, embora este, naturalmente não queira. Assim, podemos afirmar que o homem de certo modo, detesta a companhia dos outros homens, já que a relação com os outros acabam por despertar sentimentos como a inveja, desejo do reconhecimento e o orgulho.

Na mesma palestra ministrada aos alunos do curso de pós-graduação, foi dito pela professora Dra. Zilmara Viana, que em Kant a vida em sociedade, em especial na sociedade civil, apenas esta é capaz de promover as disposições naturais que estão presentes no homem. Kant (1999) diz, então, que há disposições naturais para o uso da razão - elas estão como em germe na razão - mas só em sociedade é que elas são capazes de se desenvolver. É, precisamente, a isso que Kant (1999) chama de cultura. Na *Crítica da Faculdade do Juízo*, no § 83 (Do último fim da natureza como sistema teleológico), menciona que essa cultura pode ser chamada de aptidão e de habilidade, uma vez que ele vai introduzir também a um outro tipo de cultura.

Segundo a professora Dra. Zilmara Viana (2018), o primeiro e mais importante conceito de cultura é a cultura como desenvolvimento das nossas disposições naturais. Significa dizer que essa cultura só acontece em sociedade e que essa cultura é a “desejável” do ponto de vista da natureza. Esse não é um desejo efetivo da natureza, pois a natureza não tem inteligibilidade nenhuma em Kant (1999); não tem uma personalidade, vontade, desejos, pensamentos. Na verdade, essa é uma ideia reguladora da razão para pensar como seria o desenvolvimento do homem tendo em vista fins na sociedade civil.

Fato é então, que é nesse mundo social civil que o homem produz cultura e desenvolve suas disposições naturais. Logo, a educação precisa se ampliar em conformidade com a natureza, isto é, a conformidade de estar em sociedade se desenvolvendo mediante fins e não de forma contrária a esta, a fim do desenvolvimento das disposições naturais humanas. De acordo com Kant (1999) quais seriam essas disposições naturais? A disposição para a técnica, em *Sobre a Pedagogia*, aparece como a disposição para habilidades (técnica, habilidade, aptidão). A disposição para a prudência e a disposição para a moralidade são disposições naturais do homem que só dão-se na sociedade civil, ou pelo menos é lá que elas vão se alargar de forma adequada.

No olhar da professora Dra. Zilmara Viana, a disposição para a moralidade é a mais excelente. O fim moral, seria o fim último do próprio homem, pois é postulado pela própria moral humana. Mas essa ideia reguladora da natureza agindo de um modo a providenciar esse desenvolvimento das disposições naturais, tem um certo limite no que diz respeito ao homem, fundamentalmente porque as ações humanas são ações livres. Kant (1999) então, com relação à liberdade, a natureza não pode nada, a natureza pode dispor o homem para viver em sociedade ou tornar necessário ao homem viver em sociedade, mesmo a contragosto, pode se aproveitar desse contexto.

Pela fala da referida professora Viana (2018), o único que tem como produzir uma moral é o próprio homem, porque é fruto de algo com princípio de determinação, não há absolutamente nada que possa tornar o homem um ser moral a não ser a própria determinação ou o próprio princípio de autodeterminação do homem em ser moral, da mesma forma como não há absolutamente nada que possa tornar um homem esclarecido, ou seja, que possa fazer ele sair da sua minoridade, há não ser um princípio de determinação interno.

Pode ser entendido, pelo que foi dito pela professora Dra. Zilmara Viana (2018), que a boa educação seria uma saída, no entanto, não como condição suficiente, mas como condição necessária. Assim, podemos entender que a civilidade representa certa forma de cultura e, se o desenvolvimento dessas disposições é cultura, a prudência é uma dessas disposições que vão ser desenvolvidas dentro desse mundo da cultura e é exatamente nessa perspectiva da prudência onde Kant (1999) fala propriamente da civilidade. A relação com o outro precisa de certo refinamento, de certa polidez nos costumes para acontecer.

Pelo que compreendemos através da fala da professora Dra. Zilmara Viana e pelas leituras de Kant (1999) todas estas aproximações podem ser entendidas por civilidade, assim, a prudência seria a habilidade de tirar proveito dos outros. A prudência então estaria ligada ao cálculo, ou seja, a ideia de escolher os meios certos para obter determinados fins, conseqüentemente o outro vai aparecer como um meio. No entanto, nada é feito aí a menos que se tenha uma sociedade civil ainda bastante precária, as relações não vão se dar num patamar desrespeitoso, ofensivo, embora possa também acontecer.

Conseqüentemente pelo que foi exposto pela professora, temos, então, que no domínio da cultura, da civilidade, o que pode acontecer é que o homem vai produzindo certas condições que vão tornar sua vida melhor, que vão favorecer a sua vida e ao mesmo tempo vão se acomodar a essas condições e produzir coisas hostis a eles mesmos. Esse mundo da cultura que pode ser a condição de possibilidades para um mundo moral, pode ser também a condição de possibilidade para um mundo bárbaro.

Mas de acordo com o que foi proferido pela professora Dra. Zilmara Viana (2018), Kant (1999) não está vendo ainda essa questão como um grande empecilho para o desenvolvimento humano. Este pode acontecer, mas a educação está aí para ajudar a resolver, então, nesse percurso

A constituição do sujeito autônomo no pensamento kantiano tomando como pressupostos às metodologias de ensino

ARAÚJO, Ediel dos Anjos; BIANCHINI, Angelo Rodrigo

em direção à sociedade moral, os atrativos que são próprios ao homem civilizado podem ser uma grande tentação para o homem, inclusive fator de acomodação gerado pelo bem-estar e que para ele é um obstáculo a ser vencido.

No texto sobre *O que é o esclarecimento*, um dos grandes malefícios da humanidade está ligado à acomodação, por vezes, ele chama de preguiça e de covardia. O homem está bem, está acomodado, está tranquilo, então porque ser maior? Ele não está falando para um mundo não civilizado, Kant está falando para um mundo civilizado em que o homem está preguiçoso, acomodado e covarde.

Efetivamente, Kant ao discorrer sobre a educação, parte da premissa de que a “[...] espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra” (KANT, 1999, p. 12). Nessa perspectiva, aquilo que propicia ao homem a apropriação das características tipicamente humanas é a educação, ou seja, o homem se torna exatamente aquilo que a educação dele o faz.

O início da humanização como disposto poderia se encontrar no estado embrutecido ou “num estado perfeito de civilização” (KANT, 1999, p. 12). Com a ressalva de que possivelmente a humanidade tenha caminhado para a selvageria e o embrutecimento. Assim, educar seria uma arte, uma possibilidade de saída desse estado de selvageria.

O filósofo entende que a educação é uma arte que precisa ser aperfeiçoada de uma geração para outra. Sendo assim, é possível conceber a possibilidade da inserção das TDIC como um recurso pedagógico que conceba, na perspectiva kantiana, o aperfeiçoamento das metodologias do ensino de Filosofia. A arte da educação ou da pedagogia deve, portanto, ser raciocinada. O Próprio contexto kantiano é um contexto onde existe todo um otimismo na ciência e na técnica e o fruto deste otimismo estamos colhendo nos dias atuais. Conforme escreve Kant (1999, p. 19):

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. De posse dos conhecimentos das gerações precedentes está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daqueles, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino.

Trazendo as ideias kantianas para a nossa pesquisa em curso, podemos retomar ao que apontamos na sessão primeira de nossos escritos, acerca das TDIC como ferramentas pedagógicas para o ensino de Filosofia, pois conforme comenta Kant, a educação é uma arte que necessita ser aperfeiçoada a cada geração, de modo que, uma geração posterior estará sempre melhor aparelhada do que a geração anterior, coadunando com o que vemos discutindo ao longo de nosso texto.

Torna-se necessário equilibrar a educação mecânica, entendido aqui como a educação baseada apenas em acontecimentos ocorridos, nos acontecimentos empíricos ou na pura memória, ou em coisas que serviriam como exemplo. A educação precisa ser raciocinada, esta, por sua vez, oriunda dos conceitos puros da razão, sem a intervenção dos sentidos. Observe-se que, quanto à formação da razão enfatiza Kant (1999, p. 70 – 71):

A constituição do sujeito autônomo no pensamento kantiano tomando como pressupostos às metodologias de ensino

ARAÚJO, Ediel dos Anjos; BIANCHINI, Angelo Rodrigo

No cultivo da razão é preciso praticar o método de Sócrates. Este, que se nomeava parteiro dos conhecimentos dos seus ouvintes, nos seus diálogos, que Platão de algum modo nos conservou, nos dá exemplos de como se pode guiar até mesmo pessoas idosas para retirar muita coisa de sua própria razão.

Com base nesse cultivo da razão a partir do método socrático, Kant, a partir da sua obra *Sobre a Pedagogia*, compreende que a educação exerce um papel primordial no desenvolvimento humano, isso porque esse é o caminho trilhado para o despertar crítico e autônomo do aluno, pois é a partir dela que o homem se tornam:

1. *Disciplinado*: a disciplina impediria que a animalidade prejudicasse as virtudes humanas. Assim, disciplinar os humanos seria o mesmo que domesticá-los em seus estados de selvageria. Segundo o filósofo, a disciplina e a instrução, são ambos aspectos necessários para a formação humana.

O homem vem ao mundo em estado bruto, a falta de disciplina seria um mal pior do que a falta de cultura, já que a falta de cultura pode ser remediada. Kant aponta em seus escritos, que se falta a disciplina, futuramente não será possível abolir o estado selvagem e corrigir um defeito disciplinar. Trazendo esta questão para os nossos dias, talvez teríamos aqui a explicação para os exemplos de alunos indisciplinados, eles não teriam passado pelo primeiro passo educacional indicado por Kant (1999, p. 15) pondera que:

Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os tornam mestres muito ruins de seus educandos. [...], se por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que devolver nele certas qualidades, não se pode saber até aonde nos levaria as nossas disposições.

Ainda, sobre a disciplina, descreve como esta é capaz de transformar a “animalidade em humanidade” (KANT, 2009, p, 12). Quanto a esse aspecto, assinala que não tendo o homem nenhum instinto e vindo ao mundo em estado rude, precisa que outros o disciplinem, isto é, removam o elemento selvagem que este possui, sob pena de que se torne um adulto que sempre procura dar vazão a todos os seus caprichos e impulsos, não importando que regras ou leis precisará burlar para tal, desviando-se de sua humanidade. É, portanto, a disciplina que vai permitir ao homem submeter-se às leis, à sua coação. Entretanto, além de disciplinado o homem deve ser instruído. Kant (1999, p. 12) esclarece:

Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão, não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele.

Nessa afirmação, pode-se traçar um paralelo com a nossa realidade, posto que tais ideias podem ser atualizadas no sentido de pensar a cidadania. Precisamos, portanto, pôr em prática a questão disciplinar para não nos tornarmos animais. E nesse sentido, pensar a autonomia dos discentes de forma equilibrada e raciocinada para que os mesmos possam ponderar ou fazer as boas escolhas. Kant (1999) enfatiza que, a educação está diretamente ligada à cultura, assim quem, de algum modo, não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto, rude; quem não é disciplinado é um selvagem.

Observe-se, segundo o filósofo, que a disciplina deve ser empregada para conduzir a vontade da criança e não para quebrar-lhe a vontade, pois, nesse caso, produzir-se-ia nela um modo de pensar servil. No entanto, para Kant esse percurso se desenvolveria de forma lenta e caminha na direção de que a educação acaba passando por processos de evolução. Com efeito, Kant (1999, p. 16) afirma:

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção a um aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação.

2. *Culto*: é através da cultura que se tem a possibilidade de ser instruído nos mais diversos tipos de sabedorias. Nesse sentido, ser culto é desenvolver habilidades que sejam capazes de suprir as necessidades que desejamos. Pela cultura, o homem passa a adquirir habilidades condizentes com todos os fins que deseja. Vale ressaltar que a cultura não determina nenhum fim por si mesmo, porém deixa tais cuidados às circunstâncias. Por exemplo, algumas habilidades são úteis para todos os casos, como ler e escrever, enquanto outras são boas em relação a certas finalidades, como a música.

3. *Prudente*: é por meio da prudência que o homem tem a possibilidade de demarcar seu lugar entre os outros sujeitos sociais e como tal, em meio a essas relações “seja querido e tenha influência” (KANT, 1999, p. 26). Este processo só será possível com a educação, fazendo com que o homem permaneça inserido nas relações sociais. A isto, Kant chama de civilidade propriamente dita, por requerer certos modos de cortesia, de gentileza. Consequentemente o homem teria a capacidade de servir-se de outros homens para determinadas finalidades com prudência. No entanto, o filósofo escreve que a prudência se regula pelo gosto mutável de cada época.

4. *Moral*: com a educação o homem passa a preocupar-se com as questões de ordem moral, no entanto, como pondera Kant, “não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins” (KANT, 1999, p. 26), é necessário, portanto, que ele saiba fazer escolhas e neste caso, priorize os ‘bons fins’ ou as boas escolhas. O que Kant entende como “bons fins”? Aqueles que foram necessariamente aprovados por todos, e ao mesmo tempo podem ser os fins de cada um.

Kant escreve que só existem cinco possibilidades para o homem: ser treinado, disciplinado, instruído, mecânico ou ser verdadeiramente ilustrado. Assim como os cães e os cavalos podem ser treinados, a possibilidade é a mesma para os homens (KANT, 1999, p. 27).

Entretanto, não basta treinar as crianças, é preciso que as mesmas aprendam a pensar. Logo percebe-se que a verdadeira educação, sobretudo, a educação privada seja observada por ensinarmos às crianças aquilo que julgamos essencial e acabamos deixando os ensinamentos morais

para o pregador. O filósofo escreve que é de grande importância ensinar às crianças a odiar o vício por virtudes, não em função de Deus ter proibido, mas por ser desprezível por si mesmo.

Pois do contrário, as crianças pensariam que os vícios seriam permitidos por Deus, logo poderiam ser facilmente praticados, uma vez que se Deus não proibiu, logo, Deus poderia fazer uma exceção em seu favor. Já no século XVIII Kant aponta que “vivemos numa época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a verdadeira moralidade”. (KANT, 1999, p. 28). Assim, podemos dizer que a felicidade dos Estados cresce proporcionalmente à medida que cresce a infelicidade dos homens. Uma possibilidade de diminuição da barbárie nos homens se encontraria na sabedoria, e esta, apenas esta, teria a possibilidade de fazer com que os homens pudessem sair de seu estado de tutela e passassem a ter autonomia.

Em sua obra (KANT, 2010), “Resposta à pergunta: *Que é o Esclarecimento?*”, relata a autonomia como a saída racional da *minoridade* para a *maioridade*, sendo entendida como o ato ou a ação tomada por si mesmo, uma ação não tutelada, direcionada apenas pela própria razão. No entanto, no texto em questão aparece a ideia de que existem alguns indivíduos que permanecerão na minoridade a vida toda, alguns por covardia outros por preguiça. Contudo, a educação é a possibilidade de que esses indivíduos possam fazer-se melhores e constituam um mundo melhor.

Partindo do pressuposto que *Autonomia* vem do grego e significa o poder de dar a si a própria lei, *Autós* (por si mesmo) e *nomos* (leis), autonomia pode ser entendida como autodeterminação, ligada diretamente ao princípio da moralidade. Conforme escreve Kant (1986, p. 144):

Pelo que antecede podemos agora explicar-nos facilmente como sucede que, ainda quando representamos sob o conceito de dever uma sujeição à lei, possamos achar não obstante simultaneamente uma certa sublimidade e dignidade na pessoa que cumpre todo os seus deveres. Pois enquanto ela está submetida à lei moral não há nela sublimidade alguma; mas há-a sim na medida em que ela é ao mesmo tempo legisladora em relação a essa lei moral e só por lhe está subordinada. Também mostramos mais acima como não é nem o medo nem a inclinação, mas tão somente o respeito à lei que constitui o móbil que pode dar à ação um valor moral. A nossa própria vontade, na medida em que agisse só sob a condição de uma legislação universal possível pelas suas máximas, esta vontade que nos é possível na ideia, é o objeto próprio do respeito, e a dignidade da humanidade consiste precisamente nessa capacidade de ser legislador universal, se bem que com a condição de estar ao mesmo tempo submetido a essa mesma legislação.

Trazendo a ideia do filósofo para o contexto da educação aos moldes daquilo que entendemos como fator de deliberação da autonomia dos sujeitos, e tomando como pressuposto que toda ação tem uma implicação moral, seja ela guiada pela legalidade ou pela consciência, entendemos, portanto, que os indivíduos devem posicionar-se como sujeitos autônomos a partir de suas escolhas morais. Tais escolhas devem ser levadas em consideração não apenas a partir do ponto de vista da legalidade, mas enquanto atitude moral, ação consciente, levando em consideração a própria dignidade do sujeito. Kant (1986) entende que a vontade está diretamente ligada à autonomia. Sendo assim, a vontade seria uma lei própria da razão e para que uma pessoa

possa ser considerada autônoma ela precisa começar a tomar decisões por si própria, deixando de ser influenciada por outros indivíduos. Kant (1986, p. 85) ressalta que:

Autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza dos objetos do querer). O princípio da autonomia é portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal. [...] Pela simples análise dos conceitos da moralidade pode-se, porém mostrar muito bem que o citado princípio da autonomia é o único princípio da moral. Pois desta maneira se descobre que esse seu princípio tem de ser um imperativo categórico, e que este imperativo não manda nem mais nem menos do que precisamente esta autonomia.

Certamente, o princípio da autonomia constitui-se de outro ponto importante no pensamento do filósofo, isto é, a questão da dignidade que é considerada como um dos fatores para o desenvolvimento da autonomia. Esta não tem preço e não pode ser trocada, é algo muito além de um valor insignificante. Autonomia é entendida como princípio da dignidade humana, assim como um ser racional, a liberdade é a chave da autonomia e da vontade, da independência do ser humano.

Ademais, autonomia é um conceito que determina a liberdade do indivíduo, onde este passa a ter capacidade de projetar a sua própria vida, vivenciando e realizando suas próprias escolhas. Autonomia está ligada, portanto, à moral e à política, sendo utilizada como base para determinar a responsabilidade moral do indivíduo. Em relação a responsabilidade para fazer as suas ações de forma que ele se sinta livre, esta é entendida como condição de um grupo ou de uma pessoa gerir a sua própria vida de acordo com suas escolhas, de acordo com suas vontades. Estando, portanto, relacionada a uma condição que é a liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazendo as ideias kantianas para os professores de Filosofia, podemos retomar ao que apontamos na primeira parte de nossos escritos, acerca das TDIC como ferramentas pedagógicas para o ensino de Filosofia, pois conforme comenta Kant, a educação é uma arte que necessita ser aperfeiçoada a cada geração, de modo que, uma geração posterior estará sempre melhor aparelhada do que a geração anterior, coadunando com o que vemos discutindo ao longo de nosso texto.

Ademais, autonomia é um conceito que determina a liberdade do indivíduo, onde este passa a ter capacidade de projetar a sua própria vida, vivenciando e realizando suas próprias escolhas. Autonomia está ligada, portanto, à moral e à política, sendo utilizada como base para determinar a responsabilidade moral do indivíduo. Em relação a responsabilidade para fazer as suas ações de forma que ele se sinta livre, esta é entendida como condição de um grupo ou de uma pessoa gerir a sua própria vida de acordo com suas escolhas, de acordo com suas vontades. Estando, portanto, relacionada a uma condição que é a liberdade.

A ideia de uma educação e de um pensar autônomo também estão presentes na obra de Rousseau, mas não se pensa a partir do nada, mas a partir de um contexto que se tem os pressupostos que viabilizam essa forma de pensar. Sem dúvidas o Emílio de Rousseau, do qual Kant foi um leitor assíduo, faz parte destes pressupostos, das ideias kantianas sobre a educação. Kant propõe uma verdadeira revolução, assim como Rousseau, que havia adquirido essa ideia de Michel de Montaigne no Ensaio da educação.

Assim, concordando com esses filósofos citados no parágrafo anterior, Kant pensou que a educação da criança deve ser uma educação para a criança, ou seja, por não ser um adulto em miniatura, a criança deve ser tratada como criança e deve ter uma educação voltada mais especificamente para ela. Por outro lado, quando ele está preocupado com essa educação que conduza a um pensar autônomo, ele também está preocupado com a ideia de que não basta uma instrução e ensino mecânicos, mas que este não pode ser a ferramenta fundamental da educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União, Poder Legislativo**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03?leis?19394.htm>. Acesso em: mar. 2017.
- CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana de. **Palestra proferida aos alunos de pós-graduação em Filosofia**. UFMA, 2018.
- CARTOLANO, Maria T. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- KANT, Immanuel. **Que significa orientar-se no pensamento?** (1786) Tradutor Arthur Morão. Disponível em: <<http://files.filosofiaonline.webnode.com.br/200002745-e634be72e7/KANT.%20Que%20significa%20orientar-se%20no%20pensamento.pdf>> Acesso em: nov. 2017.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o esclarecimento? In.: **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. (1724 – 1804). **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Trad. Clélia Martíns, - São Paulo: Iluminuras, 2006.
- _____. (1724 – 1804). **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- _____. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1993.

A constituição do sujeito autônomo no pensamento kantiano tomando como pressupostos às metodologias de ensino

ARAÚJO, Ediel dos Anjos; BIANCHINI, Angelo Rodrigo

_____. (1724 – 1804). **Textos selecionados:** Fundamentação da metafísica dos costumes. Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí: Traduções de Tania Maria Bernkopf, Paulo Quintela, Rubens Rodrigues Torres Filho. – São Paulo: Abril Cultural, 1986.

_____. (1724 – 1804). **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução Paulo Quintela, 117 p. (textos filosóficos). Lisboa: Edições 70, 2007.

ENSINO DE FILOSOFIA PARA SURDOS

[TEACHING PHILOSOPHY FOR THE DEAF PEOPLE]

Danilma Medeiros GarciaE-mail: danilmagarcia@hotmail.com

OCID 0000-0003-2891-5379

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba (2010). Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, UEPB. Tem experiência na área de Filosofia. Mestranda pelo Programa Prof-Filo/UFCG- Universidade Federal de Campina Grande-PB.

Valter Ferreira RodriguesE-mail: valter.rodrigues@ce.ufpb.br

ORCID 0000-0002-3371-9084

Professor Adjunto no Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa). Docente do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo Campina Grande. Pesquisador Associado do Laboratório de Pesquisa em Filosofia Prática e Aplicada da Universidade do Egen (Rodes/Grécia). Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). Áreas de interesse: Ensino de Filosofia (Filosofia e Ensino; Prática de Ensino de Filosofia) e Filosofia da Educação (Fundamentos Antropofilosóficos da Educação).

DOI: [10.25244/tf.v13i2.2607](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2607)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 141-153

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/tf.v13i2.2607](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2607)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



DOI: [10.25244/uf.v13i2.2607](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.2607)

Ensino de filosofia para surdos

GARCIA, Danilma Medeiros; RODRIGUES, Valter Ferreira

Resumo: Este artigo busca analisar como se dá o processo de inclusão da pessoa surda no contexto escolar do Ensino Médio, no sentido de entender e contribuir ao esclarecimento do (da) surdo (a) e do (da) ouvinte, como sendo sujeitos da própria realidade vivida e construída, viabilizando assim, uma convivência mais justa e harmônica. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa venha contribuir de forma relevante para a formação e conscientização dos (as) alunos (as) e do corpo integrante da comunidade escolar, devendo assim, abrir no ambiente educacional, possibilidades de discussões e mobilizações no intuito de incentivar a interação entre os estudantes independentemente das diferenças, construindo um espaço de diálogo na sociedade, para com isso desenvolver uma nova consciência, a partir das contribuições da filosofia e seu ensino com alunos (as) surdos (a), na tentativa de aproximação da cultura surda com os múltiplos acontecimentos cotidianos, a partir das possibilidades de encontros entre as diferenças.

Palavras-chave: Inclusão. Surdos. Ensino de Filosofia.

Abstract: This article analyses how the process of inclusion of the deaf person in the High School occurs, in order to understand and to contribute with the comprehension of the deaf as someone who is subject of his/her own life and reality as a necessity of a harmonic and fear coexistence. In this sense, it this research seeks to contribute in a relevant way to the education and awareness of students and members of the school community to the possibilities of discussions and mobilizations in the educational environment in order to encourage interaction between students regardless of differences, building a space for dialogue in society. Based on the contributions of Philosophy and its teaching with deaf students, in an attempt to get closer of deaf culture with multiple daily events, from the possibilities of encounters between differences.

Keywords: Inclusion. Deaf. Teaching of Philosophy.

INTRODUÇÃO

O referido artigo deriva de uma pesquisa de mestrado em andamento, pelo Programa Prof - Filo, Mestrado Profissional em Filosofia, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. O trabalho analisa, a partir da prática presente em nossa sala de aula, na Escola Estadual Normal Dom Expedito Eduardo de Oliveira, na cidade de Patos – PB, quais as possibilidades do filosofar com surdos (as). Dessa forma, pretende-se investigar de que maneiras pode-se desenvolver esse processo filosófico na sala de aula, a partir da interação com o outro, com o deficiente auditivo, levando em conta esta construção, a partir das experiências individuais, que são se tornam múltiplas.

O ensino de filosofia com os (as) surdos (as) se apresenta como possibilidade de enfrentamento às opiniões “e às fáceis certezas daqueles que tudo sabem” Gallo, (2017, p. 49). Daqueles que ao longo da história segregaram os humanos, na tentativa de impor um único pensamento. A pesquisa dissertativa se lança na procura de novas maneiras de se construir o filosofar com estudantes surdos (as), para além daquilo que é colocado pela instituição escolar.

Para isso, pensaremos a educação partir do conceito criado por Sílvia Gallo de “educação menor”. Segundo o autor, a educação menor seria aquela realizada na sala de aula, longe dos olhares dos coordenadores, do diretor, é aquela educação ensaiada no dia a dia, que se revolta contra as macropolíticas, que instituem os modelos ideais voltados ao ensino-aprendizagem, ela é máquina de resistência. Nas palavras de Gallo, (2017, p. 64-65).

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Diferentemente da educação institucionalizada, daquela “dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes” Gallo, (2017, p. 64), a educação menor apresenta-se como possibilidade de criação com alunos (as) surdos (as), pretende a partir dos problemas, procurar possíveis soluções e essas podem ser criadas no campo de luta, que é a sala de aula. A filosofia aqui se apresenta como instrumento criativo, abrindo espaço para a criação conceitual, já que essa é sua finalidade como nos diz Deleuze e Guattari que nos mostra a filosofia como a única que cria conceitos, “porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los” Deleuze e Guattari, (2010, p. 42) e a filosofia na sala de aula, não tem a pretensão de controlar o que se aprende, muito menos de impor verdades prontas aos alunos (as), mas sim, de empreender agenciamentos coletivos que subvertam a ordem instituída dos modelos que continuam tentando representar os padrões “socialmente corretos”.

Filosofar a partir da deficiência, da diferença, criando conceitos a partir dos problemas diários. A dinâmica da sala de aula possibilita que essa educação menor se desenvolva com os (as) surdos (as), pois ela permite a experimentação, a aproximação com a cultura surda e com os

DOI: 10.25244/uf.v13i2.2607

Ensino de filosofia para surdos

GARCIA, Danilma Medeiros; RODRIGUES, Valter Ferreira

vários modos de pensar. Consiste com isso, em dar voz ao aluno (a) surdo (a). Segundo Gallo, (2017, p.69), “a educação menor é uma oposta nas multiplicidades, [...]. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza”.

A pesquisa nos leva a questionar sobre o tipo de filosofia lançada na escola, sobre esse ensino fechado, que tenta por assim dizer, colocar rédeas, como se isso fosse possível, na educação que é experimentada e vivenciada dentro da escola, cotidianamente nos encontros entre professores e alunos. A educação maior apresentada por Gallo, se volta exatamente para a tentativa de controle seja na instituição escolar, seja ao indivíduo. Para Gallo (2017, p. 65) a “educação maior como máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponda uma aprendizagem”. Ensinar e aprender ultrapassam as órbitas do controle, podemos citar Deleuze (2006a, p. 237-238).

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou realização de uma *Cogitatio natura* pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois de um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para “adestrar um povo de pensadores”; “fazer um adestramento de espírito”.

A educação com surdos, se apresenta nesse processo, de invenção diária, no fazer-se no caminho. Não se sabe quem, como ou que os estudantes vão apreender, o que importa de fato é o movimento. A filosofia presente no ensino regular, precisa se fazer resistência, como ato de singularidade, de permanência, frente às imposições que chegam de cima para baixo. O (a) aluno (a) surdo (a), como o outro, como o diferente, nas palavras de Skliar (2003, p. 29):

“o outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a ficar fora e ficar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente”.

Filosofar com surdos, abre possibilidades de fazer a educação menor proposta por Gallo, desterritorializando as ideias que sempre representaram os modelos corretos e únicos. A multiplicidade é o que existe, por isso é preciso resistir a partir das diferenças, agindo ali mesmo na sala de aula, desconstruindo para possivelmente reconstruir ou não, o que importa é “fazer rizoma”. Pois segundo Galo (2017, p. 70), “Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade”.

Nenhuma mudança no mundo é fácil de acontecer, não ocorre da noite para o dia. As grandes conquistas da humanidade, em qualquer área do desenvolvimento, tomam tempo e exigem disciplina, força e coragem. No entanto, são justamente essas mudanças, por mais difíceis que sejam que tornam cada vez melhores os seres humanos, enquanto povo. A inclusão escolar, até bem pouco tempo, não era um assunto de Estado. Hoje, depois de muitas lutas e reivindicações tornou-se a ser. Logo, muitas são as polêmicas em relação ao tema, especificamente quando diz respeito ao acesso das pessoas com surdez à escola comum. Quase como num campo de batalha, a inclusão está em luta constante por sua permanência na escola, mas já podemos perceber os pequenos saltos que foram dados ao longo do tempo. Para tanto, entende-se que o espaço escolar é um ambiente bastante apropriado para construir laços de interação e respeito às diferenças, viabilizando uma convivência pautada na justiça, na harmonia e nas oportunidades de aprendizagem.

Sabe-se que a inclusão de educandos com deficiência, inclusive a surdez, no sistema regular de ensino, tem sido sem dúvida, um dos grandes entraves encontrados sobre os referenciais da Educação Especial, haja vista que essa temática se tornou restrita aos debates e discussões. Porém, atualmente, amparada pela legislação em vigor, LDB, cap. V (Da educação especial), esse tema tornou-se bastante peculiar e determinante nas políticas públicas educacionais para a aquisição do conhecimento a partir da inclusão e interação dessas demandas. Uma vez que, se percebe a importância de atuar e conviver diariamente com pessoas com deficiências dentro da sociedade. Nesse sentido, o intuito de trabalhar esse objeto, ajudará a criar possibilidades e estratégias na convivência com esse grupo, na tentativa de quebrar paradigmas até então pré-estabelecidos, que dificultam a interação entre os indivíduos dentro e fora da escola.

Hoje a inclusão é um tema que está em evidência nas mais diversas áreas e, portanto, a concepção de deficiência vem se modificando historicamente, ao passo que as condições sociais são alteradas pela ação do próprio homem. Desse modo, o estudo busca analisar e compreender como se apresenta a inclusão do indivíduo surdo e suas implicações no cenário da educação básica, assim como também sua participação como sujeito ativo no espaço escolar. Tentando com isso, despertar a consciência através de uma educação filosófica, onde cada um se perceba no ambiente que está inserido, levando em conta com sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, esse estudo, pretende contribuir de forma relevante para a formação do docente no enfrentamento dos desafios encontrados nos diferentes espaços escolares, construindo uma percepção crítica e reflexiva, de modo especial na interação da pessoa surda com os demais agentes sociais, favorecendo aos indivíduos com alguma deficiência, que se reconheçam como ser dinâmico socialmente.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola, historicamente se caracterizou como uma instituição destinada à escolarização como privilégio de um grupo, excluindo aqueles que não podiam ter acesso e condições de frequentá-la. Nesse contexto, não foi diferente para as pessoas com deficiências, essa exclusão perdurou por muito tempo e acarretou grandes problemas sociais o que evidencia o paradoxo de incluir/excluir.

Em relação a Educação Especial, Brasil (2005, p.30) no Capítulo V, da LDB, quando trata do Art. 58 diz que, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Durante muito tempo as pessoas com deficiências eram atendidas em escolas especializadas, segregando-as à integração com a sociedade civil. No entanto, a importância desse tema emergiu a medida que a própria sociedade se deu conta de que pessoas com necessidades especiais são sujeitos que carregam potencialidades e precisam da contribuição da educação escolar como todos, pois são indivíduos capazes de progredir ao seu tempo e ritmo.

Atualmente o termo inclusão vem sendo bastante discutido, não somente quando se fala de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, mas também quando se discute outras questões acerca da inclusão digital, social, econômica, entre outras. Sobre esse termo Sasaki (2006, p.41) explica que é,

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Dessa forma, a educação inclusiva tem o propósito de contribuir democraticamente para a integração das pessoas com necessidades especiais em classes comuns, no entanto, questionar-se-á: será que o fato de incluir pessoas com necessidades especiais numa escola regular, estará mesmo esse indivíduo, tendo as mesmas oportunidades que as pessoas que não apresentam as mesmas deficiências? À que diz respeito à palavra “inclusão”? Segundo Ferreira & Martins (2007, p.22):

Inclusão diz respeito a melhorar a escola para todos (as) e combater todas as formas de exclusão, segregação e discriminação no contexto escolar. Ao mesmo tempo, inclusão diz respeito à promoção de oportunidades igualitárias de

DOI: [10.25244/uf.v13i2.2607](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.2607)

Ensino de filosofia para surdos

GARCIA, Danilma Medeiros; RODRIGUES, Valter Ferreira

participação. Numa escala inclusiva, todos (as) são considerados iguais e têm o mesmo valor. Assim, a escala que é inclusiva está em contínuo processo de mudança para assegurar o acolhimento de cada um dos alunos ou dos membros da comunidade à escolarização, bem como sua aprendizagem.

Desse modo, as escolas devem assegurar os direitos de igualdade e responsabilidade social as pessoas que possuem alguma necessidade especial para que se sintam incluídas numa escola acolhedora, pelos estudantes, como também pelos outros diversos membros da comunidade. A importância da inclusão escolar, como meio de acolhimento e incentivo à promoção do outro, do aluno (a) deficiente, precisa ser encarada com seriedade, com clareza, para não acontecer simplesmente a falsa ideia de inclusão, aluno (a) na escola, não significa que este está incluído, é necessário mais, é preciso disposição e vontade por parte daqueles que são responsáveis frente ao trabalho, pelo desenvolvimento e participação de todos na escola.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PESSOA SURDA NO ENSINO MÉDIO

Sabe-se que no Brasil existe uma grande demanda de pessoas com deficiências, aqui será dada atenção especial as pessoas com deficiência auditiva.

A esse respeito, destaca-se que a educação de surdos ao longo da história sofreu uma série de variações e interpretações que na atualidade não seriam admitidas, mas como sempre as teorias sofrem interferências e modificações, o mesmo aconteceu com a educação de surdos.

Há tempos atrás, a sociedade classificava as pessoas surdas, somente a partir de características consideradas por eles, os ouvintes, como negativas. Segundo Goldfeld (1997), os surdos (as) eram vistos como aqueles que inspiravam sentimentos de pena, eram castigados pelos deuses ou eram enfeitiçados. Conforme Guarinello (2007), Aristóteles (384-322 a.C), difundia que as pessoas surdas não podiam expressar nenhuma palavra e que, para atingir a consciência humana, a fala e a audição eram o canal mais importante para o aprendizado. Essa ideia permaneceu por séculos sem questionamentos.

A partir do século XVI, inicia-se o processo sobre as primeiras informações de indivíduos interessados pela educação de pessoas surdas. Muitas metodologias começaram a aparecer, algumas baseava-se em técnicas orais, outras se utilizavam de sinais. O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584), desenvolve uma metodologia (representação manual do alfabeto), criando também uma escola na Espanha para pessoas surdas.

Já na década de 1960 do século XX, ascendeu outros estudos sobre a necessidade de se utilizar línguas de sinais para a comunicação entre as pessoas surdas. Com isso, em 1760, o abade de L'epée conheceu duas irmãs surdas que se comunicavam por meio de sinais, desde então, passou a se dedicar ao desenvolvimento de uma pedagogia de ensino da linguagem (gestual e escrita), por meio de sinais. Foi a partir daí que os estudos do abade De L'Epée constituiu a caracterização de uma língua de sinais utilizada por pessoas surdas.

Esse período, também foi marcado pelo surgimento de outros métodos de ensino e esses não priorizavam as línguas se sinais, dando ênfase a língua oral. Surge assim, na Alemanha, com Samuel Heinick, o método conhecido como oralismo. Aqui, mesmo utilizando-se de alguns poucos sinais, o que prevalecia era desenvolver a fala das pessoas surdas.

Em fins do século XIX, a língua de sinais se propagava e o método oral ganhava força. Alexander Graham Bell, o mais importante defensor do Oralismo, participou e exerceu grande influência no Congresso de Milão, em 1880. Vale ressaltar que nenhum surdo que estava presente, teve direito ao voto. Com a realização do Congresso, houve uma completa mudança nos rumos da educação de surdos, onde ficou decidido, por uma maioria de pessoas ouvintes, que a língua oral seria utilizada na educação e no ensino dos surdos, em substituição da língua de sinais, tal momento tornou-se um marco histórico de rupturas entre a linguagem gestual nas instituições educacionais.

Nesse ínterim, outros estudiosos, como Willian Stokoe demonstrou interesse em estudar do ponto de vista linguístico a língua de sinais. Com isso, Stokoe conseguiu atribuir uma grande importância à língua de sinais como sendo verdadeiras línguas, preenchendo os requisitos que a linguística colocava apenas para as línguas orais.

Para Sassaki (2006, p.29) “[...] a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a inclusão propõe a inserção total”. Com isso, os adolescentes com deficiência auditiva devem ter as mesmas oportunidades e direitos de aprendizagem no ambiente escolar. Assim, a escola e os professores deverão adotar uma perspectiva de ensino no contexto da inclusão.

Dentre os documentos oficiais que são destacados para abordar a inclusão de estudantes com deficiência auditiva na rede pública de ensino, de acordo com Ferreira, (2012, p.158) se destacam:

Lei de LIBRAS (Lei 10.436, de 24/12/2002) e respectivo Decreto Lei 5.626 de 02/12/2004, que a regulamenta e inclui a LIBRAS como componente curricular nos cursos de formação de professores de Magistério (nível médio) e superior (licenciaturas) e também a formação nos cursos de Fonoaudiologia, formação de LIBRAS em nível de graduação universitária e de instrutor de LIBRAS em nível médio. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria SEESP/MEC 948/2007, de 07/12/2008), cujo objetivo é orientar políticas públicas estaduais e municipais de inclusão no território nacional, por meio da implantação na rede do ‘atendimento educacional especializado’ [AEE].

Outro documento importante que faz referência a inclusão educacional é a Declaração de Salamanca (1994) que é uma Resolução das Nações Unidas a qual faz uma abordagem sobre os princípios políticos e a prática em Educação Especial, considerada mundialmente como um dos parâmetros mais importantes sobre Educação para Todos.

Acerca dessa discussão, se faz necessário esforço e dedicação por parte da instituição escolar e dos órgãos responsáveis por garantir e assegurar assistência adequada a essa demanda, assim como também de todos os indivíduos envolvidos ou não na esfera educacional.

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E A SURDEZ

A educação institucional assim como a filosofia, sofreu ao longo dos tempos mudanças, passou por transformações. A história da surdez, os desafios, os problemas e as vitórias pelo qual enfrentou o deficiente auditivo, se mostram hoje, ainda como desafio. Todas as questões expostas nesse estudo, passam por enfrentamentos diários, sejam estes na escola, nas empresas, na rua, na vida familiar de cada surdo (a) e ainda não desapareceram, seguem firmes, mesmo não sendo mais tão fortes.

Entretanto, convém lembrar que dentre os mais variados motivos de exclusão já citados, também se percebe uma desaprovação da pessoa surda em relação a ela mesma, ao que ela conhece, ao que ela é capaz de fazer, isso acontece devido a castração da exposição de suas próprias ideias, de suas opiniões, por parte daqueles que “escutam” e se sentem superiores.

Levando em consideração esses aspectos, trazemos à tona, a importância da educação filosófica nesse processo de inclusão da pessoa surda para dentro dela mesma. Voltar-se para si, não simplesmente com uma aceitação vitimizada da condição de deficiente, mas como busca de um resgate a partir do pensamento filosófico, das possibilidades e características que são inerentes a cada um e que precisam ser descobertas, apoiadas na reflexão, das múltiplas capacidades e porque não dizer, dos talentos, que cada indivíduo carrega consigo, independente daquilo que lhe falta ao corpo físico. As pessoas com deficiência, nesse caso a auditiva, a partir de Rancière (2018, p. 79)

[...] se habitua a aprender pelos olhos de outrem. As circunstâncias se diversificam e ela desenvolve as capacidades intelectuais que lhe são solicitadas. [...] eles desenvolvem a inteligência que suas necessidades e circunstâncias exigem. Ali onde a necessidade cessa, a inteligência repousa, a menos que uma vontade mais forte se faça ouvir.

Com isso, a educação filosófica aspira ao encaminhamento de uma leitura diferente do surdo, a partir dele mesmo, do apontar caminhos menos mecânicos e mais espontâneos, que se baseie numa cultura de inteligência voltada ao crescimento autônomo. Dessa maneira, a participação da filosofia, no ensino médio, se apresenta como um dos veículos a conduzir o aluno (a) surdo (a) à descoberta de si, do seu papel, através da reflexão, já que segundo Rancière, (2018, p.73) “todas as inteligências são diferentes”. Em consequência disso, pode-se ratificar que todas as pessoas têm sua inteligência, necessitando com isso de estímulo, de provocação. É isso que a filosofia como disciplina na escola, pretende despertar, a introspecção de si, do sujeito surdo (a), para que o processo de inclusão comece a partir do reconhecimento próprio de cada um, como ser apto a movimentar-se por escolha própria.

O fazer educacional e suas ações inclusivas estão correlacionadas aos diversos segmentos sociais, entre eles, aos aspectos culturais, econômicos e as políticas de inclusão. Nesse contexto, entende-se que as práticas de integração quando repensadas simultaneamente, conseguem surtir

um efeito bastante eficaz no processo de construção e assimilação do conhecimento, levando à interação no ambiente escolar.

De acordo com Brasil (2001) nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, como destaca a Resolução do CNE nº 02/2001, “[...] a escola poderá contar com serviços de apoio pedagógico especializado, seja sob a forma de salas de recursos, seja de professores intérpretes ou de apoio fixo nas turmas que mantiverem educandos com deficiência”.

Como se percebe, a Lei garante apoio especializado que consiste em um trabalho de complementação curricular, visando ao enriquecimento das atividades que são desenvolvidas no ambiente escolar. É importante ressaltar que o educador precisa de apoio para que o trabalho não conduza a desmotivação ou centralidade de atenção entre os discentes, haja vista que, os estudantes devem ter o mesmo tratamento, a partir de suas peculiaridades, que são inerentes ao convívio em sala de aula. Neste sentido, as escolas que fazem opção em trabalhar a partir das orientações de educação inclusiva, de acordo com a UNESCO (1994, p.11-12):

[...] devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos e alunas, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de uma cooperação com respectivas comunidades.

Ou seja, a escola inclusiva enquanto instituição precisa repensar as adaptações e práticas ao realizar as atividades cotidianas, onde todos possam participar e colaborar, com exercícios que propiciem a maior integração entre os educandos, desenvolvendo com isso, que não exista competição entre eles, e sim, onde o estudante seja estimulado a olhar para dentro de si mesmo, procurando romper obstáculos, tendo em seus colegas uma fonte de apoio para isso.

Devido à crescente expansão do movimento de inclusão escolar, aumenta também o número de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola, pois antes, estes em grande maioria, ficavam escondidos pelos pais dentro de casa.

Quando se volta ao contexto comum do Ensino Médio com alunos (as) surdos (as), percebe-se o quanto se faz necessário analisar as condições oferecidas aos mesmos, e também aos que não possuem deficiências físicas visíveis, essa relação se faz importante, pois permite a observação de quais condições são oferecidas para que o (a) surdo (a) aprenda realmente e se sinta à vontade no ambiente escolar para se desenvolver da melhor maneira possível.

Sabendo que os estudantes surdos quando inseridos na escola regular, enfrentam muitos entraves no que diz respeito à aprendizagem, pode-se destacar: dificuldade na comunicação com seus colegas e professores ouvintes; proibição em algumas situações, ao uso da Língua de Sinais; uso comum pelos colegas e professores da oralidade; falta de acesso aos componentes curriculares com ênfase na língua oral; desconhecimento por parte dos professores e colegas ouvintes das especificidades sobre a surdez; a falta de formação dos professores para ensinar a estudantes surdos e o uso de procedimentos inadequados, como por exemplo, aulas apenas explicativas sem nenhuma ilustração sobre o conteúdo, não se utiliza de mecanismos visuais, somente orais, tudo isso somado é responsável em algumas situações, pelo fracasso escolar desses alunos (as) surdos (as).

Portanto, o estudante que tem uma deficiência seja qual for, nesse caso especificamente a surdez, precisa de metodologias que o ajudem a se desenvolver, relacionando os conteúdos de alfabetização e ensino, de maneira diferenciada dos ouvintes, como por exemplo, utilizar no currículo questões de ordem social, política e cultural, pertencentes à comunidade surda, pois com isso, seria trabalhado não só os pré-requisitos das disciplinas como português, matemática, filosofia, história, entre outras, como também seriam apresentadas informações que tem a ver com a realidade vivida pelo surdo no seu cotidiano.

A escola como um todo, deve se posicionar, refletindo numa educação para a diversidade e pluralidade, que conduza todos os estudantes a terem oportunidades iguais, para assim, desenvolverem seus potenciais. Vale ressaltar que, a partir do momento que se reconhece as diferenças sociais e culturais, isso resulta na não marginalização dos estudantes deficientes auditivos.

A inclusão, sendo discutida nos diferentes setores da educação brasileira, precisaria que também fosse praticada de maneira que proporcionasse um sentido legítimo ao seu público alvo, para tanto, seria viável a participação de todo corpo educativo na elaboração de propostas e currículos direcionados a comunidade surda, para com isso, abrir novas possibilidades e olhares para essa estrutura escolar que já está pronta, que foi elaborada para um único tipo de alunos (as), “os normais” e possui dificuldades de apresentar mudanças, capaz de acolher a todos. O que se propõe é que diante das dificuldades, os indivíduos que fazem escola hoje, sejam capazes de acolher a todos, buscando um redirecionamento, reorganizando, visando uma educação de qualidade e acima de tudo atuando a partir de propostas significativas para a vida das pessoas a partir da escuta do outro, da tradução da palavra sinalizada.

CONCLUSÃO

Na história da Educação Especial no Brasil, os estudantes com deficiência passaram por várias etapas até chegar a esse processo de inclusão, assim sendo, é notório perceber que no decorrer do percurso, as mudanças e avanços, em meio aos entraves enfrentados por essa demanda, sem sombra de dúvidas, trouxeram contribuições significativas e construtivas, pautadas em políticas públicas engajadas na melhoria e na acessibilidade desse grupo que antes era esquecido.

O processo de escolarização dos educandos com deficiência tem desafiado os espaços escolares a construir novas e/ou outras lógicas de ensino e de aprendizagem. Diante disso, a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as ações escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que são público-alvo da educação.

A Educação Inclusiva propõe mudanças não só na política, mas essencialmente, na prática educativa, na aceitação da diversidade, na provisão de serviços de apoio, promovendo assim, oportunidade aos educandos com deficiência, de frequentarem a mesma escola regular que os que escutam e a terem os mesmos direitos que os estudantes ouvintes de sua comunidade, tornando-os sujeitos ativos, minimizando quaisquer tipos de discriminações.

Sendo assim, as discussões transcorridas se fazem necessárias para uma reflexão acerca dessas pessoas, que tanto se encontram as margens de uma educação pública que é garantida por

DOI: 10.25244/uf.v13i2.2607

Ensino de filosofia para surdos

GARCIA, Danilma Medeiros; RODRIGUES, Valter Ferreira

lei. Não obstante, foi apresentado um estudo que pretende desenvolver estratégias para alcançar caminhos que levem a escola e a comunidade a buscar seus direitos e reconhecerem seus deveres, frente à cidadania e dignidade, voltados principalmente a enxergar o diferente fora de mim, mas que também está em mim. Espera-se que essas iniciativas sirvam para motivar e ajudar os indivíduos a procurarem a partir das discussões, uma tomada de consciência sobre seu papel e seu lugar no mundo, fazendo com que os questionamentos e reflexões despertem a consciência para que cada um se veja como ser responsável dentro do contexto social a que está inserido.

A Filosofia como parte do currículo escolar, vem contribuir com os encontros entre o pensamento filosófico, as situações vividas pelos indivíduos surdos (as) e as várias discussões sobre as questões que envolvem a sociedade como um todo. O retorno da Filosofia na escola, oportuniza o despertar uma visão múltipla entre as relações individuais, para que a partir do coletivo, possamos fazer da sala de aula, campo de embate, de luta, de busca entre as minorias, compreendendo que o diferente rompe com o padrão hegemônico, construído social e culturalmente.

A partir disso, os questionamentos da pesquisa, pretende conduzir reflexões sobre as possibilidades do filosofar com alunos (as) surdos (as), a partir dos encontros na sala de aula, abrindo espaço para se pensar o pensamento de diversas maneiras, abandonando assim, as regras pré-estabelecidas ao longo da história, desterritorializando a concepção de surdez como falta, para reconhecer a partir das contribuições filosóficas, seu lugar e seu significado como diferença.

Filosofar com surdos (as) implica na possibilidade de re-criação de entendimentos, a partir das situações presentes no dia a dia, dos problemas individuais. Despertando com isso pensamentos sobre a educação se contrapondo aos modelos representativos existentes, tomados a partir da ideia de conhecimento arborescente, que segundo Gallo (2017, p. 73) “implica uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento”.

A perspectiva arbórea, remete à unidade, aquele conhecimento sem abertura ao diverso, já o rizoma liga-se a multiplicidade, pois Gallo (2017, p 76) “nunca há *um* rizoma, mas rizomas; [...], o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos”. Levando em conta o pensamento a partir das multiplicidades, permite o surgimento de encontros nas aulas de filosofia entre estudantes surdos (as), desencadeando com isso, enfrentamentos à ordem vigente instituída da educação maior, dos “mecanismos de controle”. Gallo (2017, p. 81) nos alerta com isso que o controle social, exercido pela educação, “acontece nas ações mais insuspeitas”.

Em outras palavras, a proposta do ensino de filosofia com alunos surdos (as), quebra podemos dizer assim, as normas escolares, já que as instituições de ensino com seus currículos prontos e acabados, exigem que os estudantes e os demais membros escolares, se adaptem e aceitem o que é colocado, com isso a questão do poder hierarquizado educacionalmente, devasta aqueles alunos (as) que não acompanham os métodos e acabam criando com isso mecanismos separatistas, com a falsa ilusão de que o aprender e o ensinar são vias de mão dupla.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/ CEB, 2001c.

DOI: [10.25244/uf.v13i2.2607](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.2607)

Ensino de filosofia para surdos

GARCIA, Danilma Medeiros; RODRIGUES, Valter Ferreira

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

DELEUZE, Gilles (2006a). **Diferença e repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix 1925-1995. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010 (3ª Edição)

FERREIRA, Windyz Brazão. **Diversidade e direitos humanos na educação infantil**. Coleção Mandala. 2012.

FERREIRA, Windyz B.; MARTINS, Regina Coeli B. **De docente para docente: práticas de ensino para a diversidade na educação básica**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**/ Sílvio Gallo. - 3. ed.; 2. Reimp. - Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante-cinco lições sobre a emancipação intelectual** /Jacques Ranciere; tradução de Lílian do Vale-3. Ed. 7. Reimp.-Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SASSAKI. Romeu Kazumi. **Escola inclusiva: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade Salamanca. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acessado em: 29/10/2020.

**O RECONHECIMENTO DE SI EM SUA IDENTIFICAÇÃO COMO PROFESSOR(A):
UM ESTUDO COM OS(AS) PROFESSORES(AS) LICENCIADOS(AS) EM
FILOSOFIA NA REDE MUNICIPAL REGULAR E URBANA DE SÃO LUÍS DO
MARANHÃO**

[THE RECOGNITION OF YOURSELF IN YOUR IDENTIFICATION AS A TEACHER: A
STUDY WITH TEACHERS LICENSED IN PHILOSOPHY IN THE REGULAR AND
URBAN MUNICIPAL URBAN OF SÃO LUÍS DO MARANHÃO]

Simey Fernanda Furtado Teixeira

E-mail: simeyfurtado@hotmail.com

ORCID 0000-0002-7080-1992

Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional PROF-FILO/UFMA

José Assunção Fernandes Leite

E-mail: jfkenaton@uol.com.br

ORCID 0000-0002-4850-3980

*Docente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PROF-FILO/UFMA, Dep. De Filosofia. Professor
Doutor da UFMA.*

DOI: [10.25244/tf.v13i2.4056](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.4056)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 155-170

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/tf.v13i2.4056](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.4056)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

Resumo: A presente pesquisa realizar-se-á no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Filosofia – nível de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão, vinculado à área de Ensino de Filosofia e à linha de pesquisa de Filosofia e Ensino. Possui como objeto de análise: “O reconhecimento de si em sua identificação como professor: um estudo com os professores licenciados em Filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão”. apresentar-se-á as categorias “reconhecimento” e “professor”, a primeira sob a perspectiva de Paul Ricoeur (2006), e a segunda dentro da concepção trazida por António Nóvoa (1992/1999) como fundamentação teórica necessária aos parâmetros de análise sobre a investigação realizada entre esses profissionais; por fim, investigar-se-á o reconhecimento de si como professor nos licenciados em filosofia, através do perfil formativo e de autorreconhecimento na docência da Rede Municipal de Ensino Regular Urbana de São Luís do Maranhão.

Palavras-chave: Reconhecimento de si. Professor. Ensino de Filosofia. Perfil Formativo. Formação.

Abstract: This research will be carried out within the scope in the Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal of Maranhão, linked to the Philosophy Teaching area and to the Philosophy and Teaching research line. Its object of analysis: “The recognition of yourself in your identification as a teacher: a study with teachers licensed in Philosophy in the regular and urban municipal urban of São Luís do Maranhão”. The categories "recognition" and "teacher" will be presented, the first from the perspective of Paul Ricoeur (2006), and the second within the conception brought by António Nóvoa (1992/1999) as a theoretical foundation necessary for the parameters of analysis on the investigation carried out among these professionals. Finally, the recognition of the self as a teacher in philosophy graduates will be investigated, through the formative profile and self-recognition in teaching at the municipal urban regular education of São Luís do Maranhão.

Keywords: Recognition of yourself. Teaching philosophy. Ricoeur. Hermeneutics. Alterities. Contemporary Philosophy.

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa se inicia com um desejo em saber sobre algo. Segundo Bicudo (2005), esse desejo pode se constituir como uma interrogação, que germina de alguns elementos ou “pode ser incerteza em relação ao vivido no cotidiano, quando a organização posta ou os acertos mantidos começam a não fazer sentido. O germe da interrogação está no desconforto sentido” (BICUDO, 2005, p. 9).

Foi na perspectiva da dúvida ou incerteza no âmbito do cotidiano, citado por Bicudo, que reflito¹ como professora de filosofia na Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA sobre o reconhecimento de si na profissão de professor(a) que os(as) licenciados em Filosofia construíram em do seu percurso formativo acadêmico até sua vivência na Educação Fundamental no espaço escolar da Rede de Ensino Municipal de São Luís do Maranhão e exponho alguns pontos da minha dissertação nesse artigo.

Assim, a opção pelo referencial teórico principal em Paul Ricoeur e António Nóvoa, a essa pesquisa, foram mediatizadas pelas leituras que fundamentaram as categorias *Reconhecimento* e *Professor*, sendo que, tiveram raízes em suas perspectivas filosóficas e pedagógicas, respectivamente. Mesmo que, o âmbito educativo não esteja explícito nos escritos ricoeuriano, como cita Tavares “a questão educativa não representa um tema nuclear no pensamento de Paul Ricoeur” (TAVARES, 2003, p.14).

Todavia, entendemos que compreender o reconhecimento ricoeuriano é pô-lo no âmbito da consciência reflexiva de si mesmo conduzida por um sujeito capaz (o sujeito de responsabilidade), e apto a assumir o dizer, o fazer, o narrar e a imputabilidade (Ricoeur, 2006). Nesse sentido, pode perfeitamente criar ligação entre o pensamento desse autor com a esfera educativa, nesse caso, como a identidade formou-se nesse professor, a partir do processo da autorreflexão e, mesmo que seja visível as obras de Ricoeur não correspondem ou mencionam “especificamente de projeto educativo; no entanto parece-nos que ao conhecer a obra no seu conjunto, esse projeto se encontra aí implícito pedindo para ser desvendado” (JARDIM, 1998, p. 391). Deste modo, o pensamento ricoeuriano aponta a uma conduta em que o sujeito guia-se por uma *autocrítica* e uma *autoanálise*, assumindo-se *consciente* e *responsável*, eixos norteadores dessa pesquisa.

Destarte, encontramos em António Nóvoa a figura do professor como sujeito consciente e responsável, aquele que emerge a partir de uma formação. Essa formação compreendida como fundamental, de movimento e com qualidade, já que nesse autor “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1995, p. 9). Além do mais, Nóvoa (1999) convoca-nos e ao mesmo tempo, chama atenção sobre a crise da profissão docente que é resultado do acúmulo de longos anos e esse reflexo incidiu na própria profissão a desmotivação pessoal, altos índices de absentismo e abandono, insatisfação profissional e ausência de ~~uma~~ reflexão crítica sobre a ação profissional. Assim, reflète-se, por nossa parte, se essas condições contribuem ao reconhecer-se como professor (a) por aqueles que se formaram para tal exercício

Em São Luís do Maranhão, o componente curricular de Filosofia começou a fazer parte do Currículo Oficial da Rede Ensino Municipal a partir da promulgação da Lei Nº 4.153 de 20 de março de 2003. Através dessa Lei Ordinária, as escolas dessa Rede de Ensino Municipal, incluíram

¹ Ver pesquisa completa em minha dissertação.

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

esse componente curricular ao seu sistema de ensino, que a princípio instalou-se no 8º e 9º anos e, posteriormente, foi ampliado ao 6º e 7º anos, preconizando no Estado um importante passo para o fomento de discussões dessa disciplina dentro do âmbito escolar. Também, acendeu no espaço de Ensino Fundamental ludovicense a afirmação da disciplina como pensamento capaz de conduzir ao ato de cidadania, objetivo latente da Lei de Diretrizes e Bases nesse período na Educação brasileira.

Nesse sentido, a disciplina filosofia é instaurada na rede de ensino com a seguinte perspectiva: “junto com os demais componentes curriculares do ensino fundamental, produza também alunos/as críticos-reflexivos, capazes de horizontalmente participar das mesmas oportunidades políticas, econômicas e sociais” (SEMED, 2009).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o número de docentes gerais nos anos finais do Ensino Fundamental Municipal é de 1.251 professores na zona urbana e 344 professores na zona rural. Por intermédio de dados da Superintendência da Área de Ensino Fundamental - SAEF - o município de São Luís do Maranhão possui escolas do 6º ano ao 9º ano na zona urbana e na zona rural. Na zona urbana, as escolas são subdivididas por núcleos, compreendidas desta forma: Núcleo Centro; Núcleo Anil; Núcleo Coroadinho; Núcleo Itaqui Bacanga; Núcleo Turu/Bequimão; Núcleo Cidade Operária; e na Zona Rural.

Ainda de acordo com dados da Estatística Semed, a Rede Municipal de ensino de São Luís do Maranhão possui em seu quadro de docentes, formado por 435 professores, mapeados na função de professores de filosofia, ressaltamos que essa informação é turva pela imprecisão da leitura dos dados já que um professor pode trabalhar em outra escola, conforme sua distribuição de horas/aula nessas respectivas Unidades de Educação Básicas.

A FORMAÇÃO DOCENTE: A RESPONSABILIDADE E O CUIDADO COM O PROFESSOR

Percebe-se que ser professor na contemporaneidade, exige certo atrevimento de nossa parte, e essa condição nos rodeia principalmente na última década. Podemos suspeitar que isso decorra, por assim dizer, do anseio criado em atender às perspectivas ideias de difusão de diferentes saberes. Observamos, também, nessa era do conhecimento e na época de vicissitudes rápidas, a questão de formação de professores que vem assumindo condição de urgência nos espaços escolares, sendo inerente à própria discussão do seu processo identitário, isto é, o reconhecimento de si no professorado visto que, como já exposto, a ação docente carrega em si uma peculiaridade complexa.

Além do mais, Joana Paulin Romanowski (2007) ressalta que na construção escolar histórica, a prática escolar se apresenta com algumas características, de acordo com a relação estabelecida e assumida pelo professor, no ponto de vista do ensino. Dentre as citadas pela autora estão: a prática tradicional, a prática tecnicista, a prática escola novista e a prática sociocultural.

Além do mais, a respeito da importância de estudos sobre professores, Cunha cita que “é o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho”. (CUNHA, 1994, p. 28). E, inevitável perceber, que a formação docente tem galgado presença em torno dos debates educacionais, contudo ainda é um assunto

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

desafiador e dotado de paradigmas de sentidos, não obstante Morin (2002) adverte sobre a importância de que os educadores se auto eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige e quão é necessário fazer-se, para tal, um questionamento interior.

Assim, diante do leque contemporâneo, nos é factual que ser um profissional do ensino não é um exercício iniludível, visto que existem vários fatores que influenciam esse exercício profissional e que “a profissão docente tem uma crônica patologia identitária. Professoras e professores vivem numa tensão de identidades” (MONTEIRO, 2015, p. 137). E, cabe-nos debruçarmo-nos em uma consciência reflexiva de nossa vivência transposta no ato de falarmos, fazermos, parecermos, ou seja, no que realmente somos. Sobre esse aspecto, Freire (2011) nos esclarece:

[...] tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com o que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feito’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe (FREIRE, 2011, p. 116, grifo do autor).

Nessa mesma perspectiva Freireana, temos o ideário fomentado por Pimenta (2002), em que o processo identitário profissional é uma teia constituída de significações a esse profissional, para tanto, a autora anuncia questões sobre a identidade professoral:

Que a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 07).

Certamente, a abordagem trazida pela autora supracitada desperta ao repensar nossa condição docente, dentro do velho dilema do ser e estar como professor, nas diretrizes de desenvolvimento formativo pessoal e profissional, nas teias de relações que nos envolvem e no cercante do espaço escolar. Nesse dilema, rodear-nos o pertencimento ou não que nos é, paulatinamente, desenvolvido em nosso trajeto.

E, nesse mesmo contexto de sentido identitário, enquanto processo construído ao longo da vivência e das significações que formamos e assumimos, encontramos em Ghedin que “a identidade dos professores, como toda identidade, faz-se e é este fazer-se que constitui o que somos enquanto sujeitos que assumem a própria história do seu tempo” (GHEDIN, 2008 p.14). Assim, somos sujeito constituídos de fenômenos e das interpretações gerados a partir dos nossos percursos de vida.

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

Desse ponto de vista, percebe-se, em Nóvoa, que o professor precisa ser reflexivo e assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, neste momento a concepção de “o homem capaz” ricoeuriano se relaciona a essa ideia posta. De modo sucinto, ser professor nesta categoria é estar envolvido com a construção de conhecimentos tanto dos alunos quanto de *si mesmo*. Além de entender a dimensão de ser professor dentro do contexto das significações atribuídas a práticas, fatos, saberes, desejos, crenças, valores, com as quais o professor constrói seu fazer pedagógico.

Na esteira dessas considerações, adere-se às ideias de Nóvoa quando assevera que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25). Porém, quando se pensa em identidade, é relevante apoiarmo-nos na concepção do autor referendado dentro de um processo de constituição e construção, como expõe a seguir:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. [...] é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995b, p. 16).

Na análise do autor, a formação também se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Assim, o ato formativo implica um envolvimento da pessoa do professor, requer, deste modo, um desejo em formar-se. Assim, é uma ação de desenvolvimento deste profissional, nesse sentido o autor utiliza-se da seguinte argumentação:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promova, a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Nessa relação de se desenvolver profissionalmente, conforme o autor português, o docente precisa ser reflexivo e responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Dito de outro modo, ser professor nesta categoria é estar envolvido com a construção de conhecimentos tanto dos alunos quanto de si mesmos, é também buscar constantemente conhecimentos, formação, e atuar com significâncias de ligação entre os discentes e conhecimento. Além de que “a construção de identidade [...] é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. (NÓVOA, 1995b, p.16, grifo do autor). Também, fica evidente a emergência e a urgência com o compromisso, ou seja, com a responsabilidade que é assumida pelo professor, como, a seguir, respalda em seu pensamento Steiner (2011).

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

Ensinar seriamente é pôr as mãos no há de mais vital no ser humano. É tentar ter acesso ao que há de mais sensível e de mais íntimo da integridade de uma criança ou de um adulto. Um mestre invade força a abertura, é capaz de devastar, de purificar e reconstruir. O ensino ruim, a rotina pedagógica, um estilo de instrução cínico, quer seja o cinismo consciente ou não, são perniciosos. Destroem a esperança pela raiz. O mau ensino é, quase literalmente, assassino e, metaforicamente, um pecado. Ele diminui o aluno, reduz a uma insanidade abjeta o assunto apresentado. Impregna a sensibilidade da criança ou do adulto com o mais corrosivo dos ácidos, o tédio, com eflúvios perniciosos de enfado (STEINER, 2011, p. 31).

A partir dessas considerações, tem-se a noção de formação docente relacionada intimamente com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola, ou seja, profissional e pessoal. Além do que, “as práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e de seus valores.” (NÓVOA, 1995a, p.27). Destarte, o autor ainda ressalta sobre uma nova frente ao processo de profissionalidade docente em decorrência do processo formativo desse profissional da educação, afirmando que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992, p. 24, grifo do autor).

É importante salientar que o desenvolvimento profissional em Nóvoa (1995a) deve ser compreendido sob a via de três dimensões consideradas inseparáveis e imprescindíveis, conforme destaca: via pessoal, via profissional e via organizacional. No primeiro, propõe que, dentro do desenvolvimento pessoal, deve ser aguçado o estímulo à reflexão crítica e autônoma nos professores, além do processo de interação entre o pessoal e o profissional para que os professores possam dar significado e sentido às suas vivências; já o segundo, deve fomentar a autonomia na profissão, promovendo condições à compreensão e formação de professores como autores e produtores da sua profissão; e, por fim, a respeito do desenvolvimento profissional, expõe que pensar em formação de professores é também abordar a questão do investimento educativo dos projetos da escola, o que cabe repensar no processo de inter-relação.

Em contrapartida, Nóvoa evidencia sobre o dilema da profissão de professor, na perspectiva do reconhecimento docente, ou melhor, na falta do mesmo à categoria, afirmando que:

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos (NÓVOA, 2014, p. 227).

Assim, o autor chama a atenção sobre a necessidade de entender o professor não como um “depósito de informação”, mas um sujeito com significados e significação, uma vez que, nos últimos anos “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1992, p. 24, grifo do autor). Assim, alerta-nos sobre a adequação de estímulo que deve perpassar o ato formativo e como a formação é essencial ao desenvolvimento profissional dos professores, à medida que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse sentido, seguindo a esteira dessa análise, insere-se a observação de Peter Woods, outro colaborador na obra *Profissão Professor* (1999), de que “A literatura está cheia de exemplos de tédio e de ineficácia do ensino feito de ‘transmissão de conteúdos’, pesado e rotineiro, levado a cabo por professores arregimentados ‘como cavalos’, todos a correrem na mesma pista à mesma velocidade” (ELBAZ, 1981, *apud* NÓVOA; WOODS, 1999, p. 150, grifo do autor). Cabe desta forma, também repensar sobre esse que ensina, e de como ele vem se percebendo no processo formativo, pois “os professores estão hoje submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que põem em causa a sua própria identidade profissional”. (NÓVOA, 1998, p. 29), pois, “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2011, p.38).

Na verdade, percebemos a relevância em trazer as dimensões de um percurso histórico da filosofia no ensino brasileiro, para resgatar no processo de memória, enquanto compreensão do instituído, da filosofia enquanto currículo, para compreendermos com acuidade a identidade professoral deixada em um legado ao nosso processo educativo constituinte, já que “reconhece-se, também, que a importância do papel do professor varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época” (CUNHA, 1994, p. 28).

ALGUNS DADOS SALIENTADOS NA PESQUISA

O Ensino Fundamental na Rede de Ensino Municipal de São Luís/MA, de acordo com sua autonomia e legislação, possui identificação do tempo escolar organizado em ciclo. Porém, o novo programa “*Educa mais: Juntos no Direito de Aprender*”, lançado no segundo semestre de 2017, traz

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

novas propostas de reestruturação nos oito eixos, a seguir: Gestão, Currículo, Avaliação, Formação, Acompanhamento Pedagógico, Tecnológico, Infraestrutura e Relação Escola Comunidade - no sistema educativo desse ente federativo.

Desta forma, vivenciamos um período de transição de determinadas nomenclaturas e conceitos, devido a essas novas implementações. Essas variantes são concomitantes com as ocorridas em nosso Sistema Educativo macro Federativo (Base Nacional Comum Curricular - BNCC), que também vive um processo de transição no campo educacional.

Destacamos que essas reformulações em âmbito Nacional estão em discussões desde o ano de 2009, quando a ideia de Base Nacional Comum Curricular começou a ganhar discurso entre os órgãos competentes (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Conselho Nacional de Educação). Entretanto, ao adentrar no Plano Nacional de Educação de 2014, diálogos maiores foram fomentados. Ressaltamos, a título de informação, que somente em 2015 houve a primeira versão oficial apresentada à sociedade.

Destarte, a versão final da BNCC foi publicada no final do ano de 2018, contendo nela todas as orientações à Educação Básica brasileira, visando assegurar o desenvolvimento e aprendizagem do alunado. Deste modo, a BNCC tornou-se:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

Considerando a análise do trecho acima, não poderíamos deixar de refletir, mesmo não sendo o currículo o objeto dessa pesquisa, mas cabe-nos pensar sobre: Se a BNCC carregar o sentido da formação humana integral, por que o componente curricular de filosofia não foi assegurado também ao Ensino Fundamental, já que desde 1984, segundo Catherine Young Silva (1973 - 1993)² é existente no Brasil uma organização de proposta de Filosofia para Crianças, deixando mais uma vez essa inserção à autonomia de cada Município.

Pela observação dos aspectos analisados na unidade anterior dessa dissertação, ficou evidente ao longo de todo percurso histórico da filosofia no Brasil, sobretudo, por suas idas e voltas dentro do sistema educativo e, atualmente retornamos ao “velho” dilema de reafirmar, de tempos em tempos, a significância da filosofia para o pleno desenvolvimento da formação humana.

² O Programa Filosofia para Crianças foi trazido ao Brasil pela Profa. Catherine Young Silva, ela fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), consolidando a sede na cidade de São Paulo em 1985. Este sistema de educação infantil foi difundido nos Estados brasileiros.

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

Nessa perspectiva, constatamos pelas leituras e experiências cujo processo arduamente tem sido discutido na sua historicidade, dito de outro modo, têm-se passado mais tempo no Brasil tentando assegurar o direito de pertencimento dentro do espaço escolar, do que propriamente organizando nosso processo formativo enquanto professores(as) (identidade, metodologia, instrumentos metodológicos, entre outros).

Trouxemos essa reflexão sobre o currículo de filosofia e seu espaço no ambiente escolar, por inferir certa relevância na construção do reconhecimento desse licenciado que atua nas unidades de educação básica brasileira, à medida que o não reconhecimento de pertencimento nas instituições escolares, por parte dos Sistemas Educacionais Nacionais, pode levar ao não reconhecer-se, por parte dos(as) licenciados(as), nessas instituições e nessa etapa de ensino.

Assim, o espaço escolar brasileiro e o currículo de filosofia na educação básica em nosso processo histórico, sempre foi carregado de percalços, e nessas incertezas desses espaços estamos nós professores(as) licenciados(as) em Filosofia tentando compreender nossa identidade docente.

Acendemos também essa pequena fagulha reflexiva à luz do Ensino Fundamental, nomeadamente, por ser nessa etapa da educação básica que temos os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, questionamos como é que discussões realizadas a partir de 2009 não resultaram na afirmação de sua necessidade dentro das áreas de conhecimento da Base Nacional Curricular Comum - BNCC no ensino Fundamental? Já que outros componentes mantiveram-se, como por exemplo: Português, Matemática, Educação Física, Geografia, História, Ensino Religioso, Arte, língua Inglesa e Ciências.

Em face dos dados apresentados, e o argumento se respalde em quantitativos de profissionais da área, tivemos de acordo com o Inep, em 2017, os seguintes dados: no Brasil havia 296 Instituições de Educação Superior pública e 2.152 privadas, dessas 199 são universidades. Ainda, utilizando recursos da mesma fonte de dados, o censo da Educação Superior 2017, onde informa que os cursos de licenciaturas no Brasil estão divididos em 3.792 nas Instituições de Ensino Superior de público e 3.480 nas Instituições de Ensinos Superiores particulares. Destas licenciaturas temos os seguintes dados quanto à Filosofia.

Tabela 1 - Dados Ensino Superior: Censo da Educação Superior 2017

Dados Ensino Superior: Censo da Educação Superior 2017			
Área geral detalhada e programas e cursos	Nº de Instituições que oferecem o curso	Número de curso	Quantitativo de concluintes
FILOSOFIA	PÚBLICA: 35	PÚBLICA: 38	PÚBLICA: 442
FILOSOFIA	PRIVADA: 40	PRIVADA: 46	PRIVADO: 477
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FILOSOFIA	PÚBLICA: 67 PRIVADA: 83	PÚBLICA: 83 PRIVADA: 92	PÚBLICA: 1.141 PRIVADA: 1.477
FILOSOFIA NO MARANHÃO	PÚBLICA: 2 PRIVADA: 11	PÚBLICA: 2 PRIVADA: 3	PÚBLICA: 76 PRIVADA: 45

Fonte: INEP- Censo da Educação Superior 2017

Assim, entendemos pelos dados apresentados que há tanto um número considerado de cursos de filosofia no Brasil como quantitativo de professores a atuarem na Educação Básica, e

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

não somente no ensino Médio. Deste modo, é imprescindível futuros debates sobre essa temática e desse espaço negado no Ensino Fundamental Brasileiro.

Seguindo na direção do nosso objeto de pesquisa, passamos então, a falar sobre o que encontramos na Rede Municipal de Ensino de São Luís do Maranhão. Nesse sentido, pelos dados obtidos pela Secretaria Municipal de Educação os(as) professores(as) de filosofia nessa respectiva rede, encontram-se atuando em 88 escolas, entre o 6º ao 9º ano, ministram a disciplina em carga horária de uma hora semanal e dez horas/aulas por bimestre, fechando ao final do ano letivo escolar quarenta horas anuais.

Destacamos outras características desse profissional que nos foram também disponibilizadas pelo setor estatístico da Semed, com referência ao Censo Escolar de 2018 – Educacenso, disponível no Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Pelas vias dessa disponibilidade informativa, podemos organizar as seguintes observações daqueles que atuam como professores da Rede Municipal de São Luís do Maranhão.

Figura 2 – O professor de filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA



Fonte: Setor estatístico SEMED - MEC/Inep/Censo Escolar 2018

Ressalvamos que os dados acima tratam-se de professores que ministram aula de filosofia, não necessariamente licenciados em Filosofia. Assim, foi necessário estendermos as pesquisas, afinar e fazer cruzamentos de dados. Deste modo, encontramos outros dados, a seguir: das 64 escolas da Rede Municipal na zona urbana somente 40 escolas (62,5%) nessa mesma zona possuem professor(as) licenciado(as) em filosofia, deste modo, pelos dados disponibilizados, temos na zona urbana 24 escolas sem professores em filosofia ou com professores(as) de outras licenciaturas.

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

Abaixo, temos as escolas da Rede Municipal que possuem em seu quadro professores(as) licenciados(as) em filosofia.

Mediante as informações colhidas e organizadas, temos a seguinte constatação na Rede Municipal de São Luís do Maranhão em relação aos professores de filosofia:

Tabela 3 - Professores de Filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA

Professores de Filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA		
Escolas com professores em filosofia (Zona Urbana e Rural)	Escolas com professores de Filosofia (Zona urbana)	Escolas com Licenciados em Filosofia (Zona Urbana)
88 escolas	64 escolas	40 escolas

Fonte: Própria autora, 2019

Desta maneira, identificamos pelos dados que outros profissionais estão atuando como professores(as) de filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA sem habilitação na mesma. Pelo exposto, é oportuno lembrar que a META 14 do Plano Municipal de Educação de São Luís 2015/2020 prima pela formação específica, porém percebemos lacunas em sua execução, à medida que diante do elencado acima, ainda encontramos desvio existente em relação exercício profissional e graduação específica, no ensino fundamental de São Luís do Maranhão, pelo menos no Componente Curricular de filosofia e seus (as) professores (as) em exercício.

Além do que, podemos tecer outro ponto relevante: se as metas do Plano Municipal de Educação (SEMED, 2015) comungam em prol da educação de qualidade, e percebemos através desses dados que a disciplina de filosofia, está sendo exercida por professores sem formação para tal exercício, então questiona-se: essa prática não afetará na qualidade de ensino nessa etapa da educação básica? Questão que abre um grande leque de variantes por vezes, sem uma resposta mais elucidadora.

A propósito, se a carga horária de filosofia na rede municipal é mínima (1h/semanal) e outros profissionais estão atuando em seu exercício, isso não é ser um entrave para que profissionais que realmente tenham habilitação ao exercício entre na rede municipal, ao passo que não é contabilizado carência no mapeamento dessas escolas? Lançamos novamente a ideia de que poderá essa prática não afetar a valorização do profissional da Educação ao passo que o PME se configura como um “conjunto de medidas para aperfeiçoar a participação cidadã, a gestão democrática, o financiamento da educação, a atualização do currículo, a valorização dos profissionais da educação” (SEMED, 2015, p.11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida possibilitou que os licenciados em Filosofia da Rede Municipal de São Luís do Maranhão ganhassem voz de destaque sobre seu processo de reconhecimento

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

identitário. Assim, essa investigação permitiu uma aproximação com aqueles que assumem cotidianamente a responsabilidade da profissão professor, visto que os professores “constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico” (NÓVOA, 1999, p.31).

Compreendemos que a carreira docente é um universo de multiplicidade, que foi paulatinamente germinada em um processo de formação vivenciada, dentro das experiências galgadas em uma trajetória. Deixamos o “como fazer”, que costumeiramente é posto no centro dos discursos educativos, ao segundo plano quando intencionamos perguntar sobre qual reconhecimento de si eles assumem em sua carreira profissional. Assim, “ser professor”, enquanto ação reflexiva de reconhecimento, conduzido pelo fluxo de pensamento ricoeuriano, foi nosso principal objetivo.

As vivências de cada processo, assim como seus atuais anseios, constituíram um material riquíssimos a aqueles que pretendem se debruçar sobre o reconhecer-se docente, sobretudo por aqueles que licenciaram-se em Filosofia. Abrimos um leque a partir da memória e da formação que constituiu esses professores, buscamos assim, não teorizar uma prática, mas perceber um sujeito que carrega uma história já existente e sua própria história, uma formação e um almejo no âmbito de um sistema educativo. Sistema educativo este, que por vezes, nas próprias palavras dos sujeitos da referida pesquisa, renega a própria condição docente.

Expomos e reafirmamos que o professor já nasce inserido em um cotidiano e sua vida não é recorte fora da história, ele é o próprio núcleo dos acontecimentos que os cercam, por isso evocamos a história do pensamento filosófico brasileiro no intuito de reativar, via memória, como este professor que esteve em exercício nessa profissão foi sofrendo pressões, retalhamento e constantes lutas identitária dentro do sistema escola brasileiro.

Entendemos que como todo sujeito, o professor é simultaneamente um ser particular e, ao mesmo tempo um ser genérico. Esclarecemos que isto significa dizer que sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No cotidiano escolar, esses licenciados em Filosofia exercem e administram essas duas dimensões, ou seja, precisa lidar com a generalização da sua função e as que partem dele enquanto ser individualizado em um processo formativo. Percebemos nos relatos que algumas vezes há alguns conflitos entre o desejado e a realidade dentro da escola.

Deste modo, essa pesquisa demonstrou que a política da não valorização do professor de filosofia pelo sistema de Ensino da Rede Municipal de São Luís/MA, começa pela permissão do exercício por aqueles que não são licenciados ou mesmo pelos mecanismos de uma falha da não correção de carga horária “induzir” os licenciados em Filosofia à essa prática permanente nesse Sistema.

Ademais, o próprio sentimento de abandono construído no conjunto de ações desses licenciados, quando em suas próprias palavras, denunciam a falta de condições saltares de serviço, material didático de apoio, carga horaria exercida e, nosso entendimento, a renegação maior, formações a esses profissionais, pois partilhamos e apresentamos que no ideário de Nóvoa, a formação é essencial e precípua.

Contudo, mesmo nesta sensação de abandono, os licenciados em Filosofia renegam-se a sair de sua condição e do seu reconhecimento de si docente, como nos mostraram os dados, como também a concordarem com as práticas de não reconhecimento, quando apesar da apresentação dessas problemática eles, os licenciados em Filosofia, continuam aflorando a imagem positiva de

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

seus ex-professores e as mantendo viva em seu exercício e a estimular o pensar filosófico dos discentes.

Em face a essa realidade, também compreendemos que esses licenciados perpassam constantemente no movimento dialético do construir-se enquanto trajetória individual e coletiva, na qual se inserem as condições psicológicas e culturais dos professores e em que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares tentam incidir em suas ações e posturas, porém o sujeito de responsabilidade, ou seja aquele que possui a capacidade de assumir o dizer, o fazer, o narrar e a imputabilidade, são latentes dentro dos entrevistados.

Sob tal enfoque, as conclusões que esta pesquisa permitiu foram as seguintes:

- A história do ensino de filosofia no Brasil se constituiu como um entrave no fortalecimento de Políticas Educativas dessa disciplina na educação básica, em decorrência de suas retidas e retornos dentro do currículo escolar, gerando até uma falta de parâmetro identitário desse próprio currículo.

- Na Rede Municipal de São Luís do Maranhão, apesar da implantação do componente curricular pela Lei 4.153 de março de 2003, o processo de implementação em condições adequadas, a qualquer componente curricular, ainda é um arcabouço frágil e esquecido pelo Sistema citado.

- O Sistema acadêmico é uma instituição com relevância aos entrevistados, mesmo que para alguns o início do reconhecer-se não tenha perpassado pela graduação em Filosofia, citaram-na como fundamental ao palco de discussões, ao mesmo tempo que deixaram definida a falta sentida, como também apontaram as falhas formativas ao preparo ao Ensino Fundamental e apontando uma conotação mais teórica do que prática desse curso. Mas, em contrapartida, a imagem deixada por seus ex-professores faz parte da sua própria construção de reconhecimento.

- A Formação como um anseio necessário em seu reconhecer-se. Na maioria das perguntas realizadas aos entrevistados sempre focamos a falta de formação como um grande ponto de desconforto. Os professores de Filosofia deixaram claro que é necessário dialogar com os mesmos, que a formação é uma etapa importante a sua identificação docente, porém ela deve ocorrer com significância e com especificidade aos professores dessa disciplina

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru, Sp: EDUSC, 2003.

BICUDO, M.A.V. **Pesquisa Qualitativa: significados e a razão que a sustenta.** Revista pesquisa qualitativa. Ano 1, n.1. São Paulo: SE&PQ, 2005.

BRASIL Constituição Federal brasileira

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 13 de março 2017.

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão
TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96. Legislação Federal MEC/ CNE.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15.nov. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC/SEMTEC.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12598%25> Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Editora: Fundação Carlos Alberto Vanzolini Gestão de Tecnologias em Educação. 2018.

BRASIL. **Documento Curricular do Território Maranhense:** para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Editora: FGV, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANISÍO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Educação Superior 2017.** Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 07 jul. 2019

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente:** profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** Tradução: Ana Paula de Viveiros, Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** Editora Porto Editora. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal, 1999.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Editora Educa, 2009.

NÓVOA, A. et. al. **Formação de professores e profissão docente.** In.: _____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p.13-33.

NOVOA, A. **vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, A. **O lugar dos professores: terceiro excluído.** Texto publicado na Revista Educação e Matemática (n. 50, Nov/Dez 1998. pp. 29-31). ISSN 0871-7222.<http://hdl.handle.net/10451/686>.

NÓVOA, A. **Os professores e o “novo” espaço público da educação.** In.: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. In: O ofício de professor: história, perspectivas e desafio internacionais.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 217-233.

O reconhecimento de si em sua identificação como professor (a): um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão
TEIXEIRA, Simey Fernanda Furtado; LEITE, José Assunção Fernandes

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

STEINER, G. **As lições dos Mestres**. Lisboa: Gradiva, 2011.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. São Paulo: Papyrus, 1995.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. Tradutor: Nicoláis Nyimi Campanário. Editora Loyola. São Paulo, 2006.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como o outro**. Trad. Ivone C. Benedetti. 1º ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.

SEMED. **Proposta Curricular: filosofia** / Prefeitura Municipal de São Luís; Secretaria Municipal de Educação. – São Luís, 2009.

SEMED. **PLANO MUNICIPAL CURRICULAR / Prefeitura Municipal de São Luís**; Secretaria Municipal de Educação. – São Luís, 2015.

TAVARES, M. **O fenômeno educativo entre a ideologia e a utopia: o pensamento de Paul Ricoeur: fundamentos para uma educação emancipatória**. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/349/34900102.pdf>>. Acesso em: 20 mai.2010.

J.CHASIN, FILOSOFIA NO BRASIL E APRENDIZAGEM FILOSÓFICA

[J.CHASIN, PHILOSOPHY IN BRAZIL AND PHILOSOPHICAL LEARNING]

Suelen Lopes SouzaE-mail: suelen.lopes.souza@gmail.com

ORCID 0000-0001-6012-5348

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2021), licenciada e bacharel em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2012). Atua na educação da rede pública e privada de ensino. Tem experiência no ensino de Ciências Humanas, com ênfase em Filosofia.

Valter Ferreira RodriguesE-mail: valter.rodrigues@ce.ufpb.br

ORCID 0000-0002-3371-9084

Professor Adjunto no Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa). Docente do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo Campina Grande. Pesquisador Associado do Laboratório de Pesquisa em Filosofia Prática e Aplicada da Universidade do Egeu (Rodes/Grécia). Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). Áreas de interesse: Ensino de Filosofia (Filosofia e Ensino; Prática de Ensino de Filosofia) e Filosofia da Educação (Fundamentos Antropofilosóficos da Educação).

DOI: [10.25244/tf.v13i2.2614](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2614)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 171-190

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/tf.v13i2.2614](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2614)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



Resumo: Este artigo pretende apresentar algumas discussões em torno da temática da construção da Filosofia no Brasil, a partir de Bento Prado Jr. (2000), Cruz Costa (1975), Paulo Arantes (1993, 1994a, 1994b), Ivan Domingues (2017) e Júlio Cabrera (2014). Cotejaremos com a trajetória filosófica e política de José Chasin (2009), como forma de sublinhar a sua importância na história da filosofia e da particularidade histórica brasileira. Trata-se de discussões semeadas no âmbito das disciplinas do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) e da pesquisa em andamento sobre investigação de notícias falsas no ensino de Filosofia, tendo como referencial teórico o pensamento de Chasin. O filósofo brasileiro, a partir do resgate do caráter ontológico presente na obra marxiana, realizou uma produção teórica que trata do Brasil desde sua matriz colonial até o período pós-redemocratização. Com Chasin vemos, na prática, como as categorias de universalidade, particularidade e singularidade não são apenas conceitos, mas formas de existência. O primado do ser e da objetividade, herdados da ontologia marxiana, o fizeram estudar a realidade brasileira a partir de seu tecido societário e formação histórica específicos, dentro do processo de desenvolvimento e mundialização do capital.

Palavras-chave: José Chasin; Ontologia; Filosofia no Brasil; filosofia brasileira; Ensino de Filosofia.

Abstract: This article intends to present some discussions around the theme of the construction of Philosophy in Brazil, from Bento Prado Jr. (2000), Cruz Costa (1975), Paulo Arantes (1993, 1994a, 1994b), Ivan Domingues (2017) and Júlio Cabrera (2014). We will point out the philosophical and political trajectory of José Chasin (2009), as a way of highlighting its importance in the history of philosophy and in the Brazilian historical particularity. These discussions are sown in the disciplines of the Professional Master's in Philosophy (PROF-FILO) and in ongoing research on the investigation of false news in the teaching of Philosophy, having Chasin's thinking as a theoretical reference. The Brazilian philosopher, from the resumption of the ontological character present in the Marxian work, carried out a theoretical production that deals with Brazil from its colonial matrix until the post-democratization period. With Chasin we see, in practice, how the categories of universality, particularity and uniqueness are not just concepts, but forms of existence. The primacy of being and objectivity, inherited from Marxist ontology, made him study the Brazilian reality from its societal fabric and its specific historical formation, within the process of capital development and globalization.

Keywords: José Chasin; Ontology; Philosophy in Brazil; Brazilian philosophy; Philosophy teaching.

INTRODUÇÃO

Este artigo se insere no contexto do desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado sobre Ensino de Filosofia tendo como referencial teórico a posição ontológica adotada pelo filósofo brasileiro José Chasin, a partir do pensamento marxiano. Nesta pesquisa pretendemos elaborar uma proposta de intervenção pedagógica no Ensino Médio em torno do tema das notícias falsas. A constante afirmação da ontologia marxiana evidenciada pelo filósofo brasileiro, sua propensão à objetividade e à análise imanente, desvincilhada de pressupostos epistemológicos ou gnosiológicos, mostrou-se fundamental para a elaboração de uma metodologia filosófica sobre investigação de notícias falsas no ensino de Filosofia. Evidenciaremos a trajetória e os traços marcantes da reflexão de Chasin como contribuição para os debates realizados em torno da questão da Filosofia no Brasil.

A certidão de nascimento da filosofia no Brasil, na universidade, foi lavrada pelos franceses apenas entre os anos 30 e 60, na Universidade de São Paulo (USP) e com o estabelecimento do SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação). A gestação foi iniciada com as Missões Francesas que trouxeram professores para ocupar as cátedras da recém-criada universidade. Logo, as primeiras cadeiras docentes foram reservadas para franceses como Jean Maugüé, Gilles-Gaston Granger, Martial Guérout, Victor Goldschmidt, entre outros. A missão deles era estabelecer as bases e diretrizes do curso de filosofia, bem como formar os futuros docentes. Depois disso, os primeiros anos de nossa filosofia foram vividos na histórica Rua Maria Antônia¹.

Em que pese um nascimento institucional tão recente, pode-se dizer que existe uma filosofia, de fato, brasileira? Passível de ser identificada com características e traços próprios? Em outras palavras: nascemos, crescemos, mas atingimos a maioridade?

Apontaremos como este tem sido um debate permanente entre nossos filósofos. Os sujeitos envolvidos são intelectuais que têm estudado nossa formação filosófica desde o Brasil colonial com os jesuítas, institucionalmente na Universidade de São Paulo, até sua consolidação nacional.

Dentro desse estudo, encontramos a problemática da filosofia brasileira em múltiplas direções. Sua comparação com a formação da filosofia europeia, sua possibilidade ou impossibilidade de ser original, a crítica do excesso ou da falta de metafísica, de universalidade ou, ao contrário, de objetividade, de dimensão histórica e social etc. Ainda outro dilema é se a filosofia brasileira conseguiu amarrar universalidade e particularidade. Segundo Antonio Candido, Machado de Assis “deu o exemplo de como se faz literatura universal pelo aprofundamento de sugestões locais” (apud ARANTES, 1993, p.58). Teríamos uma figura como Machado de Assis na filosofia?

Para tratar dessas questões, discorreremos sobre o teóricos que trataram da temática da construção da filosofia no Brasil, como Bento Prado Jr. (2000), Cruz Costa (1975), Paulo Arantes (1993, 1994a, 1994b), Ivan Domingues (2017), Júlio Cabrera (2014) e cotejaremos com a trajetória

¹ No dia 2 de outubro de 1968, estudantes de direita da Universidade Mackenzie e de esquerda da USP enfrentaram-se no episódio que ficou conhecido como Batalha da Maria Antônia, rua paulistana onde se situavam *campi* das duas instituições. “O estopim foi aceso quando os uspianos resolveram montar pedágios na rua com o objetivo de angariar recursos para o congresso da UNE (União Nacional dos Estudantes), que aconteceria naquele mês. Por volta das 10h do dia 2 de outubro, um grupo que pedia pedágio foi atacado por uma ‘chuva de pedras’ conforme depoimentos prestados por alguns participantes. Houve reação e os ânimos se acirraram. Segundo relatos, o armamento inicialmente usado de paus e pedras foi acrescido por parte dos mackenzistas de panos embebidos em ácido, que teriam causado queimaduras em alunos da USP. Ao final do dia, o prédio da Faculdade de Filosofia tinha vidros quebrados por todos os lados” (GRANATO, 2018).

filosófica e política de José Chasin (1978, 2009), como forma de sublinhar a sua importância na história da filosofia brasileira.

O PROBLEMA DA FILOSOFIA NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Muitos pensadores debruçaram-se sobre essa questão. Segundo Cruz Costa (1975), por exemplo, todo filósofo brasileiro é *macunaímico*. O personagem de Mário de Andrade se farta de todas as comidas e frutas; fala de várias indumentárias, mas pouco ou nada veste; canta e dança todas as músicas, mas é “o herdeiro latino mais ignorante de todas as culturas”. Isso significa que o filósofo brasileiro não produz de forma original, imita a filosofia europeia, orienta-se pelas modas filosóficas europeias. No período colonial importa a escolástica de Coimbra. Durante a República, o positivismo e o evolucionismo. Depois, neokantismo, marxismo, existencialismo etc., sempre à busca de novidades. “Era importante haver lido a obra mais recentemente publicada e, de preferência, no original. Mas não se indagava muito se o leitor *assimilava* o que lera” (CRUZ COSTA, 1975, p. 91).

Conforme Cruz Costa (1975), para compreender a origem e os traços do pensamento brasileiro, é preciso recuperar sua origem. O legado lusitano é a matriz primitiva que explica o pensamento filosófico, suas contradições e obstáculos para um desenvolvimento autônomo. Com os jesuítas e a Contrarreforma, a cultura portuguesa fechou-se e bloqueou a corrente moderna que atravessava a Europa no contexto do Renascimento. Por isso, o humanismo em Portugal sintetizou-se em uma escolástica presa ao formalismo, à retórica e ao gramaticismo. Essas formas da cultura portuguesa serão aqui apropriadas na filosofia, como também aponta Bento Prado Jr. (2000).

Mais tarde, no século XIX, no contexto do positivismo, esse espírito formalista cede espaço a uma filosofia que pretende se radicar no momento histórico do Brasil e no seu destino como nação. Segundo Cruz Costa (1975), o pensamento português tinha a finalidade prática de justificar teoricamente as necessidades políticas da classe dominante durante todo o Império – o que ele denomina de pragmatismo lusitano. A partir do final do século XIX, uma elite intelectual de tendências republicanas aproxima-se das ideias positivistas. Consequentemente, a filosofia passa a analisar criticamente “a realidade brasileira” como forma de apontar as resoluções políticas para a recém-formada república. Ocorre assim uma renovação intelectual a partir da Escola de Recife, com Tobias Barreto, Sílvio Romero, Clóvis Beviláqua e Joaquim Nabuco, entre outros. Dessa forma, mesclam-se, contraditoriamente, o pragmatismo lusitano e o positivismo para construir as ideias republicanas.

Paulo Arantes (1993, 1994b), seguindo o exemplo de seu mestre Antonio Candido, e até certo ponto de Cruz Costa, também relaciona a formação da filosofia com a herança colonial. Entretanto, baseia-se na ideia de formação que Antonio Candido realizou em *Formação da Literatura Brasileira* (2006). Segundo Arantes, Candido realizou uma interpretação crítica do passado literário brasileiro entrecruzando a história e o desenvolvimento econômico com a produção e recepção das obras; dessa forma, produziu um panorama do conjunto da cultura brasileira. A partir desses traços, Arantes analisa a trajetória da filosofia no Brasil. Curiosamente, é estudando nossa formação filosófica que ele conclui que ela se forma, de fato, de forma institucional com a Universidade de São Paulo. Também para Arantes, a imitação da cultura filosófica europeia é um traço indissociável, como um “transplante organizado” (ARANTES, 1994b).

Contudo, segundo Arantes, foi-se o tempo da hegemonia francesa em nossa filosofia, portanto superamos esse problema: “Hoje há para todos os gostos, dificilmente se encontrará alguma tendência internacional de relevo que não esteja bem representada entre nós” (ARANTES, 1994b). No entanto, o ensino formal de filosofia na universidade não contribuiu para criar uma tradição filosófica original: permaneceu uma certa timidez metódica. Assim, por exemplo, “interpretar um texto [...], adotando a cada passo um ponto de vista alheio, era dar prova de horizonte largo e aberto, como exigia, de resto, a inteligência remodelada, de que éramos oficialmente descendentes” (ARANTES, 1994a).

Essa remodelação tinha a ver com o momento político de modernização nos anos 1920, encabeçado por grupos políticos em contraposição às elites coloniais. Esse ambiente foi a estufa para a criação da USP, que representou esse desejo civilizatório de inserção na modernidade. Isso exigia uma certa adequação no sentido de incorporar os modelos da tradição europeia para criar uma tradição brasileira. Por isso, segundo Arantes, o problema da filosofia no Brasil, *a falta de assunto em filosofia*, é menos uma questão de talento e mais uma questão de formação. Não no sentido de uma formação pessoal, mas da própria formação do país que adquiriu traços singulares ao longo da história no âmbito da expansão desigual do capitalismo e que impossibilitou sua emancipação intelectual (ARANTES, 1993, p. 23).

Ivan Domingues (2017), em sua recente obra *Filosofia no Brasil: legados e perspectivas – Ensaios Metafilosóficos*, também faz uma análise da trajetória da filosofia no Brasil. Para analisar todo o período desde o Brasil colonial até o século XXI, Domingues recorre aos tipos ideais de Max Weber². Assim, constrói cinco tipos intelectuais. O primeiro é o *intelectual orgânico da Colônia*, orientado no ensino de filosofia pela pedagogia jesuítica, sendo o modelo Padre Vieira. O segundo é o *intelectual bacharelesco* do período do Império e República, pautado pelas ciências jurídicas e sociais, com gosto pelo retoricismo, diletantismo e filoneísmo – cujos modelos seriam figuras como Tobias Barreto e Joaquim Nabuco. A seguir, o terceiro tipo é o *scholar* do Brasil Moderno – entre os anos 1930 e 60, surge desde a Missão Francesa, com a fundação do Departamento de Filosofia da USP, e se consolida com a criação do sistema de universidades federais e com o aparato institucional de pesquisa, a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o CPNq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Este intelectual é a fusão entre o humanista das letras ou erudito com o intelectual *expert*, forjado no produtivismo do taylorismo acadêmico. Afinal, o modelo taylorista e industrial domina a universidade com a padronização do processo de conhecimento através de metas, *rankings*, análises de qualidade, auditagens etc., determinando um produtivismo acadêmico em massa. Nessa estufa, uma figura nascerá nas próximas décadas: um subtipo do *Scholar*, o *Homo Qualis* ou *Homo Lattes* (DOMINGUES, 2017, p. 430), uma categoria derivada da criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), da Capes e do CNPq.

Sem dúvida, a criação dessas instituições representou também as bases de atuação da filosofia, pois houve um aumento dos cursos e do apoio à pesquisa. Contraditoriamente, tais medidas produziram um intelectual regido exatamente pelos padrões Lattes/Capes/CNPq de pensar e produzir, pautado pela ordem da quantidade e não da qualidade, da imitação e não da criação. Em uma quarta posição, ainda outros se converteram em *intelectuais públicos*, engajados com

² A concepção de tipo ideal em Weber compreende a seleção de um conjunto de características e traços predominantes e encadeados para a construção de um esquema homogêneo de pensamento. Ou seja, diante de diversos fenômenos concretos e isolados, o pesquisador destaca aspectos que julga importantes e constrói um modelo, um tipo ideal, que serve como orientação na análise da totalidade do fenômeno que está estudando. Em suma, é um instrumento ou construção subjetiva do pesquisador para análise das relações causais e determinantes a respeito da totalidade do fenômeno que analisa (WEBER, Max. *Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979).

causas sociais e políticas, como Marilena Chauí, José Arthur Giannotti, Paulo Arantes e Renato Janine.

Por fim, Domingues (2017) destaca a figura do *filósofo cosmopolita globalizado* como um horizonte para o assim chamado *problema da filosofia no Brasil*. Considera que já é ultrapassado falarmos em *formação* e que o mais correto seria *pós-formação*, para se distanciar do passado recente e garantir uma visão singular, porque atualmente, a partir da globalização, o Brasil já está inserido no mercado mundial de forma inédita (ainda que sob velhas estruturas). Essa circunstância histórica pode acomodar o *filósofo cosmopolita globalizado*. Seria como um Machado de Assis na filosofia, ilustra Domingues, “o mais universal e com maior lastro”. O escritor brasileiro conseguiu cruzar universalidade e regionalidade. Entretanto, esse intelectual ainda não surgiu no Brasil. Por fim, para Domingues, importa menos uma filosofia genuinamente brasileira do que um filósofo cosmopolita globalizado.

Em sentido similar, para Bento Prado Jr. (2000) o problema da filosofia no Brasil é um falso problema. Em *O problema da filosofia no Brasil*, escrito em 1969, afirmava que, na verdade, o registro de nascimento de nossa filosofia ainda não havia sido de fato lavrado. Porque, apesar de existirem obras filosóficas – e, sem dúvida, algumas notáveis –, não havia no Brasil nenhuma escola filosófica. Aqui, dizia ele, se faz marxismo, existencialismo, fenomenologia, positivismo etc., mas em caráter de divulgação apenas. “Essas obras e esses trabalhos não se organizam no tempo próprio de uma tradição, nem se articulam no interior de um sistema próprio: é de fora, sempre, que lhe vem a sua coesão” (PRADO JR., 2000). Segundo o autor, os pensadores assumem essa carência da cultura nacional, e precisamente essa interrogação sobre a possibilidade de uma filosofia brasileira talvez seja a particularidade da experiência da filosofia no Brasil. No diagnóstico da falta de um passado genuinamente filosófico, tentamos prescrever uma filosofia para o futuro. Possivelmente seja essa a situação da filosofia no Brasil: suas preocupações e objetivos centrais estão em discutir sobre a possibilidade de uma filosofia brasileira.

De fato, Prado Jr. (2000) faz essa análise em 1969; no entanto, o problema da falta de originalidade e a submissão intelectual filosófica ao pensamento europeu são retomados como eixos centrais da *filosofia decolonial*. Segundo Julio Cabrera (2014), por exemplo, é compreensível que nos países colonizados pelos europeus houvesse uma “quase total submissão intelectual aos países dominadores, no sentido de produzir um pensamento imitativo, repetitivo e de comentário”. Mas a partir dos séculos XIX e XX, em que “já existe uma clara consciência da situação de dependência e seus desdobramentos, junto a um crescimento substancial da maturidade intelectual, esta mesma atitude de submissão parece ser insustentável” (CABRERA, 2014, p. 219).

Segundo o argentino, a filosofia latino-americana se limitou a adotar o legado europeu compreendendo a filosofia europeia ocidental como única e universal. No entanto, segundo ele, todo pensamento é constituído historicamente a partir de perspectivas e circunstâncias determinadas; logo a filosofia europeia não pode ser “detentora exclusiva da universalidade da filosofia”, mas alocada ao lado de outras filosofias pensadas também a partir da África, da Ásia, da América Latina e do Caribe, surgidas de outros processos históricos, a partir de circunstâncias diferentes. Por isso, Cabrera alega não ter sentido falar de algo como “filosofia brasileira” ou “filosofia no Brasil” e defende a ideia de um “pensar desde o Brasil”. Nesse sentido, “O ‘desde o Brasil’ não é apenas uma referência nacional, mas uma circunstância existencial-histórica, vinculada à particular configuração do mundo que fazemos quando o vemos desde a América do Sul e não desde a Etiópia ou o Canadá. (CABRERA, 2014, p. 28).

Por tudo isso, Cabrera critica, fundamentalmente, dois aspectos dos estudos de filosofia no Brasil. Primeiramente, o que ele chama de “ideologia da universalidade”, no sentido de que a filosofia brasileira muitas vezes se debruça sobre temas considerados na academia como

“estritamente universais”, por exemplo, “o estudo do aparato transcendental kantiano, a procissão do Uno de Plotino” e estudos afins. Mas não se preocupa com “fatos particulares”, com as circunstâncias históricas, concretas, vinculadas à particular configuração do mundo que se apreende “desde” a América do Sul e não desde a Europa. Em segundo lugar, critica o fato de que nos departamentos de filosofia, na maioria das vezes, pensadores europeus e norte-americanos são mais valorizados nos currículos em detrimento de filósofos brasileiros e hispano-americanos, contribuindo assim para uma filosofia de viés eurocêntrico, fazendo dos estudantes, *vítimas acadêmicas*, por serem obrigados a apreender somente o pensamento europeu.

UMA FILOSOFIA BRASILEIRA?

A respeito do problema em questão – uma filosofia brasileira –, aventamos a hipótese de que o pensamento filosófico brasileiro deveria partir de repensar os problemas sociais e políticos locais como se fossem partes e peças de uma imensa tapeçaria que representa a história da humanidade. Pensar sobre os problemas específicos do Brasil nos conduz, inevitavelmente, a refletir sobre a trajetória da história mundial e, dessa forma, a retomar conceitos e categorias abordadas pela tradição filosófica.

Aproveitando a mesma analogia, um tapeceiro comum não consegue sequer fixar um prego ou grampo em um estofado sem fazer uso da categoria da universalidade. Quando necessita de um prego, esse indivíduo primeiramente pensa nesse objeto, na sua forma mais universal. No mesmo processo, separa na abstração e ao mesmo tempo pega um prego concreto, aquele que deseja, um prego singular. De modo que é impossível abrir mão de uma intelecção universalizante ao lidar com o concreto, com o particular, desde as ações mais simples. Da mesma forma, os conceitos e categorias construídos historicamente pela filosofia podem servir como ferramentas para a construção de uma filosofia “desde” o Brasil.

Apesar de historicamente construída, a filosofia não é um monólito. Distingue-se pelo lócus nacional, pelo solo de onde brota; por isso é comum falarmos em uma *filosofia alemã*, sobretudo a partir de Kant, por exemplo, ou em um *socialismo francês*. A trajetória das ideias na história da filosofia cruza-se com os processos históricos em que elas surgem. Os conceitos e categorias conhecidos pela filosofia não são substâncias estanques, mas historicamente têm sido combinados com o diverso, com o específico e, dessa forma, produzido correntes filosóficas bem definidas e originais, como as mencionadas acima, apesar de comportar influências da tradição filosófica.

Tais filosofias tentaram reproduzir e tratar de problemas do seu tempo histórico, forjando-se por meio de críticas a outros pensadores e linhas teóricas. Dessa forma, destacaram um momento, um movimento dentro da odisseia do gênero humano. Originalidade aqui não significa inaugurar um novo saber ou determinar um modelo para uma filosofia nacional. Porque não é possível ser original em filosofia partindo do nada: sempre se parte de algo, da crítica ou influência de algum autor ou corrente filosófica. Não é possível filosofar a partir de si próprio somente. Mesmo a filosofia decolonial, por exemplo, parte da crítica ao pensamento filosófico nacional por ter sido fundado nas matrizes teóricas ocidentais. Logo, o pensamento filosófico exige o retorno à história do pensamento em uma combinatória de universalidade com especificidade, do diverso com o uno, do específico com o gênero.

Ainda outra dimensão desse problema – a filosofia brasileira – seria abordar se o estudo filosófico desse objeto, o Brasil, deve partir de um critério epistemológico ou ontológico. Em

outras palavras, o fundamento para essa empreitada estaria assentado em uma teoria do saber ou do ser, em uma teoria da subjetividade ou da objetividade? Isto é, uma filosofia sobre o Brasil deveria partir de uma abordagem cartesiana, hegeliana, kantiana, da substância como sujeito, da identidade entre sujeito e objeto, da determinação de categorias *a priori*, pelo empírico, pela experiência vivida, pela experiência ideológica? Compreendemos que isso pode apontar uma escolha epistemológica dentro da história da filosofia, mas certamente não trata de priorizar a concretude histórica da particularidade brasileira como ponto de partida. Para fazê-lo, o pensamento filosófico sobre o Brasil será abordado aqui em uma afirmação ontológica que reconhece a possibilidade e a necessidade de se buscar conhecer objetiva e profundamente.

Portanto, como fazer uma filosofia sobre o Brasil que se assente em nossa particularidade como um momento da objetividade humano-societária, uma objetividade ontológica passível de ser abordada filosoficamente? Para contribuir no debate sobre essa questão, recorreremos ao pensamento de José Chasin (1937-1998), tanto porque a base de sua filosofia pode elucidar aspectos importantes sobre o tema que tratamos, como porque, em se tratando de discutir uma filosofia brasileira, temos aqui um filósofo que desenvolveu um pensamento teórico de grande envergadura. No entanto, como veremos, raramente é apontado ou estudado como figura importante na trajetória de nossa filosofia.

J. CHASIN: TRAJETÓRIA DE UMA FILOSOFIA NO BRASIL

O percurso de Chasin³ cruza-se com o de importantes intelectuais quando ainda estava no curso de filosofia na USP, no começo dos anos 1960. Frequentava a Biblioteca Municipal Mário de Andrade, onde se reuniam figuras como Maurício Tragtenberg, Bento Prado Jr., Antunes Filho, Aracy Rodrigues e Leôncio Martins Rodrigues. Foi aluno de José Arthur Giannotti, de João Cruz Costa, de Michel Debrun e Gilles-Gaston Granger. Acompanhou o nascimento do grupo de estudos sobre Marx, do qual faziam parte Giannotti, Fernando Henrique Cardoso, Ruth Cardoso, Francisco Weffort, Bento Prado Jr. e os ainda estudantes, Roberto Schwarz e Paul Singer. Com Caio Prado Jr., nos anos 60, foi parceiro intelectual na *Revista Brasiliense*. Mais tarde, Chasin retomará e aprofundará seus conceitos sobre a análise histórica da formação brasileira, assim como a obra de Florestan Fernandes, de quem foi companheiro de luta na Campanha pela Defesa da Educação Pública.

Também como militante e estudante participou do Centro Popular de Cultura (CPC), um movimento estudantil no campo artístico ligado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Desde esse momento chama a atenção de Chasin a questão da arte e da ideologia, culminando no “encontro” com Lukács e sua estética. Além disso, por meio do CPC ocorreu em 1962 o I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas em Belo Horizonte, do qual Chasin participa realizando uma pesquisa sociológica para compreender a composição dos trabalhadores do campo e as perspectivas do movimento político desses trabalhadores. Dessa pesquisa, resultará seu artigo *Contribuição para a análise da vanguarda política no campo* (2000g).

Inicia sua carreira acadêmica, mas com o golpe de 64 o projeto foi interrompido devido à intervenção militar nas universidades. Teve que trabalhar em uma empresa, mas enquanto isso se

³ As seguintes informações biográficas foram organizadas, sobretudo, a partir da entrevista de seus interlocutores mais próximos Antonio Rago Filho e Ester Vaisman concedida a Lúcia Ap. Valadares Sartório e Vânia Noeli Ferreira de Assunção (2008) e do artigo de Livia Cotrim e Antonio Rago Filho (1999).

dedicava vigorosamente ao estudo e pesquisa. Nesse contexto, cria a editora *Senzala*, em 1967, que publicou livros importantes como o *Marxismo ou Existencialismo* de Lukács. No final dos anos 70, apresenta sua tese de doutoramento, *O Integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo hipertardio* (1978), tendo como orientador Tragtenberg. Nessa década, também começa a lecionar na Escola de Sociologia e Política, que era um anexo da USP. Mais uma vez com a ditadura militar enfrenta dificuldades para lecionar. Parte para Moçambique, onde ensina por dois anos. Pouco antes havia fundado a *Revista Temas de Ciências Humanas* com Nelson Werneck Sodré. A revista será um importante meio de divulgação de obras importantes da filosofia, como as de Lukács e Gramsci, e também um instrumento de diálogo, mobilização e organização da esquerda. Inclusive, abarcou importantes intelectuais que estavam no exílio, como Leandro Konder, Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto.

Ainda nos anos 70 começa a estudar a *Ontologia do ser social* de Lukács e inicia seus esboços de uma *ontologia estatutária* na obra de Marx, que desdobraremos adiante. Lecionando na graduação da Escola de Sociologia e Política, tenta implementar uma pós-graduação. Os dois cursos acabam tendo uma configuração claramente marxista. Por isso, Chasin é boicotado tanto pela esquerda quanto pela direita, críticas dessa homogeneização do marxismo que imperava durante todo o curso de filosofia e na pós-graduação, um marxismo enquanto ontologia, como veremos.

No início dos anos 80, Chasin volta ao Brasil e, dessa vez residindo em João Pessoa, leciona filosofia na UFPB. A partir da formação de um grupo cria o *Movimento Ensaio*, uma iniciativa coletiva para o estudo e produção teórica com base no pensamento marxiano. Assume a editoria da *Revista Ensaio*, fundamental para publicar seus artigos e editar obras de intelectuais como István Mészáros. No nordeste tem uma atividade intelectual intensa entre João Pessoa, Maceió, Natal e Fortaleza. Em 1983, em pleno governo Figueiredo, organiza no I Congresso de Filosofia do Nordeste uma grande homenagem ao centenário da morte de Marx, contando com a presença de Mészáros, Michel Debrun, Gerd Bonheim, entre outros.

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), criada em Diamantina em 1983, tem Chasin como um de seus fundadores. No I Encontro Nacional de Filosofia, promovido pela Anpof, apresenta o texto *Democracia Política e Emancipação Humana*. Em plena aurora da redemocratização, aventando sobre o conceito de *politicismo* (que será desdobrado adiante), alertava para a necessidade de se romper com a concepção de que a democracia possa ser o bastião fundamental para a resolução dos conflitos sociais ao final da ditadura militar. Considerava que era preciso não se iludir com a crença na democracia, como se por meio dela em “uma simples mágica angelical das formas” se resolvessem os problemas principais dos trabalhadores. Contemporizava que a luta pela democracia poderia ser uma mediação e um instrumento, mas tanto pode representar a “verdade liberal dos proprietários” quanto “a verdade possível dos trabalhadores” que negam o capital (CHASIN, 2008, p.25). A democracia é meio e mecanismo parcial de oposição e combate, tendo que obrigatoriamente carregar em seu bojo e repor no horizonte a emancipação dos trabalhadores, a possibilidade de sua auto-organização, de sua atividade livre e consciente.

Transfere-se em 1986 para o Departamento de Filosofia da UFMG e cria a linha de pesquisa sobre o pensamento marxiano, a que dedicará os próximos anos de sua vida. Ainda hoje, essa universidade é referência no estudo e divulgação de Marx, principalmente através de intelectuais como Ester Vaisman que, a propósito, dando continuidade à *Ensaio*, ajudou a criar a *Ad Hominem*, editora pensada por Chasin que, só depois de sua morte, se efetiva. Nos anos 2000, a editora publicou textos dele e de seu núcleo em quatro tomos: *Marxismo* (I), *Política* (II), *Música e Literatura* (III), *Dossiê Marx* (IV).

Em toda a sua trajetória, Chasin tracejará seu caminho desde estudante, professor e militante, contra a tralha de sonhos perversos: as tentativas reformistas do capitalismo, a crença

das esquerdas na democracia burguesa e o marxismo vulgar em seu retorno romântico ao stalinismo.

Sua crítica e análise da particularidade brasileira é calcada nas obras de Marx. Descobre no arcabouço marxiano uma *ontologia de natureza estatutária* e, a partir disso, realiza uma análise filosófica original da realidade brasileira. Em suma,

Estatuto é a ordem do reconhecimento ou reprodução teórica da identidade, natureza e constituição das coisas em si (seres ou entes) por seus complexos categoriais mais gerais e decisivos, independentemente, em qualquer plano, de se tornarem objetos de prática e reflexão. Nesse sentido, é a teoria do reconhecimento da objetividade histórico-imanente em suas distintas formas e apresentações (natureza e sociedade) [...] Pela própria natureza histórica e processual do ser, a ontologia marxiana não corresponde, nem poderia corresponder, por simples imperativo de coerência, à forma de um *saber universal* plantado sobre uma racionalidade autossustentada, ou seja, fundado na *razão universal* [...] Ou seja, uma forma de ontologia sem parentesco com o saber absoluto e que recusa qualquer tipo de fundamento especulativo, pois a absolutização de uma teoria da fundamentação é simplesmente a afirmação especulativa da razão autônoma ou de um princípio de inteligibilidade situado para além das coisas [...] (ALVES; VAISMAN, 2009, p. 9).

O trecho acima sintetiza de forma precisa o cerne da fundamentação teórica de Chasin. Destrinchando-o, podemos compreender melhor o talhe de sua análise filosófica do Brasil. Primeiramente, para Chasin, a partir de Marx, para reproduzir teoricamente o ser social, a relação entre natureza e sociedade, não se deve partir de fundamentos especulativos, de modelos absolutos, mas há de se reconhecer de imediato a *objetividade histórico-imanente desse objeto*, o ser social. Ressalte-se, *em suas distintas formas e apresentações*. Ao estudar filosoficamente qualquer objeto, no caso qualquer aspecto da realidade brasileira, não se deve partir de uma teoria *a priori*, absolutizando-a, priorizando-a frente ao objeto. Mas estabelecer que existem *complexos categoriais mais gerais e decisivos* que são imanentes, intrínsecos à trajetória histórica brasileira e que podem ser apreendidos pelo pensamento.

Dessa forma, em sua análise da realidade brasileira, ao invés de partir por uma busca de fundamentos *para além das coisas*, isto é, de princípios epistemológicos ou de modelos teóricos, Chasin resgata a ideia de Marx de que compreender significa captar “a lógica específica do objeto específico” (MARX, 2005, p. 108). Seu fundamento *de pesquisa* não está na teoria, mas na *atividade prática*, como já sinalizava a segunda das *Teses sobre Feuerbach*:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenständliche Wahrheit*] não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não-realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente *escolástica* (MARX, 2007, p. 533).

A afirmação de que a verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão prática, significa que o ato prático, qualquer deles, desde caminhar ou pegar um prego, se dá antes de qualquer imputação de verdade ou falsidade do ato. O ato prático se dá independentemente dessa avaliação. O que movimenta a prática é a necessidade de algo para atender carências objetivas. A prática é esse complexo de ações sensíveis para atender carências. Por isso, Chasin afirma que a fundamentação do conhecimento deve ser *ontoprática*, fundada na forma como se dão as práticas entre os homens para atenderem suas necessidades, para estarem vivos, para constituírem-se enquanto ser social.

Como os objetos que necessitamos não estão dados de forma pronta para nós na natureza, é preciso produzi-los. Portanto, o meio de subsistência humano é a produção. Eis um pressuposto que não parte de nenhuma teoria e se coloca de forma evidente na lógica do ser social que é atividade sensível. Podemos situar nesse aspecto o estatuto ontológico marxiano, não como um pressuposto da teoria ou como um sistema de pensamento, mas enquanto um “reconhecimento da objetividade-histórico imanente” do ser. Em outras palavras, o ser social existe devido à ação de indivíduos que precisam ser ativos para estarem vivos. O homem trabalha e em circunstâncias sociais e históricas das mais diversas. Por isso, para compreender o ser social, obviamente são indispensáveis categorias universais, como capitalismo, por exemplo. No entanto, qualquer categoria universal deve ser mediada pela análise do fundamento material das formas de sociabilidade, ou seja, pelas relações de trabalho específicas, a atividade consciente planejada em uma dada conjuntura.

O onto-prático não é uma terceira posição ou opção metodológica, mas é a esfera inevitável, insuprimível das condições materiais de existência. Repõe a necessidade de pensar sobre a forma como os homens produzem suas vidas física e espiritualmente. Não é um pressuposto ideal, formal; é um ponto de partida efetivo. Para Marx, o primeiro pressuposto de toda a existência humana é que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história; e essa condição fundamental tem de ser cumprida cotidianamente (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33). Trata-se de

[...] um fundamento tão invariável de todo ser social que nenhum conhecimento do mundo que se desenvolva em seu terreno, nenhum autoconhecimento do homem, poderia ser possível sem o reconhecimento de uma base tão múltipla como fato fundamental. Visto que essa condição do ser também fundamenta toda práxis humana, ela tem necessariamente de constituir um ponto de partida ineliminável para todo pensamento humano, que, em última análise [...] provém dela e surgiu para conduzi-la, modificá-la, consolidá-la etc. O papel da ontologia na história e no presente do pensamento humano é, pois, concretamente determinado pela constituição ontológica do próprio ser do homem e, por isso, não é – de fato, não abstrata e verbalmente – eliminável de nenhum sistema de pensamento, nenhum domínio do pensamento e antes de tudo, naturalmente, de nenhuma filosofia (LUKÁCS, 2010, p.36).

Apesar da pesquisa de Chasin assentar-se nos próprios textos marxianos, estabeleceu rigorosamente cotejos com Lukács em suas reflexões de cunho ontológico sobre o ser social. Essa posição de José Chasin, a partir do resgate do caráter ontológico presente na obra marxiana, iniciado por Lukács, permitiu-lhe realizar uma produção filosófica que trata do Brasil desde sua

matriz colonial até o período pós-redemocratização. Isso sem descuidar da relação intrínseca com o desenvolvimento do capitalismo.

Suprimindo esse ponto de partida, o ontológico, e recorrendo *a priori* a epistemologias ou categorias, autonomizado o pensamento, a filosofia pode enveredar por abstrações vazias, sem compreender quais são os problemas filosóficos reais, isto é, fundados em problemas objetivos, ontológicos. Captar os movimentos ontológicos do real, do ser social, deve ser a prioridade de uma filosofia que pretenda tratar dos problemas brasileiros por meio do exame científico do objeto que se pretenda estudar. Isso vai muito além de se pensar em categorias como “modo de produção”, “capital”, “infraestrutura”, “superestrutura” etc.

Obviamente, sistemas de ideias são fundamentais para se pensar um país, mas esse objeto, “país”, é de uma complexidade infinita. Nesse sentido, talvez não seja possível estabelecer o que seria uma filosofia brasileira, assim como soaria despropositado uma física, uma química, uma biologia brasileiras. Esse objeto “país” é composto dos mais diversos fatores e contradições que não caberiam em uma proposta sistemática estabelecida *a priori*. Não se pode partir de uma teoria estabelecida ou modelos para explicar realidades distintas. O ponto de partida deve ser as específicas realidades que se mostram no processo prático de investigação. Nesse processo, a dimensão histórica é fundamental. Talvez mais importante seja praticar filosofia. Filosofia é prática radical, que diz *de um onde* para um *onde ir*, ou seja, que estuda a gênese de um momento histórico e, por meio de críticas desse momento, aponta possibilidades ou impossibilidades para o futuro.

Esse processo investigativo de reproduzir de forma subjetiva o concreto particular se faz por um trabalho das abstrações que Chasin extrai de Marx e denomina *teoria das abstrações* (o *modus operandi* do cérebro ao se apropriar do mundo concreto), desenvolvida em sua obra *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica* (2009). Na verdade, a reprodução do real não é o ponto de partida, mas só pode se colocar depois de um longo processo em que o concreto é diferenciado, delimitado, especificado, e as abstrações razoáveis que daí emanam são articuladas. Aqui se está muito distante de qualquer análise sistemática, no sentido de iniciar e encerrar o processo investigativo com base em uma metodologia filosófica estabelecida *a priori*.

Como ilustração desse *modus operandi* de apropriação abstrata do mundo concreto, na Introdução à *Contribuição para a crítica da economia política* (1857), Marx demonstra como extraiu a categoria *trabalho em geral* no exame que realizou do desenvolvimento do próprio trabalho na sociedade moderna do capital. Aqui *trabalho em geral* não é somente uma categoria abstrata: só pôde ser assim construída quando seus traços concretos puderam ser postos de forma mais ou menos homogênea. Assim, por exemplo, Aristóteles já havia conceituado o trabalho. Mas, no escravismo e nas formas de produção anteriores ao capitalismo, não existia ainda a equivalência de todos os trabalhos. Por isso, o conceito de trabalho de Aristóteles é abstratamente muito mais amplo e menos complexo do que o trabalho concreto é, se comparado ao sistema capitalista onde os diversos gêneros do trabalho são igualizados pelo tempo social consumido para fazer qualquer um de seus produtos de forma homogênea. Daí, o conceito de *trabalho em geral* só poder existir plenamente como expressão do verdadeiro trabalho concreto no capitalismo.

Da mesma forma, Chasin se debruçou sobre o modo de objetivação e reprodução do capitalismo brasileiro com a mediação do que ele chamou de estatuto ontológico do pensamento marxiano. Assim, pôde desvelar traços centrais de nossa formação histórica.

O esforço de encetar a análise ontológica da realidade brasileira implicou a **crítica e superação das abordagens que tomam o caráter universal do modo de produção capitalista e os traços singulares de cada formação social como**

categorias exteriores uma à outra, de sorte que o primeiro se reduz a um conjunto de “atributos e leis genéricas” que, em seu isolamento, se enrijecem e autonomizam, adquirindo as feições de modelo, enquanto os segundos, também graças ao isolamento, reduzem-se a dados imediatos, cujo efetivo significado resta inalcançável. [...] Ou seja, à medida que os universais existem apenas na malha objetiva das relações sociais, as formas concretas de sua existência constituem a mediação real entre os atos e relações singulares de que é tecida e os traços comuns a um conjunto de modos de ser específicos - isto é, ao universal (COTRIM, 2000, p. III, grifo nosso).

A partir dessa tomada de posição, Chasin explicita os delineamentos da particularidade brasileira dentro do processo de acumulação primitiva do capital na Europa. Isso fica claro já nos primeiros parágrafos de sua tese de doutorado, *O Integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo hipertardio* (1978). Chasin está interessado em compreender o pensamento conservador no Brasil ou a ideologia das classes dominantes para compreender a dinâmica de classes. Isso porque constatava *antinomias e paradoxos* nas interpretações sobre Plínio Salgado.

Por um lado, o chefe da extinta Ação Integralista Brasileira (AIB) insistia em distinguir o pensamento integralista do fascismo europeu, destacando sua originalidade. Por outro lado, seus opositores tentavam desmascarar essa distinção, denunciando sua verdadeira natureza fascista. Outros apontavam o caráter mimético de nossos integralistas, tentando caracterizar o integralismo como um fascismo em outras condições históricas. O que Chasin contesta nessas análises é a falta de *análise imanente* dos textos de Salgado. O problema deveria ser colocado no terreno científico, para além de *maquiavelismos* (CHASIN, 1978, p. 33-35).

Por fim, Chasin demonstrará em dois volumes de tese que, ideologicamente, integralismo e fascismo são fenômenos distintos. Essa distinção é feita a partir daquilo que Lukács, na obra *Destruição da razão*, chama de tripé metodológico: *análise imanente, determinação social e função social do pensamento*. O pensamento integralista é um produto histórico e social, fruto de uma determinada forma social e que assume funções ideológicas próprias dentro desse contexto. Assim, Chasin, pôde compreender o integralismo como um fenômeno que emana do pequeno proprietário rural a abraçar um anticapitalismo romântico. Estes são traços extraídos de forma rigorosa da *lógica concreta do objeto*, isto é, do próprio discurso pliniano.

Considerando a dimensão histórica colada à análise imanente dos textos de Plínio Salgado, captando “a lógica específica do objeto específico”, constata que não há nesse movimento o racismo presente no nazi-fascismo e, tampouco, dentro de um processo de expansão imperialista, menos ainda como um vetor para a guerra. As categorias “nacionalismo”, “fascismo” não poderiam ser aplicadas para explicar o fenômeno do integralismo. Ao contrário, é “um apelo ruralista” emanado em um capitalismo imaturo de países de *via colonial*, daí sua gênese. Por isso, poderia ser até mais reacionário ideologicamente do que o nazifascismo. Essa investigação é de fundamental importância para a filosofia no estudo da ideologia, ou seja, da função social do fenômeno do integralismo.

No mesmo sentido, guiado por uma *análise imanente da determinação social e da função social do pensamento*, Chasin estuda o período 1964-1994. Ainda na revista *Temas*, publica o artigo *Sobre o conceito de totalitarismo* (2000a). Durante os anos 70, não sem restrições, Chasin aproxima-se do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em um contexto de reconstrução do partido após as perseguições durante a ditadura. Um dos problemas é que o partido insistia em conceber o regime militar como fascista. O que, de fato, consistia em uma forma legítima de crítica à ditadura, mas não tinha rigor científico e impossibilitava compreender plenamente o fenômeno. Por isso, Chasin

vai tratar nesse artigo sobre o conceito de totalitarismo e criticar a utilização de um instrumento explicativo de caráter universal e abstrato para determinar condições concretas particulares e o problema principal daí decorrente: “situar todo o problema na esfera do político, isto é, descaracterizar o todo histórico que ele representa em benefício de uma descrição que o encerra na esfera do poder. (CHASIN, 2000a, p. 84).

Dessa forma o conceito de totalitarismo mostra-se unilateral, apresentando apenas a face política do fenômeno nazi-fascista e, por isso mesmo, obnubilando sua compreensão, apaziguando a relação direta que possui com o capitalismo e conduzindo à associação positiva deste com o liberalismo. Em termos práticos, uma análise por esse viés, isto é, a compreensão de que o regime militar encerra um totalitarismo, pressupõe a sua transformação política em uma democracia liberal/política, em detrimento de uma perspectiva do trabalho, que desemboca em uma democracia social. Essa forma analítica, Chasin a denomina de *politicismo*.

Politicizar é tomar e compreender a totalidade do real exclusivamente pela sua dimensão política e, ao limite mais pobre, apenas de seu lado político-institucional. Enquanto falsificação teórica e prática, o politicismo é um fenômeno simétrico ao economicismo. O politicismo, entre outras coisas, fenômeno antípoda da politização, desmancha o complexo de especificidades, de que se faz e refaz permanentemente o todo social, e dilui cada uma das “partes” (diversas do político) em pseudopolítica. Considera, teórica e praticamente, o conjunto do complexo social pela natureza própria e peculiar de uma única das especificidades (política) que o integram, descaracterizando com isto a própria dimensão do político, arbitrariamente privilegiada. [...] Expulsa a economia da política ou, no mínimo, torna o processo econômico meramente paralelo ou derivado do andamento político, sem nunca considerá-los em seus contínuos e indissolúveis entrelaçamentos reais, e jamais admitindo o caráter ontologicamente fundante e matrizador do econômico em relação ao político (CHASIN, 2000b, p.123-124).

Por isso, ainda na Revista *Temas*, publica o artigo *Conquistar a democracia pela base* (2000e), tomando posição oposta ao *politicismo*, a concepção que vê na política a arena preponderante de análise, debate e ação. No artigo, põe que a questão da democracia deveria ser orientada na esfera da produção material, a partir dos *impasses da infra-estrutura brasileira*. Mais uma vez vemos a análise de talhe ontológico de Chasin. A pedra angular de uma ontologia do ser social deve compreender de forma recíproca o fundamento material da sociabilidade e a esfera do poder político (CHASIN, 2013, p. 23). No contexto da ditadura militar, isso implicava fazer das reivindicações trabalhistas a arma e o objetivo das ações políticas (*a centralidade do trabalho*), por exemplo, em uma firme oposição frente ao arrocho salarial como forma de se aproximar das aspirações da classe trabalhadora e fazê-la emergir como força social e política.

Na mesma tendência, ainda em Moçambique, Chasin escreve o artigo *As máquinas param, germina a democracia* (2000b) sobre as greves de 1979 que reuniram mais de 100 mil trabalhadores metalúrgicos em um assembleia sindical. Chasin sublinha a importância decisiva dessas greves que confrontavam o pilar da ditadura militar, o “milagre econômico”. Dessa forma, as greves eram, de fato, políticas. Além de revogarem a lei antigreve, “abriram fogo cerrado contra o arrocho” e “perspectivaram a inviabilidade da política salarial do sistema e puseram no horizonte a queda da política econômica vigente” (CHASIN, 2000c, p. 95).

Vemos como durante toda sua trajetória confirma-se algo que estava sinalizado desde pelo menos sua tese de doutorado, como se a cada determinação especificada em suas pesquisas fosse se concretizando o seu conceito de *via colonial* para análise da realidade brasileira. Trata-se de uma determinação ontológica do ser social, uma determinação específica na malha do gênero humano em vivas cores brasileiras. A *via colonial* seria a trajetória particular de constituição do capitalismo no Brasil, que repercutiu em expressões político-ideológicas singulares. Assim, nosso capitalismo seria de matriz atrofica, no sentido de ser incompletável devido às condições particulares em que se assentou e se consolidou, delineando traços singulares para a nossa burguesia e para a classe trabalhadora.

Com Chasin vemos, na prática, como as categorias de universalidade, particularidade e singularidade não são apenas conceitos, mas formas de existência. Não são apenas categorias no plano subjetivo; são mediadas no caso do estudo do ser social do ponto de vista histórico por uma das particularidades mais importantes: a *classe*. A particularidade é aqui um instrumento que, gradualmente, no processo investigativo, delimita a universalidade abstrata, indeterminada, permitindo recortá-la e chegar a universalidades concretas mais específicas. Assim, o conceito de *via colonial* é um feixe composto de outras categorias que permitem entender a formação histórica brasileira, dentre eles o pensamento integralista como forma diversa do fascismo.

Ainda no estudo da particularidade brasileira, Chasin faz uma crítica à *analítica paulista*, compreendida como o conjunto das produções teóricas de alguns intelectuais que atuavam na USP e que, por terem sido afastados durante a ditadura militar, organizaram-se no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), daí continuando a pesquisar a realidade brasileira. Chasin detém-se nessa crítica, sobretudo no pensamento de Fernando Henrique Cardoso, Francisco Weffort e José Arthur Giannotti.

Crítica nesse grupo, fundamentalmente, o fato de não compreenderem a constituição do capitalismo no Brasil e suas diferenças reais em relação aos países centrais. Em outras palavras, a *analítica paulista* estabeleceu o capitalismo europeu como um tipo universal, ideal, aos moldes weberianos, definindo o caso brasileiro a partir do desenvolvimento que seu deu na Europa Ocidental. Com essa premissa, seus estudos eliminaram a categoria da particularidade. Dessa forma, a analítica paulista compreendeu a realidade brasileira de maneira enviesada, apostando na possibilidade de superar o subdesenvolvimento buscando completar o capitalismo no Brasil por meio da associação do capital nacional com o estrangeiro.

Na mesma perspectiva de superar a situação periférica e de atraso do país dentro do capitalismo mundial, com o incentivo da Organização das Nações Unidas (ONU), foi criada no pós-guerra a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), como um núcleo que objetivava compreender e estimular o processo de industrialização nacional. Com forte influência de Celso Furtado, a Cepal tinha como eixo central de seu pensamento a crítica ao liberalismo e ao imperialismo conduzido pelos países centrais que atrofiavam a possibilidade de um capitalismo autônomo e nacional. Seus pensadores são, principalmente, Maria da Conceição Tavares, José Serra, Luiz Gonzaga Beluzzo e João Manuel Cardoso de Mello. Depois, também foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) – tendo como expoentes Álvaro Vieira Pinto, Michel Debrun, Ignácio Rangel, Nelson Werneck Sodré e outros.

Em comum, essas instituições tentavam superar a dependência econômica brasileira, apostando em um desenvolvimento regional orientado por técnicos do Estado com fins a uma revolução industrial e nacional que capacitasse o Brasil para a inserção no capitalismo mundial e melhorasse o padrão de vida das massas populares. No entanto, divergiam nesse aspecto os teóricos da analítica paulista e os cepalinos e isebianos. Para os primeiros, a burguesia nacional jamais cumpriria o papel de agente do desenvolvimento capitalista, por isso a aposta no capital estrangeiro.

Já os últimos, cuja análise foi adotada pelo Partido Comunista Brasileiro, apostavam em uma estratégia nacional de desenvolvimento por meio de uma revolução industrial, mobilizando a burguesia nacional no sentido de uma industrialização sob protagonismo estatal e de tendência nacionalista.

Chasin negava e criticava quaisquer dessas tentativas de completar nosso capital atrofico: “a fantasia do capitalismo nacional autônomo”. A objetivação do capitalismo no Brasil se deu pela *via colonial*, na condição histórica de subalternidade, como receptor. Logo, “pelo estatuto de seu arcabouço e pelos imperativos imanentes de sua subordinação, tais formações do capital nunca integram a figura própria do capital, isto é, são capitais estruturalmente incompletos e incompletáveis” (CHASIN, 2000d, p. 214).

Dentro dessa cadeia de elos desiguais, essa condição de ser e ir sendo subalterno, receptor, foi e é necessária, inclusive para a própria reprodução do capital. Em outras palavras, alguns campos devem ser receptivos para que haja combinação nas várias dimensões e necessidades do capitalismo. Se todos os países se desenvolverem de forma igual onde serão obtidas as matérias-primas e a mão de obra barata, por exemplo? Essa posição de receptores foi por nós adquirida historicamente e assim também a nossa burguesia soube bem se aproveitar da parte que lhe cabia na condição de subordinada, encerrando seu papel dentro de uma *incompletude de classe* e muito distante de ser uma potência autorreprodutiva do capital nacional.

Chasin critica o fato de que essa situação histórica de classe, essa determinação histórica, essa particularidade, não era considerada pela analítica paulista, por cepalinos e isebianos. Caberia-lhes, na verdade, examinar esse problema, indagando: Por que o capital no Brasil não pôde se entificar historicamente como um “capitalismo verdadeiro” ou nos moldes clássicos? Quais foram os impedimentos? Quais são as determinações particulares que o obstaculizaram? Em vez disso, aceitaram a proposição de que o capitalismo no Brasil era incompleto e precisava se completar, para daí apostar na *vontade política*, na “civilização racional do capital em dueto com a perfectibilização dos processos representativos e operacionais do estado” (CHASIN, 2000d, p. 245).

Segundo o filósofo marxista, a atrofia histórica do capital, sua impossibilidade de se completar, produziram uma burguesia nacional autocrática, politicista, retardatária, subordinada, conciliadora. Assim, também as oposições se renderam ao politicismo. Daí as ilusões politicistas que fundamentam a Cepal e o Iseb. Com isso, é desse modo que Chasin analisa o pós-64 e o politicismo das esquerdas até a eleição de FHC, apontando seus limites e contradições, tanto como aposta nas ilusões democrático-burguesas quanto como fanatismo stalinista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demarcações de cunho ontológico de José Chasin foram a pedra angular de sua trajetória filosófica e política, ainda que não se saiba quando termina uma e começa a outra. O primado da objetividade o fez estudar a realidade brasileira enquanto formação histórica dentro do processo de desenvolvimento e mundialização do capital. Dessa forma, expôs com rigor científico nossa formação societária particular dentro de tendências que emanam de todo o gênero humano em suas peculiaridades e contradições, apontando conceitos filosóficos que nos explicam e indicam horizontes, como o *fundamento da determinação ontológica do ser social, a determinação e função social do pensamento*, a crítica ao *politicismo*, a *teoria das abstrações* como mediação para apreensão do concreto,

a *análise imanente* e outros conceitos não abordados aqui. Sobretudo, seus trabalhos evidenciaram uma crítica a posições aparentemente marxistas, mas que demonstraram ser interpretações equivocadas, distantes do universo teórico de Marx, abrindo-nos assim fendas para um estudo imanente de sua obra. Apenas por isso, deveria ser destacada a importância de Chasin na filosofia brasileira e na história da filosofia.

Seu percurso pessoal afinado com sua filosofia nos proporcionou conhecer uma vida com sentido, dedicada à filosofia não como ofício burocrático, não a partir dos cimos da metafísica, mas originada das urgências sociais, sobretudo do momento político que gerou episódios como o da Rua Maria Antônia. Fundou projetos e os viu falir, foi perseguido, boicotado, anulado enquanto figura filosófica – de um lado, por sua defesa do estatuto ontológico marxiano como *filosofia primeira*, por tirar poesia do futuro e não do passado, afastando-se, portanto, do marxismo vulgar que se espelha no stalinismo; de outro lado, por produzir uma teoria radical que rompe com ilusões burguesas.

Mesmo assim, Chasin deu prosseguimento a um projeto filosófico e de vida, dedicando-se em tempo integral à investigação e à formação de pessoas no espírito de uma educação humanista e radical. Construindo projetos teóricos coletivamente por toda a vida, nervura que permanece viva na revista *Verinotio*, nos núcleos que resgatam e reivindicam sua presença e que foram sendo criados por alunos e interlocutores que militavam, pesquisavam e produziam em sua companhia, como Ester Vaisman, Antonio Rago Filho, Lívia Cotrim, Ivan Cotrim, Vânia Noeli Ferreira de Assunção, Antônio José Lopes Alves, Sabina Maura Silva, Ivo Tonet, seus filhos Milney e Ibaney Chasin e tantos outros mais, espalhados nas universidades de todo o país, colocando Chasin nas salas de aula e em grupos de pesquisa, contra a corrente, em um momento em que as filosofias pós-modernas, à esquerda e a direita, rechaçam o marxismo.

Sua filosofia é brasileira, se por isso se compreende uma teoria assentada em nossos problemas sociais. É também uma filosofia cosmopolita, se por isso se entende uma teoria tendo o mundo como campo de estudo. Contudo, nos parece que, pesquisando e investigando, Chasin não estava interessado em fundar esta ou aquela filosofia, como quem brinca com ideias na feira de opiniões ao calor da última moda filosófica – mas tão-somente praticar filosofia, interligando seu interesse pessoal com o interesse humano, ambos assentados na atividade prática e tendo como horizonte a emancipação humana.

Essa postura filosófica tem indicado possibilidades na construção de metodologias para o ensino de Filosofia. Em um mundo dominado pela crise da razão, por desconfianças com relação às ciências e à possibilidade de conhecer e de transformar radicalmente o mundo, a posição ontológica assumida por José Chasin repõe o primado do ser e da objetividade, uma forma específica de ser: a sociabilidade. Daí ser uma *ontologia do ser social*, que deve ser examinada sempre na escavação de suas formas concretas e particulares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antonio José Lopes; VAISMAN, Ester. Apresentação. In: CHASIN, José. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ALVES, Antonio José Lopes Alves; SILVA, Sabina Maura. J. Chasin e a tese da “Via Colonial”. **Verinotio – Revista on-line de filosofia e ciências humanas**, n. 9, Ano V, Novembro de

2008. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.46082165600808.pdf> Acesso em 26 dez. 2019

ARANTES, Paulo. **Um departamento francês de ultramar**: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana: uma experiência nos anos 60. São Paulo: Paz e Terra, 1994a.

ARANTES, Paulo. Para onde caminha o bonde da filosofia? **Folha de S.Paulo**. 06 fev. 1994b. [Entrevista concedida a] Fernando de Barros e Silva e Vinicius Torres Freire. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/2/06/mais!/9.html> Acesso em 27 dez. 2019.

ARANTES, Paulo. Cruz Costa, Bento Prado Jr. e o problema da filosofia no Brasil: uma digressão. *In*: ARANTES, Paulo; SILVA, Franklin Leopoldo e; FAVARETTO, Celso; FABRINI, Ricardo; MUCHAIL, Salma T. **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis (RJ): Vozes/São Paulo: Educ, 1993.

CABRERA, Julio. Europeu não significa universal, brasileiro não significa nacional (Acerca da expressão ‘filosofar-desde’). **Nabuco**, Ano I, número 2, nov. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18028> Acesso em 24 dez. 2019.

CHASIN, José. **O integralismo de Plínio Salgado**: forma de regressividade do capitalismo hiper-tardio. Santo André: Livraria Editoria de Ciências Humanas, 1978.

CHASIN, José. Sobre o conceito de totalitarismo. **Ensaio ad hominem**, São Paulo, n.1, tomo 3 – política. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000a.

CHASIN, José. As máquinas param, germina a democracia. **Ensaio ad hominem**, São Paulo, n.1, tomo 3 – política. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000b.

CHASIN, José. ¿Hasta Cuándo? A propósito das eleições de novembro. **Ensaio ad hominem**, São Paulo, n.1, tomo 3 – política. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000c.

CHASIN, José. A sucessão na crise e a crise na esquerda. *In*: CHASIN, José. **A miséria brasileira**: 1964-1994: do golpe militar à crise social. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000d.

CHASIN, José. Conquistar a democracia pela base. *In*: CHASIN, José. **A miséria brasileira**: 1964-1994: do golpe militar à crise social. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000e.

CHASIN, José. A via colonial de entificação do capitalismo. *In*: CHASIN, José. **A miséria brasileira**: 1964-1994: do golpe militar à crise social. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000f.

CHASIN, José. Contribuição para a análise da vanguarda política no campo. *In*: CHASIN, José. **A miséria brasileira**: 1964-1994: do golpe militar à crise social. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000g.

CHASIN, José. Democracia política e emancipação humana. **Verinotio – Revista on-line de filosofia e ciências humanas**, n. 9, Ano V, nov. 2008. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.89338004579151.pdf> Acesso em 23 dez. 2019.

CHASIN, José. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

COTRIM, Livia. O capital atrofico: da via colonial à mundialização. *In*: CHASIN, J. **A miséria brasileira**: 1964-1994: do golpe militar à crise social. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

COTRIM, Livia C. A.; RAGO FILHO, Antonio. Em memória de José Chasin: luta pela autenticidade humana. **Crítica marxista**. São Paulo, Xamã, v.1, n.8, 1999, p. 173-179. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/nota15Nota2.pdf Acesso em: 23 dez. 2019.

CRUZ COSTA, João. Entrevista: Sobre o Trabalho Teórico. **Revista Transformação**, Marília, v. 2, pp. 87-94, 1975. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v2/v2a02.pdf>. Acesso em: 27 dez. 19.

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil**: legados e perspectivas – ensaios metafilosóficos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GRANATO, Fernando. Com USP à esquerda e Mackenzie à direita, batalha da Maria Antonia faz 50 anos. **Folha Online**, São Paulo, 30 set. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/09/com-usp-a-esquerda-e-mackenzie-a-direita-batalha-da-maria-antonia-faz-50-anos.shtml>. Acesso em 24 dez.2019.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. Ad Feuerbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Calvini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007, p.533-535.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Calvini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

PRADO JÚNIOR, Bento. O problema da filosofia no Brasil. **Alguns ensaios**: filosofia, literatura e psicanálise. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 153-171.

DOI: [10.25244/uf.v13i2.2614](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.2614)

J. Chasin, filosofia no Brasil e aprendizagem filosófica
SOUZA, Suelen Lopes

RAGO FILHO, Antonio. J. Chasin: redescobrimo Marx – a teoria das abstrações. **Verinotio – Revista on-line de filosofia e ciências humanas**, n. 1, Ano I, out. 2004. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.73258350298981.pdf> Acesso em 23 dez. 2019.

SARTÓRIO, Lúcia Aparecida; ASSUNÇÃO, Vânia Noeli Ferreira de. A trajetória de J. Chasin: teoria e prática a serviço da revolução social. **Verinotio – Revista on-line de filosofia e ciências humanas**, n. 9, Ano V, nov. 2008. Disponível em: http://www.verinotio.org/conteudo/r9_14_entrevista_rago_ester.pdf Acesso em: 23 dez. 2019.

SISTEMA DE ENSINO: A NECESSIDADE DA ORDEM EXPLICADORA

[TEACHING SYSTEM: THE NEED FOR THE EXPLAINING ORDER]

José Marcus Guedes de AraújoE-mail: josemarcusguedes@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5625-8711>

Graduação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, intitulado: “Exercícios emancipatórios: para uma aprendizagem de Filosofia a partir do Mestre Ignorante de Jacques Rancière”. Membro do Grupo de Pesquisa “Ensinar e aprender na educação básica” (GP-EAEB/UERN).

Karla Janayna Mendes CruzE-mail: karlaletras2014@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4153-2639>

Graduação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa “Ensinar e aprender na educação básica” (GP-EAEB/UERN) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq.

Maria Reilta Dantas CirinoE-mail: mariareilta@hotmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2362-7271>

Professora Adjunta IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Curso de Licenciatura em Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF- FILO (Núcleo Caicó-UERN). Doutora em Educação (PROPED/UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Ensinar e Aprender na Educação Básica – GP-EAEB/UERN.

José Francisco das Chagas SouzaE-mail: dedasouza1@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5257-0393>

Doutor em Educação/UERN. Professor Adjunto IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Curso de Licenciatura em Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF- FILO (Núcleo Caicó-UERN). Coordenador do PIBID/Filosofia Caicó.

DOI: [10.25244/uf.v13i2.4057](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.4057)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 191-209

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/uf.v13i2.4057](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.4057)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

Resumo: Esse artigo objetiva realizar discussão sobre Ensino de Filosofia a partir de fragmentos dos relatos de experiências vivenciadas e registradas durante a atuação em forma de aulas, realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto PIBID, do Curso de Filosofia, Campus Caicó/UERN. Tais experiências ocorreram em aulas da disciplina de Filosofia, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, numa instituição pública, da cidade de Caicó/RN. Buscaremos perceber a partir das interfaces entre a formação proporcionada pelo referido Subprojeto e os estudos teóricos em *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière (2002), o qual apresenta a compreensão da lógica explicadora como sustentação do Sistema Educacional, as perspectivas de explicação, *embrutecimento* e emancipação. Tais conceitos nos motivam a pôr em questão o modo e o sentido com que ensinamos, em especial, as energias que nos movem a fazê-lo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Explicação. Mestre Explicador. Experiência. Ordem explicadora.

Abstract: This article aims to discuss Philosophy Teaching from fragments of reports of experiences recorded during the performance in the form of classes, carried out by scholarship holders from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), Subproject PIBID, from the Philosophy Course, Campus Caicó/UERN. Such experiences took place in Philosophy classes, in a class of the 1st year of High School, in a public institution, in the city of Caicó/RN. We will seek to understand from the interfaces between the training provided by the aforementioned Subproject and the theoretical studies in *The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*, by Jacques Rancière (2002), which presents the understanding of the explanatory logic as support of the Educational System, the perspectives of explanation, *stultification* and emancipation. Such concepts motivate us to question the way and the sense with which we teach, in particular, the energies that move us to do so.

Keywords: Philosophy Teaching; Explanation; Master Explainer; Experience; Explanatory order.

INTRODUÇÃO

Este texto tem em seu cerne os relatos de experiências vivenciadas durante os processos de elaboração e atuação como professores/as no ensino de filosofia sob a tutela dos professores/as supervisores/as do PIBID¹. Ao todo foram sete aulas ministradas em uma instituição pública de ensino médio da cidade de Caicó, Rio Grande do Norte – RN, no período de 20 de maio a 08 de julho de 2019, sendo que ocorriam uma vez por semana, no primeiro horário do turno vespertino, com duração de 50 minutos. Após cada aula ministrada aos/às estudantes de 1º “E” ano do Ensino Médio, produzíamos um relato das aulas dadas, a fim de termos um registro pessoal de nossas percepções e dos/as estudantes sobre o andamento das aulas.

Analisaremos, a partir do contexto vivenciado no ensino de filosofia, desde o planejamento das aulas até seu desenvolvimento, à luz do pensamento filosófico de Jacques Rancière², em seu livro *O mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2002), para percebermos com Rancière (2002), como nossas práticas de atuação docente aproximaram-se ou distanciaram-se das discussões proposta pelo autor, especialmente no aspecto da lógica explicadora e dos conceitos de *emancipação intelectual* e *embrutecimento*.

Tal discussão incita nossa reflexividade e nos motiva a pôr em questão o modo e o sentido com que ensinamos, em especial, as energias que nos movem a fazê-lo, as escolhas político-pedagógicas, as decisões que foram tomadas na construção dos planos de ensino, as escolhas metodológicas, enfim, tudo o que constitui o ser/fazer do/a professor/a.

No âmbito da metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que dialoga com elementos de uma auto-observação prática da realidade analisada, na qual, adotamos procedimentos de observação *in loco*, diário de campo, análise documental (planejamentos, avaliações e metodologias de aulas) em que realizamos uma espécie de diagnose das aulas ministradas e relatamos nossas experiências cotidianas, de desafios, problemas e satisfações no processo do ensino e da aprendizagem no âmbito do Ensino de Filosofia.

Nesse sentido, os diálogos estabelecidos com a referida Obra visam perceber em nossas atuações como pibidianos/as³, bem como na nossa visão sobre a supervisão acadêmica e de campo do PIBID/UERN/Subprojeto de Filosofia/Campus Caicó, através de suas orientações e direcionamentos, a lógica da explicação que, segundo Rancière (2002), dá sustentação ao Sistema Educacional. Buscamos perceber as concepções acerca da filosofia, numa perspectiva emancipatória, as influências que estas exercem sobre seus/uas alunos/as, e, principalmente, pretendemos analisar as nossas memórias, as quais têm o potencial de revelarem quais concepções

¹ Para mais informações sobre o Subprojeto PIBID, do Curso de Filosofia, Campus Caicó/UERN, acesse o endereço: <<http://fafic.uern.br/dfi/default.asp?item=depto-filosofia-programas-formativos>>. Para informações mais específicas, conferir a página do PIBID de Filosofia de Caicó: <<http://www.pibidfilosofiaico.com/>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

² Jacques Rancière é nascido em 1940, é professor emérito do Departamento de Filosofia da Universidade de Paris VIII. Sua produção escrita volta-se sobretudo para as áreas da História, da Filosofia, da Estética e da Política. Rancière é amplamente considerado como um dos maiores intelectuais franceses da atualidade. Entre seus livros destacam-se “A lição de Althusser” (1975), “A noite dos proletários” (1981), “O mestre ignorante” (1987), “Os nomes da história” (1992), “O desentendimento” (1995), “A partilha do sensível” (2000), “O inconsciente estético” (2001) e “Aisthesis: cenas do regime estético da arte” (2011). Disponível em: <<https://www.wook.pt/autor/jacques-ranciere/40742>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

³ Termo que passou a ser utilizado dentro da universidade para nomear os/as estudantes que fazem parte do PIBID.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

filosóficas possuíamos enquanto estudantes do Curso de Filosofia Licenciatura/UERN, Campus Caicó/RN.

A escola na qual realizamos nossa experiência de iniciação à docência, enquanto pibidianos/as, pertence à rede pública estadual e está situada em um bairro periférico na Cidade de Caicó/RN, no entorno da escola observa-se o funcionamento de estabelecimentos comerciais tais como: lanchonetes, bares, postos de gasolina, lojas de roupa, borracharia, entre outros. Atendendo em torno de 1.131 (um mil, cento e trinta e um) alunos/as, em 30 (trinta) turmas de variadas faixas etárias, provenientes, principalmente, pela população de seu entorno e de cidades circunvizinhas.

A turma na qual ministramos nossas aulas era composta por 34 (trinta e quatro) estudantes, divididos/as entre adolescentes do sexo masculino e feminino, com idades de 15 (quinze) a 18 (dezoito anos), das mais diversas condições socioeconômicas, predominando a classe média baixa, dos quais aproximadamente 15 (quinze) alunos/as frequentavam as aulas regularmente.

Ao longo do desenvolvimento do texto, dialogaremos com os seguintes conceitos: *lógica da explicação, emancipação e embrutecimento* (RANCIÈRE (2002)), e alguns de seus comentadores, tais como: Kohan (2003), Skiliar (2003), entrelaçando-os aos contextos vivenciados na experiência de iniciação à docência, envolvendo nossa atuação e orientação dos/as professores/as supervisores/as do PIBID/Subprojeto de Filosofia/UERN, Campus Caicó/RN.

Ao final de nossa reavaliação das experiências vivenciadas, com base nos autores mencionados, sobretudo a partir da interlocução filosófica com Rancière (2002), tornou-se possível perceber que nossa atuação se deu sobretudo como mestres/as explicadores/as, a serviço de uma “ordem explicadora” (RANCIÈRE, 2002, p. 17). Nesse sentido, nossas forças e energias enquanto professores/as sob supervisão direcionaram-se mais para o que Rancière (2002) nomeia como *embrutecimento*, ou seja, a sujeição de uma inteligência à outra do que a emancipação intelectual, noutros termos, a consciência da igualdade entre as inteligências, dessa reciprocidade, tal como discute o filósofo francês.

CONTRAPONTO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE FILOSOFIA ANALISADA A PARTIR DE JACQUES RANCIÈRE: DENÚNCIA DA ORDEM EXPLICADORA

Rancière (2002), inicia sua produção, do *Mestre Ignorante*, a partir da descrição e análise do relato de experiência vivenciado por Joseph Jacotot (1770 – 1840)⁴ nos Países Baixos, em pleno Século das Luzes, no ano de 1818, quando Jacotot tornou-se professor de estudantes holandeses,

⁴ Joseph Jacotot foi um professor e pedagogo. Jacotot foi exilado para os Países Baixos, em que aprendeu a lidar com o acaso e a desenvolver variadas habilidades. Tal como descreve Rancière, os cargos de Jacotot foram diversos: “Ele, então, ensinava Retórica em Dijon e se preparava para o ofício de advogado. Em 1792, havia servido como artilheiro nas tropas da República. Em seguida, a Convenção o teve, sucessivamente, como instrutor na Seção das Pólvoras, Secretário do Ministro da Guerra e substituto do Diretor da Escola Politécnica. De retorno a Dijon, ele havia ensinado Análise, Ideologia e Línguas Antigas, Matemáticas Puras e Transcendentes e Direito. Em março de 1815, a estima de seus compatriotas o havia tornado, à sua revelia, deputado. A volta dos Bourbons o conduziu ao exílio, onde obtivera da liberalidade do rei dos Países-Baixos o posto de professor em meio período”. (RANCIÈRE, 2002, p.15). Tais ocupações de Jacotot revelam parte de seu processo de auto emancipação, uma vez que um sujeito emancipado pode tudo, pode ocupar e realizar os cargos que quiser e empenhar vontade para tais feitos, considerando o princípio defendido por Rancière de que as inteligências são iguais.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

e teve, por acaso, que lidar com uma situação inesperada, com aprendizes que não falavam seu idioma, o francês, e ele, Jacotot, tampouco sabia falar o holandês. Essa “aventura intelectual”, como nomeia Rancière (2002), revelou para Jacotot, e, posteriormente, para o filósofo francês a necessidade essencial de sustentação de todo sistema de ensino - as explicações. (RANCIÈRE, 2002). Ao longo de sua carreira enquanto professor, Jacotot acreditava que a função dos/as docentes era a de transmitir conhecimentos, formar os espíritos mais jovens segundo uma progressão ordenada, partindo do mais simples para o mais complexo – explicando cada etapa: “O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra.” (RANCIÈRE, 2002, 18), entretanto, essa experiência com seus/uas alunos/as holandeses/as vêm provocar, em Jacotot, a transformação dessa certeza.

Iniciamos essa discussão tratando da postura de Jacotot, personagem central na obra de Rancière (2002), a partir de suas experiências vivenciadas e lembradas filosoficamente, sendo por meio das reflexões dessas vivências que sua obra é construída numa tessitura filosófica. Nesse sentido, almejamos apresentar a transformação que sofreu Jacotot, transitando de um mestre explicador, que tem em seu modo de ensino a explicação como centro da transmissão de saber, para um educador que ensina o que se ignora, de um pedagogo que não parte de uma desigualdade a ser reduzida. Mas, em contrapartida, parte da igualdade das inteligências, de uma igualdade a ser verificada, do princípio axiomático de que todos/as são capazes de aprender por conta própria, sem a necessidade de serem socorridos pela explicação de um/a terceiro/a. Nesse sentido, a partir do pensamento de Rancière (2002), temos que o papel do/a professor/a, do mestre ignorante, figurado nesta produção como Jacotot, deve emancipar seus/uas aprendizes, deve verificar a igualdade de inteligências, deve, portanto, toma-la (a igualdade) como princípio de suas ações, como se pode conferir no trecho a seguir:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências (*sic*) desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. No alvorecer da marcha triunfal do progresso para a instrução do povo, Jacotot fez ouvir esta declaração estupefaciente: esse progresso e essa instrução são a eternização da desigualdade. **Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências.** (RANCIÈRE, 2002, p. 11. Grifos nossos).

A explicação como parte do fazer educacional encontra-se intimamente ligada ao processo do ensino e da aprendizagem, naturalizada como parte essencial da ação educativa. No tempo de Jacotot não era diferente, a experiência vivenciada pelo professor e pedagogo francês com estudantes holandeses desmistificou suas certezas vivenciadas durante toda sua carreira de docente: de que a aprendizagem dos/as estudantes somente era possível através da explicação do mestre. Em sua introdução ao primeiro capítulo da obra analisada, Rancière (2002), nos esclarece a organização da experiência praticada por Jacotot, em que é marcada a primeira aparição do conceito

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

de explicação como uma necessidade do mestre que se funda na ideia de que o/a aprendiz é incapaz: “A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo.”. (RANCIÈRE, 2002, p. 19 - 20).

É o que podemos observar na escrita de Rancière (2002), quando este apresenta as expectativas baixas de Jacotot sob o sucesso de seus/uas estudantes em superar as dificuldades de cumprir a tarefa solicitada pelo mestre em um idioma desconhecido, neste caso o francês. O trecho seguinte também explicita a função e a importância das explicações, marcando de modo inegável a posição de Jacotot como um pedagogo ligado à explicação, ao menos até o momento desta experiência por acaso.

Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por uma impotência absoluta. **Como, de fato, poderiam todos esses jovens, privados de explicações, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles?** De toda forma, era preciso verificar até onde esse novo caminho, aberto por acaso, os havia conduzido e quais os resultados desse empirismo desesperado (RANCIÈRE, 2002, p.16. Grifos nossos).

É notório que o próprio Jacotot ainda estava ligado a tal lógica da explicação, uma vez que suas expectativas eram baixas, este não esperava muito de seus/uas estudantes, tendo em vista que estes/as estavam sozinhos/as, largados/as a si mesmos/as. A ordem explicadora revela a influência dessa lógica, da explicação como necessidade, sendo capaz de influenciar as expectativas do próprio Jacotot. Não é de se estranhar que este poder que exerce influência no modo de compreender a educação ressoe até os dias atuais, por isto é chamado por Rancière de “ordem explicadora” referindo-se à organização do Sistema Educacional de sua época. (RANCIÈRE, 2002, p. 17).

Jacotot também acreditou que a função do/a professor/a era a de transmitir conhecimentos para seus/uas alunos/as através da explicação, igualando-os/as a sua ciência, por meio de uma progressão ordenada. O que podemos perceber é que ensinar, era, portanto, nessa lógica da explicação, um movimento de igualar os espíritos dos/as jovens estudantes com base e na medida do mestre explicador, este era assim o ponto a ser atingido: “Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo”. (RANCIÈRE, 2002, p. 17).

Esse poder se materializa na função do/a professor/a, é este o/a profissional responsável por dar uso e utilidade à explicação, esta, por sua vez, se faz presente em toda sua experiência de ensino e conseqüentemente de aprendizagem, como um fator decisivo do sucesso das ações de ensino planejadas pelos/as mestres/as. “Em suma, o ato essencial do mestre era *explicar*, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes”. (RANCIÈRE, 2002, p.16. Grifo do autor). Assim, Rancière (2002), relaciona a explicação ao ato de ensinar, ao ofício do/a professor/a.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

Esta discussão também é realizada por Walter Omar Kohan⁵, em seu texto: *Três lições de Filosofia da Educação* (2003), em que o filósofo latino-americano apresenta a dificuldade dos/as educadores/as de saírem dos círculos da explicação, nos quais são formados e formam outros/as professores/as. Alerta-nos para que fiquemos atentos/as a nossa própria formação, para que a tornemos, também, como objeto de nossas reflexões, que estas não se limitem a analisar o/a outro/a, mas, que, sejamos também, o foco de nossos próprios pensamentos. De tal modo, Kohan (2003, p. 224. Grifos nossos), aprofunda suas elucubrações a respeito do ciclo do *embrutecimento*, que, segundo Rancière (2002), é criado e se sustenta através da explicação. Vejamos:

Pois – admitamos de uma vez por todas – todos, em educação, alguns um pouco mais, outros um pouco menos, afirmamos o que Jacotot nega e desconsideramos o que mais valoriza. **Partimos da desigualdade. Somos formados para explicar o que aprendemos (a desigualdade). Fomos explicados e, assim, explicamos.** Acentuamos a desigualdade. Voltamos a explicar. Tudo, então, continua como dantes: não podemos, claro, sair do círculo do embrutecimento. Seguimos explicando. Pela vida. Embrutecemos. Nos embrutecemos.

Diante dessa discussão desenvolvida por Kohan (2003), de que temos que colocar em questão nossas próprias formações enquanto agentes imersos/as nos processos formativos, mediados pela explicação, de que devemos problematizar nossos próprios processos de instrução, realizaremos uma autorreflexão sobre nossa atuação sob supervisão, enquanto pibidianos/as, futuros/as docentes em formação para atuar no ensino de Filosofia no nível médio. Desse modo, teremos que fazer uma separação entre nossas intencionalidades e a efetivação de nossas atividades enquanto pibidianos/as. Temos a responsabilidade de dissociar pensamentos de prática, planejamento e realidade, a vontade e o acaso.

De tal modo, nossas intencionalidades iniciais eram as de que os/as estudantes desenvolvessem em nossas aulas um espírito de autonomia e participação. Pretendíamos que nossas aulas fossem como diálogos com os/as estudantes e não um show de explicações infinitas. Almejávamos proporcionar experiências de pensamento⁶ e no desenvolvimento das aulas provocar

⁵ Walter Omar Kohan possui pós-doutorado em Filosofia pela Universidade de Paris VIII. Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), assumindo também a função de pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). No ano de 2008 recebeu o prêmio “Cientista de nosso Estado” na área Educação. Entre suas publicações, constam mais de cinquenta artigos em periódicos especializados, sendo também autor e/ou organizador de trinta livros, no Brasil e no exterior. Foi também, Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com crianças (ICPIC), vice coordenador do GT de Filosofia da Educação de ANPED e Coordenador do GT "Filosofar e ensinar a filosofar" da ANPOF. Disponível em: <<https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/walter-kohan/566>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

⁶ Tal conceito é entendido como uma composição na qual forma e conteúdo se confundem (KOHAN, 2012), entre o conceito de experiência desenvolvido por Larrosa (2002) e ampliado em Cirino (2016). Também com as discussões desenvolvidas por Masschelein e Simons (2014). Desse modo, tal como defende Cirino (2016), a experiência vivenciada não pode ser facilmente descrita, o exercício de escrita é um movimento de tentativa, é uma tessitura, é um momento de provação filosófica. Aproximando-se das discussões realizadas por Larrosa (2002), quando este estabelece que a experiência não é a informação, sendo está quase que a antiexperiência, para o autor a experiência é o que passa, o que nos toca, o que nos acontece. Consideramos que o conceito de pensamento é muito bem descrito por Masschelein e Simons (2014, p. 14): “Assim, pensar significa: não se esquecer de si mesmo. Não se esquecer de si mesmo como sujeito da ação, como sendo inserção no tempo, um início através do qual as forças (históricas, psicológica, social.)

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

o pensamento dos/as estudantes com base nas discussões realizadas em sala, para que fazer surgir a formulação de pensamentos, articulando, de modo livre, questões relacionadas ao conteúdo didático/filosófico.

Nesse sentido, foi orientado pelo supervisor de campo, para que cada pibidiano/a ficasse responsável por trabalhar um conteúdo presente no livro didático, *Fundamentos de Filosofia*, de Cotrim; Fernandes (2016), adotado pela instituição de ensino de nossa atuação. A cada bolsista, ou dupla, foi solicitado elaborar um planejamento bimestral, com base em um modelo fornecido pela supervisora de campo do PIBID e aprovado pelo coordenador do Subprojeto de Caicó/RN. Nosso planejamento foi elaborado com base na parte do conteúdo de “Natureza ou cultura humana? – Um ser entre dois mundos”, presente como subseção do capítulo 7, “O ser humano”, do referido livro didático.

A orientação nos direcionava para um caminho praticamente inevitável: atuarmos como agentes explicadores/as, como se os/as estudantes tivessem que ser socorridos por nossa compreensão acerca do conteúdo trabalhado, ao nosso modo, por meio de nossa visão a respeito. Compreendíamos, a partir de Rancière (2002, p. 20), que: “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia [...]”. Nos era solicitado, pelos encaminhamentos proporcionados pela supervisão do PIBID/Subprojeto Filosofia/UERN, Campus Caicó, que o importante era explicar aos/às estudantes, tornar o livro e seus raciocínios mais claros. Seria isso possível? Sobrepor as palavras do livro pelas nossas, como se nossas falas fossem mais esclarecedoras do que as do material utilizado. Na visão de Rancière (2002, p. 20), essa solicitação implícita pela explicação define o perfil do/a mestre explicador/a, pois:

O procedimento do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; [...] por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar.

Percebemos, como pibidianos/Subprojeto Filosofia/UERN, Campus Caicó/RN, que o caminho traçado ao longo de nossas atuações fora bastante regulado e controlado; nossos planos foram rigorosamente ajustados ao desejo de nossos/as coordenadores, o que por si só não representa nenhum problema, esta é a função de nossos/as orientadores/as - traçar orientações. Mas, baseando-nos no pensamento de Rancière (2002), percebemos que estávamos, no entanto, partindo de um princípio da desigualdade, tal como havia sinalizado Kohan (2003), a respeito dos ciclos de *embrutecimento*, do princípio de que os/as estudantes não sabiam e, portanto, deveriam saber, a partir de nossos ensinamentos, estávamos, sem darmos conta, sujeitando as inteligências dos/as estudantes às nossas próprias inteligências através das explicações.

Mediante esse entendimento, à luz de nossas mais recentes leituras e experiências filosóficas de pensamento no ensino médio como pibidianos, consideramos que com tal postura – a da

atuam.”. Desse modo consideramos que experiências de pensamento são acontecimentos, que tocam particularmente cada estudante de um modo próprio, dessa forma, enquanto experiência de pensamento os experienciados estão em contato consigo mesmos, através de seus próprios pensamentos, entendendo-se enquanto sujeitos carregados de uma historicidade.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

explicação - proporciona mais *embrutecimento*, ou seja, a sujeição de uma inteligência a outra do que a *emancipação*, noutros termos: “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade”. (RANCIÈRE, 2002, p. 26).

Atuando como agentes explicações endossamos a função da explicação como mecanismo proporcionador do *embrutecimento*, mais do que esta designação, a explicação é, segundo Kohan (2003), doutrinária. Apresentando efeitos dos mais diversos na aprendizagem dos/as estudantes, dado que alguns/as serão mais afortunados/as do que outros/as, apresentando desde uma influência na aquisição de um novo saber à doutrinação educativa, influenciando brutalmente nas crenças, nos ideais e no pensamento que os/as estudantes carregaram ao longo de suas trajetórias de vida. Tais ilações podem ser retiradas da escrita do filósofo latino-americano, quando este escreve:

Dessa forma, o aluno mais afortunado poderá compreender, com a ajuda de um mestre *explicador*, um saber filosófico, histórico ou sistemático, sobre a educação. Aprenderá a distinguir, com as explicações que recebeu, escolas e orientações pedagógicas, períodos, conceitos e categorias, que habilmente relacionará às correntes de pensamento já instituídas. Para os menos afortunados, essas mesmas explicações funcionarão, muito mais simplesmente, como uma espécie de doutrinação educativa, que os infundirá, brutal ou delicadamente, da firme crença nos fins, nos valores e nos ideais que deverão passar a perseguir. (KOHAN, 2003, p. 222. Grifo do autor).

Com esta passagem e com tal discussão não estamos assumindo a posição e as vestes de mestres/as doutrinadores/as, distante disso, estamos na verdade apontando para a possibilidade de que as explicações soem como doutrinárias para alguns/as estudantes, considerando vários fatores desde os psicológicos, os históricos e os socioculturais de cada indivíduo envolvido/a nos processos do ensino e da aprendizagem onde a explicação é a força motriz dos mecanismos de transmissão do saber.

Na continuidade dessa discussão, sobre *embrutecimento*, tomamos conhecimento a partir de Rancière (2002), de que o *embrutecimento* se dá não pela aplicação do método, ou pelo emprego de técnicas, e sim pelo princípio, por partir-se de um ponto em que a desigualdade é o centro, é o ponto inicial das tomadas de decisões, dos pensamentos, dos planejamentos, das ações. Aprofundando esses aspectos, Rancière (2002, p. 39. Grifos nossos) assim discorre:

O Velho não embrutece seus alunos ao fazê-los soletrar, mas ao dizer-lhes que não podem soletrar sozinhos; portanto, ele não os emanciparia, ao fazê-los ler palavras inteiras, por que teria todo o cuidado em dizer-lhes que sua jovem inteligência não pode dispensar as explicações que ele retira de seu velho cérebro. **Não é, pois, o procedimento, a marcha, a maneira que emancipa ou embrutece, é o princípio. O princípio da desigualdade, o velho princípio, embrutece não importa o que se faça;** o princípio da igualdade, o princípio Jacotot, emancipa qualquer que seja o procedimento, o livro, o fato ao qual se aplique.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

Essa questão de método e princípio é muito importante, considerando sobretudo que nossas formações acadêmicas e escolares foram todas elas baseadas no princípio da desigualdade, tal como alertou-nos Kohan (2003), a respeito dos ciclos do *embrutecimento*. Desse modo, foi especialmente difícil para nós pibidianos/as fugirmos, driblarmos o princípio da desigualdade, parte estruturante de nossas bases educacionais. Nesse sentido, a leitura do *Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2002), proporcionou essa nova visão sobre nossa abordagem, atuação sob supervisão.

Trabalhando com os contrastes, com as diferenças, percebemos que entre o mestre ignorante/emancipador e o mestre explicador/embrutecedor, há diferenças sobretudo em princípios, partindo sempre da igualdade de inteligências, o/a mestre/a emancipador/a não visa ligar a inteligência do/a aluno/a a sua, no entanto, busca dobrar a vontade do/a estudante, liga-la à sua vontade, quando assim for necessário, quando o/a estudante não tiver condições de por si só de ter a vontade necessária para resolver as questões que lhes são postas, pelo acaso da vida. Desse modo, o/a mestre/a emancipador/a proporciona a emancipação intelectual por meio do princípio, da opinião axiomática da igualdade de inteligências, o que se torna evidente quando Rancière (2002) escreve:

Disso advinha uma conseqüência (*sic*) capital, não mais para os alunos, mas para o Mestre. **Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre.** Antes, não sabiam e, agora, sim. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo. **No entanto, ele nada lhes havia comunicado de sua ciência.** Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro. **Assim se haviam dissociado as duas funções que a prática do mestre explicador vai religar, a do sábio e a do mestre. Assim se haviam igualmente separado, liberadas uma da outra, as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Entre o mestre e o aluno se estabelecera uma relação de vontade a vontade:** relação de dominação do mestre, que tivera por conseqüência (*sic*) uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro — inteligência do livro que era, também, a coisa comum, **o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno.** (RANCIÈRE, 2002, p. 25. Grifos nossos).

Assumindo como ponto de partida para novas reflexões, a escrita de Rancière (2002), nos põe a pensar que a questão central não é a crítica da figura do/a professor/a, do/a mestre/a, entretanto, em nossos exercícios de pensamento nos propomos refletir e a denunciar o princípio da desigualdade, adotado como ponto de partida das ações educacionais, como fundamento das relações entre discentes e docentes, em conexões hierárquicas e, portanto, desiguais. Desse modo, qualquer modelo, projeto, ou ação educacional que se baseie no princípio da desigualdade *embrutece*, independente das metodologias, das formas, das estratégias e dos planos empregados e traçados para o andamento das atividades educativas. Se o princípio não for a igualdade das inteligências, estar-se *embrutecendo*, é esse o projeto de todos os sistemas escolares, partir de uma desigualdade a ser reduzida, ao invés de uma igualdade a ser verificada (RANCIÈRE, 2002).

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

Para Jacotot/Rancière, o ato de ensinar deveria está submetido à missão de libertar, de emancipar o outro, qualquer proposta educacional que não focasse nesse objetivo, está *embrutecendo*. Ou seja, se o objetivo do/a professor/a é transmitir conhecimentos, conscientizar uma classe social, formar cidadãos/ãs críticos/as e cultos/as, em todos estes casos, está ocorrendo *embrutecimento*, como afirma Rancière (2002, p. 30. Grifos nossos (negrito) e do autor (itálico)):

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque a* mesma inteligência está *em ação em todas as produções* humanas, **que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem.**

As relações de superioridade e inferioridade são aspectos marcantes que constituem a caracterização do *embrutecimento*, como ato pedagógico, como ação do processo de ensino e aprendizagem. A consciência enraizada culturalmente em nossa sociedade de que o/a professor/a é superior a seus/uas alunos/as, de que detém o saber a ser ensinado, essa ideia é maturada nos/as estudantes, através das explicações infinitas. Essa é uma virtude dos “[...] explicadores: o ser que inferiorizaram, eles o amarram pelo mais sólido dos laços ao país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade”. (RANCIÈRE, 2002, p. 34).

Qualquer proposta e forma de educação que se baseia nesse princípio de superioridade, *embrutece*, Rancière (2002), é claro quando diz que a balança “[...] harmoniosa da instrução e da educação é a de um duplo embrutecimento [...]” (RANCIÈRE, 2002, p. 46). Essa organização opõe-se exatamente à emancipação, compreendida como a tomada de consciência por parte de cada ser humano, de sua natureza intelectual. A escola, como parte do sistema educacional, é o *locus* primordial da explicação, desse modo, tal instituição não propícia a emancipação, na verdade, promove o *embrutecimento* em larga escala, de forma sistematizada. O projeto de diminuição da desigualdade, em que se parte desta, é um grande sistema embrutecedor (GIMBO, 2017).⁷

Para Rancière (2002), o *embrutecimento* dar-se por meio de um processo que parte desde o momento que as instituições de ensino, chefiadas por governos, tomam como ponto de partida a desigualdade, o mundo idealizado pela pedagogia, em que as inteligências são divididas entre superior e inferior. Esse processo é descrito minuciosamente por Gimbo (2017), em seu artigo: *Emancipação intelectual e democracia: para uma Filosofia crítica da educação a partir de Jacques Rancière e Paulo Freire*.

Gimbo (2017), comenta exatamente que ao partir da desigualdade, postergar-se-á ao infinito, essa seria uma regra do sistema processual pedagógico, o autor analisa tal iniciativa como resultado das decisões governamentais, aliadas às exigências mercantis que são próprias dos dispositivos educacionais na contemporaneidade, como se pode observar no trecho seguinte:

⁷ Fernando Sepe Gimbo é atualmente professor assistente na Universidade Federal do Cariri (UFCA), o profissional possuidor de graduação em Comunicação Social pela Fundação Casper Líbero e Graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado em filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutorando pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As principais áreas de atuação do referido professor são: filosofia contemporânea, teoria das ciências humanas e estética. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6905120167516416>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

Quando partimos do dado da desigualdade acabamos sempre por perpetuá-la fazendo dela a própria regra do processo pedagógico. Tal escolha, como verificamos atualmente, se coaduna bem com as exigências mercantis e governamentais próprios aos dispositivos educacionais contemporâneos: a cada um segundo seu mérito, organização por aquisição de competência, postos de trabalho, salários e inserção no mercado de consumo como recompensa. O progresso pela educação, nesse caso, é indissociável da recolocação eterna da desigualdade, uma vez que esta funda e justifica os programas de educação do povo e, em última análise, a própria dinâmica social. **A esse esquema caro às nossas sociedades Rancière dá o nome de *embrutecimento*.** (GIMBO, 2017, p. 273. Grifos nossos (negrito) e do autor (itálico)).

Essa discussão é relevante de se realizar neste trabalho porque estávamos a serviço de duas instituições de ensino, uma de nível superior e outra de nível médio, ambas chefiadas pelo Secretária de Educação, Cultura e Lazer – SEEC/RN. Dito isto, é primordial que tenhamos noção que em ambos os casos, as instituições partem de uma desigualdade a ser reduzida, e não de uma igualdade a ser verificada, nesse sentido, o *embrutecimento* é de certo modo institucionalizado como parte dos processos educativos nas instituições de ensino. Desse modo, fugir dessas estruturas, desse engessamento da atuação docente tornou-se uma tarefa difícil, ingrata.

É importante que busquemos tracejar neste exercício de escrita alguns sentidos empregados por Rancière (2002), à emancipação intelectual, considerando que esta opõe-se ao *embrutecimento*, não podemos apenas deduzir que esta trata-se de seu oposto, de sua outra face de uma mesma moeda. Emancipação intelectual tem relação direta com autonomia, com liberdade de pensamento, um exemplo de emancipação é a leitura da obra *Mestre Ignorante* (2002), como aponta Kohan (2003, p. 225), quando diz sobre a referida produção: “Esse é seu valor filosófico e pedagógico: mergulhar o leitor em um círculo do qual só pode sair valendo-se de sua própria inteligência”.

Na filosofia desenvolvida por Rancière (2002), um dos sentidos da emancipação intelectual é que esta obedece apenas a ela mesma, ou seja, uma inteligência que não se subordina a outra, mesmo que sua vontade assim o faça, sem que haja *embrutecimento* (RANCIÈRE, 2002). Para o filósofo francês uma questão central da emancipação é que todo homem comum possa conceber sua própria dignidade de homem, sendo capaz de estipular a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso. (RANCIÈRE, 2002). Sobre a emancipação Rancière (2002, p. 46 – 47) é enfático ao afirmar:

Digamo-lo mais simplesmente: a balança harmoniosa da instrução e da educação é a de um duplo embrutecimento. A isso se opõe, exatamente, a emancipação — tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual; fórmula cartesiana da igualdade [...].

Diante desse cenário discursivo, passaremos agora a analisar os registros de nossa atuação como pibidianos/as, à luz da filosofia desenvolvida Rancière (2002), e de alguns de seus

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

comentadores, nesse sentido, iremos nos debruçar sobre o planejamento bimestral que construímos para basearmos nossa atuação. Vejamos as expectativas de aprendizagem elaboradas inicialmente por nós pibidianos/as:

Refletir sobre a discussão entre a natureza e a cultura humana, pensando o tema na perspectiva dos pensadores Platão, Aristóteles, Claude Lévi-Strauss, Vygotsky-Arnold Gesell, Karl Marx e Gabriel Marcel a partir do texto base de G. Cotrim e M. Fernandes.

Específicos:

- Discutir o que se entende por natureza e cultura;
- Fomentar questionamentos sobre os limites da natureza e cultura humanas;
- Estimular discussões a respeito de nossa liberdade ou predeterminação;
- Realizar um diálogo com aproximações e distanciamentos entre os pensamentos dos estudiosos mencionados acerca do tema em questão. (Diário de campo. Acervo dos/as autores/as).

Nesta seção do planejamento percebemos claramente que nossas intenções iniciais reveladas nas proposições verbais: estimular, fomentar, discutir e refletir apresentam um caráter que requer criar as *condições* para que os/as estudantes desenvolvam autonomia, esse era um caminho que buscávamos seguir em nossas atuações enquanto professores/as em formação. Contudo, a diversidade de autores presentes no planejamento acabou não se concretizando como planejávamos, dado nossa pretensão de promover a participação efetiva, o acaso da realidade fez com que mudássemos nossa abordagem para adaptar à situação em que nos encontrávamos, a qual envolvia, sobretudo, pouco tempo disponível de aula para trabalharmos vários autores. Ocorreu também, que a escola promoveu alguns eventos em que foram contabilizados como aulas letivas reduzindo ainda mais o nosso tempo em sala de aula.

Desse modo, percebemos que nossa intencionalidade se aproxima do conceito de emancipação, a qual é caracterizada por Rancière (2002, p. 50. Grifos nossos (negrito) e do autor (apóstrofe)), em oposição ao *embrutecimento* como:

A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. **O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência.** E o que embrutece os ‘inferiores’ embrutece, ao mesmo tempo, os ‘superiores’. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências.

O resultado prático desse planejamento, foi a explicação. Construímos materiais didáticos, como os slides, por exemplo, que não eram necessariamente autoexplicativos, para que nosso “socorro” se fizesse necessário, para que nossas explicações fossem requeridas, ou seja, orbitamos o tempo inteiro na lógica da explicação. Nosso campo gravitacional foi a explicação, este é o epicentro de nossa atuação, a explicação como necessidade, o princípio básico que nos orientava é que o/a estudante nunca sabia até que confirmássemos seu conhecimento. Isto ficava evidente

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

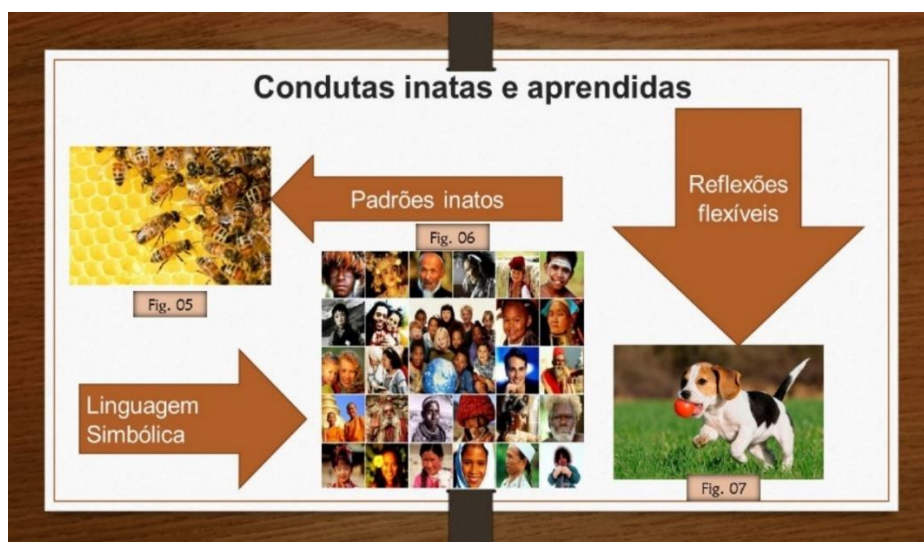
ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

quando alguns/as estudantes ao final das aulas ou mesmo no curso delas, vinham conversar conosco, para que déssemos o aval para suas ideias. Rancière (2002, p. 17 – 18. Grifo do autor), discute exatamente essa questão quando diz:

No entanto, o que haveria demais seguro do que essa evidência? Ninguém nunca sabe, de fato, o que compreendeu. E, para que compreenda, é preciso que alguém lhe tenha dado uma explicação, que a palavra do mestre tenha rompido o mutismo da *matéria* ensinada.

Nesse sentido, uma amostra de nosso material construído para as aulas pode traduzir melhor nossas ideias. Nota-se que a mesma não é autoexplicativa, apesar de sugestiva, a mesma foi elaborada para que nossa explicação tivesse sentido e necessidade de existir.

Figura 1 – Slide: Condutas inativas aprendidas



Fonte: Diário de campo. Acervo dos/as autores/as.

O exemplo acima é apenas uma amostra do material criado a partir dos textos base adotados para serem trabalhados com os/as estudantes. A partir dessa imagem podemos notar várias das nossas próprias intencionalidades, bem como, resquícios de uma influência indireta, de uma mediação oculta às nossas percepções à época, enquanto estávamos investidos/as na missão de ensinar, em ato. O desvelamento dessas faces ocultas revela-nos o poder da explicação, a extensão de sua influência, agindo diretamente sobre nossos planos, materiais didáticos e sobretudo, sendo o fato decisivo de nossa atuação.

Percebemos que o slide é uma reconstrução, ré-explicação do conteúdo presente no livro didático utilizado, ou seja, uma espécie de “clarificação” do conteúdo presente no livro disponíveis para os/as estudantes. É uma forma de socorrer a inteligência dos/as mesmos/as, de subjuga-las,

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

mesmo que não intencionalmente, mas como dissemos, o sistema é inteiramente ligado à lógica da explicação, de modo que nosso trabalho era bem visto por parte dos/as supervisores/as, por ser exatamente explicativo. Todo o material para ser trabalhado em sala com os/as estudantes deveria ser encaminhado dias antes para a professora supervisora de campo, para que a mesma revisasse e aprovasse a utilização do referido material. Refletimos que tal postura dos/as supervisores/as, aproxima-se dos princípios do *embrutecimento* identificados por Rancière (2002), ou seja, tem relação direta com a capacidade de inferiorizar e a consciência de que sua inteligência de Mestre Explicador é superior a do/a aprendiz.

Para o autor Skliar (2003)⁸, Rancière (2002), lança uma proposta de reverter a lógica explicadora, uma vez que é através da explicação que se constitui o/a outro/a como dependente nesta lógica, à lógica da explicação. Trata-se de uma visão de Skliar (2003), sobre a questão da “ordem explicadora” em Rancière (2002). O rompimento com a explicação é uma das maiores dissonâncias realizadas pelo filósofo francês, é o que discute o pensador latino-americano, sobretudo quando diz:

Deste modo, a explicação não é outra coisa que a invenção da incapacidade do outro. Explica-se, pois se tem criado com antecedência um incapaz que precisa da explicação. A invenção da incapacidade do outro é o que permite o nascimento da figura do explicador. O mestre é esse explicador que tem inventado ao incapaz para justificar a sua própria explicação. Assim sendo, o explicador e o incapaz constituem o binômio inseparável de todas as pressuposições pedagógicas, atuais e passadas. (SKLIAR, 2003, p. 233).

Sobre a lógica explicadora, Skliar (2003), comenta que esta é uma forma, um caminho em que os/as mestres explicadores/as crescem por meio da explicação em detrimento do empobrecimento do/a aluno/a, do empequenecimento do/a estudante, esse conceito é trabalhado pelo autor é equivalente ao que Rancière (2002) nomeia de *embrutecimento*. Desse modo, Skliar (2003), discute que a explicação, o exercício da explicação, a efetivação desta é o processo de empequenecimento do outro, do/a estudante, que se vê cada vez menor diante do/a professor-explicador, de que tudo explica, detentor/a do saber a ser apreendido.

O caminho traçado neste texto, no entanto, não é uma linha progressiva de transferência de culpa, não se trata de culpar especificamente ninguém, uma vez que todos/as nós estamos imersos/as numa lógica da explicação, e nós mesmos/as, enquanto pibidianos/as nos sentimos

⁸ Carlos Skliar é graduado em Fonoaudiologia, pela instituição Universidad Del Museo Social Argentino (1982), possui também especialização em Licenciatura Em Fonoaudiologia pela Universidad Del Museo Social Argentino (1987), tem doutorado em Ciências da Recuperação Humana pela Universidad Del Museo Social Argentino (1988) e pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e da Área de Educação da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Seus últimos livros são: *Habitantes de Babel* (2003, com Jorge Larrosa), *Derrida & a Educação* (2005), publicados pela Autêntica; *Entre pedagogia y literatura* (2007, com Jorge Larrosa); *La educación (que es) del otro* (2008); *Conmover la educación* (com Magaldy Téllez, 2009); *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado* (2012); *No tienen prisa las palabras* (2012); *Experiências com a palavra* (2013); *La escritura: de la pronunciación a la travesía* (2013) e *Hablar con desconocidos* (2014). Disponível em: < <https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/carlos-skliar/423>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

mais confortáveis em atuarmos como agentes explicadores/as do que qualquer outra coisa, é um caminho mais fácil, seguro e convencional, seguir as rédeas do sistema educacional explicativo.

Assim o fizemos, também, mas tentamos em meio a este processo de *embrutecimento* traçar algumas diretrizes que estimulassem à autonomia dos/as estudantes, apesar de tais estratégias terem sido regulamentadas pelos supervisores, bem como adaptadas ao sistema de ensino, estas ecoaram positivamente, tais como a prova final do bimestre, em que pudemos construí-la e criar nas aulas precedentes uma ambientação de discussão para o exercício de pensamento⁹. Acreditamos com Rancière (2002, p. 35), que o Mestre Emancipador deve estar em um processo de conquista e de instigação com seu aprendiz, no sentido de: “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? o que pensa disso? o que fazes com isso? E, assim, até o infinito.”

A prova final foi construída com a intencionalidade de que os/as estudantes se familiarizassem com a produção de textos argumentativos, dissertativos, na forma de uma redação, aos moldes das exigências do Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM. Nossa pretensão era a de que os/as estudantes pudessem, através dos conhecimentos filosóficos nas aulas de filosofia, exercitar suas habilidades e saberes argumentativos, de modo a possibilitar o desenvolvimento da autonomia e criatividade intelectual. A prova final por nós elaborada tinha o seguinte enunciado:

Desenvolvam uma redação, com **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão** que discuta qualquer questão tratada no capítulo do Livro Didático de Gilberto Cotrim (2016), “O Ser humano”, contendo no mínimo 20 linhas, envolvendo a discussão de Natureza e Cultura Humana, dentro dos limites do que fora explorado em sala de aula pelos professores. (Diário de campo. Acervo dos/as autores/as).

Além do enunciado, que exigia introdução, desenvolvimento e conclusão, etapas as quais explicamos aos/as estudantes do que se tratavam em um trabalho dirigido a ser realizado como tarefa de casa. É certo que para a maioria da turma, esta foi a primeira experiência de dissertação, o primeiro contato com a escrita de modo autoral, baseada em pesquisas e estudos antecedentes. Após o enunciado foram colocados alguns fragmentos do texto do livro didático para que servissem de “auxílios”, com o intuito de inspirar os/as estudantes a pensarem e a escreverem, com base nas ideias indicadas do livro didático.

Apesar de nosso objetivo ser o de proporcionar experiências de pensamento para os/as estudantes, ao mesmo tempo, estávamos condicionando suas escritas às nossas explicações, tal como está presente no anúncio, “[...] dentro dos limites do que fora explorado em sala de aula pelos professores” (Diário de campo. Acervo dos/as autores). É interessante perceber como nossa intencionalidade é burlada pela lógica da explicação, implícita em nosso fazer educacional. Reavaliando nossa proposta de atuação de ensino em aulas de filosofia no nível médio, percebemos o quão condicionamos os/as estudantes a repetirem os pensamentos dos/as autores e nossos

⁹ Dissemos exercício e não trabalho, exame, prova ou teste porque nosso objetivo maior não era exatamente avaliar os/as estudantes, entretanto, era nosso foco maior proporcionar um momento de exercício de pensamento, para que os/as mesmos/as se colocassem em movimento seus pensamentos, suas ideias, na formulação de raciocínios com um carácter lógico e fundamentado em pesquisas e argumentos sólidos, a partir de suas leituras do livro didático e outras fontes de estudo.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

próprios, apesar de mirarmos na criatividade e na autoralidade, acertamos na repetição e mecanicismo da memorização. Entretanto, não podemos recair em um fatalismo, como se todos os resultados de nossa experiência fossem apenas falhos, equivocados e *embrutecidos*. Contudo, como é possível conferir no registro da prova abaixo, a qual consideramos ter construído um bom texto. Segue-se:

Um tema bastante complicado, pois não faz parte somente da Ciência. A Filosofia por exemplo, desde muitos séculos atrás tenta entender 'o que seria natural e o que seria obra do homem, ou seja, cultura'. Até hoje não tem nada concreto, apenas teorias.

Todo mundo sabe que é natural do homem pensar, aprender, crescer e etc. Agora o que não é natural? Tudo que está em sua volta agora, nada que está com você ou perto de você é natural, há tanta coisa que nós achamos natural, mas, na verdade, é tudo cultura. Um bom exemplo disso é a maneira que você pensa, pensar é natural, mas o que você pensa não é, para os animais não existe o que é ou não errado, já para nós existe.

Mas, o que seria de nós sem a cultura? A inteligência do homem é natural, então a cultura é natural? Talvez sim, pois foi com a capacidade natural do homem que conseguimos criar a cultura. (Diário de campo. Acervo dos/as autores).

No texto acima é possível verificar várias ligações com o conteúdo trabalhado em sala de aula, porém, o que se destaca, além dessa formalidade institucional, é a capacidade de formulação de ideias do/a estudante, seu poder de argumentação e questionamento. É interessante perceber os traços de autoralidade do/a estudante, sua capacidade criativa de construir seus próprios argumentos e ideias, e não ficar na mera repetição dos textos auxiliares propostos na prova.

Desse modo, reafirmando-se os princípios do acaso e da vontade, os quais são apresentados por Rancière (2002, p.25): "Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação."

Nessa perspectiva, consideramos que se os exercícios elaborados para os/as estudantes em aulas de filosofia no nível médio, oportunizaram que esses/as praticassem seus pensamentos, estes podem nos surpreender com suas capacidades de autonomia, autorreflexão e criatividade, criando oportunidades de emancipação na perspectiva de Rancière (2002).

Nesse sentido, constitui-se em oportunidade de repensarmos algumas práticas e concepções que tivemos no desenvolvimento das aulas ministradas. É importante que se diga, que a partir das leituras do *Mestre Ignorante* (2002), mudanças se desenvolvem no seio de nossos pensamentos, é o que discute Skliar (2003, p. 230), quando refere-se à Obra de Rancière (2002): "Temos aqui a oportunidade de ler um texto diferente e de sermos diferentes ao lermos o texto". Ou seja, noutras palavras, a leitura do texto de Rancière (2002), proporciona um novo olhar para nossos próprios pensamentos e práticas do nosso fazer educacional, desenvolvido como pibidianos/as no Subprojeto de Filosofia/UERN, Campus Caicó/RN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões realizadas com base nos argumentos propostos por Jacques Rancière (2002), sobretudo no que concerne aos conceitos filosóficos de *embrutecimento* e a emancipação intelectual como parte da lógica da explicação, consideramos que ao final foi possível perceber que nossas atuações como bolsistas do PIBID, Subprojeto de Filosofia do Campus Caicó/UERN, nas aulas ministradas, representaram um misto de explicação com *embrutecimento*, contando com alguns elementos de autonomia e emancipação.

De tal modo, que nossas atuações oscilaram de uma postura emancipatória para uma *embrutecedora*, por diversas razões, desde aspectos ligados à lógica de funcionamento do sistema educacional em que estávamos inseridos/as até às exigências do PIBID, não sendo possível descartar nossas formações educacionais e acadêmicas, em que o princípio da desigualdade impera.

Ou seja, percebemos ao longo das leituras realizadas como parte dos nossos processos formativos no Curso de Licenciatura em Filosofia/UERN/Campus Caicó, que encontrávamos durante nossas experiências no PIBID como professores/a sob supervisão, numa lógica de funcionamento do sistema de educacional, a lógica da explicação. Mesmo que nosso intuito fosse o de promover a autonomia intelectual e consequentemente a emancipação, acabamos por fazer e promover também o *embrutecimento* e a sujeição das inteligências.

REFERÊNCIAS:

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 11 mai. 2020.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. 2015. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/fedinter/arquivos/3534maria_cirino_filosofia_com_criana%C2%A7as_cenas_de_experiancia_em_caica%C2%B3_rio_de_janeiro_e_la_plata.pdf. Acesso em 11 mai. 2020.

GIMBO, F. . **Emancipação Intelectual e Democracia: para uma filosofia crítica da educação a partir de Jacques Rancière e Paulo Freire**. *GRIOT*, v. 16, p. 270-285, 2017.

KOHAN, Walter Omar. **Três lições de filosofia da educação**. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.221-228. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100012>. Acessado em: 12 mai. 2020.

Sistema de ensino: a necessidade da ordem explicadora

ARAÚJO, José Marcos G. de; CRUZ, Karla J. M.; CIRINO, M. Reilta D.; SOUZA, José Francisco das C.

_____. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 15 – 49.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Tradução de Nathália Campos. Belo Horizonte: Autêntica: 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.229-239. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100013>. Acessado em: 12 mai. 2020.