

Filosofia e Ensinar Filosofia

Coleção | XVI Encontro ANPOF

Organizadores

Marcelo Carvalho
José Benedito de Almeida Junior
Pedro Gontijo



ANPOF

ANPOF - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

Diretoria 2015-2016

Marcelo Carvalho (UNIFESP)
Adriano N. Brito (UNISINOS)
Alberto Ribeiro Gonçalves de Barros (USP)
Antônio Carlos dos Santos (UFS)
André da Silva Porto (UFG)
Ernani Pinheiro Chaves (UFPA)
Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi (UPFR)
Marcelo Pimenta Marques (UFMG)
Edgar da Rocha Marques (UERJ)
Lia Levy (UFRGS)

Diretoria 2013-2014

Marcelo Carvalho (UNIFESP)
Adriano N. Brito (UNISINOS)
Ethel Rocha (UFRJ)
Gabriel Pancera (UFMG)
Hélder Carvalho (UFPI)
Lia Levy (UFRGS)
Érico Andrade (UFPE)
Delamar V. Dutra (UFSC)

Equipe de Produção

Daniela Gonçalves
Fernando Lopes de Aquino

Diagramação e produção gráfica

Maria Zélia Firmino de Sá

Capa

Cristiano Freitas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F487 Filosofia e ensinar filosofia / Organizadores Marcelo Carvalho, José Benedito de Almeida Junior, Pedro Gontijo. São Paulo : ANPOF, 2015.
307 p. – (Coleção XVI Encontro ANPOF)

Bibliografia
ISBN 978-85-88072-24-4

1. Filosofia 2. Filosofia - Estudo e ensino 3. Filosofia - Educação I. Carvalho, Marcelo II. Almeida Junior, José Benedito de III. Gontijo, Pedro IV. Série

CDD 100

COLEÇÃO ANPOF XVI ENCONTRO

Comitê Científico da Coleção: Coordenadores de GT da ANPOF

Alexandre de Oliveira Torres Carrasco (UNIFESP)

André Medina Carone (UNIFESP)

Antônio Carlos dos Santos (UFS)

Bruno Guimarães (UFOP)

Carlos Eduardo Oliveira (USP)

Carlos Tourinho (UFF)

Cecília Cintra Cavaleiro de Macedo (UNIFESP)

Celso Braidá (UFSC)

Christian Hamm (UFSM)

Claudemir Roque Tossato (UNIFESP)

Cláudia Murta (UFES)

Cláudio R. C. Leivas (UFPel)

Emanuel Angelo da Rocha Fragoso (UECE)

Daniel Nascimento (UFF)

Déborah Danowski (PUC-RJ)

Dirce Eleonora Nigro Solis (UERJ)

Dirk Greimann (UFF)

Edgar Lyra (PUC-RJ)

Emerson Carlos Valcarenghi (UnB)

Enéias Júnior Forlin (UNICAMP)

Fátima Regina Rodrigues Évora (UNICAMP)

Gabriel José Corrêa Mograbi (UFMT)

Gabriele Cornelli (UnB)

Gisele Amaral (UFRN)

Guilherme Castelo Branco (UFRJ)

Horacio Luján Martínez (PUC-PR)

Jacira de Freitas (UNIFESP)

Jadir Antunes (UNIOESTE)

Jarlee Oliveira Silva Salviano (UFBA)

Jelson Roberto de Oliveira (PUCPR)

João Carlos Salles Pires da Silva (UFBA)

Jonas Gonçalves Coelho (UNESP)

José Benedito de Almeida Junior (UFU)

José Pinheiro Pertille (UFRGS)
Jovino Pizzi (UFPEL)
Juvenal Savian Filho (UNIFESP)
Leonardo Alves Vieira (UFMG)
Lucas Angioni (UNICAMP)
Luís César Guimarães Oliva (USP)
Luiz Antonio Alves Eva (UFPR)
Luiz Henrique Lopes dos Santos (USP)
Luiz Rohden (UNISINOS)
Marcelo Esteban Coniglio (UNICAMP)
Marco Aurélio Oliveira da Silva (UFBA)
Maria Aparecida Montenegro (UFC)
Maria Constança Peres Pissarra (PUC-SP)
Maria Cristina Theobaldo (UFMT)
Marilena Chauí (USP)
Mauro Castelo Branco de Moura (UFBA)
Milton Meira do Nascimento (USP)
Osvaldo Pessoa Jr. (USP)
Paulo Ghiraldelli Jr (UFFRJ)
Paulo Sérgio de Jesus Costa (UFSM)
Rafael Haddock-Lobo (PPGF-UFRJ)
Ricardo Bins di Napoli (UFSM)
Ricardo Pereira Tassinari (UNESP)
Roberto Hofmeister Pich (PUC-RS)
Sandro Kobol Fornazzari (UNIFESP)
Thadeu Weber (PUCRS)
Wilson Antonio Frezzatti Jr. (UNIOESTE)

Apresentação da Coleção XVI Encontro Nacional ANPOF

A publicação dos 24 volumes da Coleção XVI Encontro Nacional ANPOF tem por finalidade oferecer o acesso a parte dos trabalhos apresentados em nosso XVI Encontro Nacional, realizado em Campos do Jordão entre 27 e 31 de outubro de 2014. Historicamente, os encontros da ANPOF costumam reunir parte expressiva da comunidade de pesquisadores em filosofia do país; somente em sua última edição, foi registrada a participação de mais de 2300 pesquisadores, dentre eles cerca de 70% dos docentes credenciados em Programas de Pós-Graduação. Em decorrência deste perfil plural e vigoroso, tem-se possibilitado um acompanhamento contínuo do perfil da pesquisa e da produção em filosofia no Brasil.

As publicações da ANPOF, que tiveram início em 2013, por ocasião do XV Encontro Nacional, garantem o registro de parte dos trabalhos apresentados por meio de conferências e grupos de trabalho, e promovem a ampliação do diálogo entre pesquisadores do país, processo este que tem sido repetidamente apontado como condição ao aprimoramento da produção acadêmica brasileira.

É importante ressaltar que o processo de avaliação das produções publicadas nesses volumes se estruturou em duas etapas. Em primeiro lugar, foi realizada a avaliação dos trabalhos submetidos ao XVI Encontro Nacional da ANPOF, por meio de seu Comitê Científico, composto pelos Coordenadores de GTs e de Programas de Pós-Graduação filiados, e pela diretoria da ANPOF. Após o término do evento, procedeu-se uma nova chamada de trabalhos, restrita aos pesquisadores que efetivamente se apresentaram no encontro. Nesta etapa, os textos foram avaliados pelo Comitê Científico da Coleção ANPOF XVI Encontro Nacional. Os trabalhos aqui publicados foram aprovados nessas duas etapas. A revisão final dos textos foi de responsabilidade dos autores.

A Coleção se estrutura em volumes temáticos que contaram, em sua organização, com a colaboração dos Coordenadores de GTs que participaram da avaliação dos trabalhos publicados. A organização temática não tinha por objetivo agregar os trabalhos dos diferentes GTs. Esses trabalhos foram mantidos juntos sempre que possível, mas com frequência privilegiou-se evitar a fragmentação das publicações e garantir ao leitor um material com uma unidade mais clara e relevante.

Esse trabalho não teria sido possível sem a contínua e qualificada colaboração dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Filosofia, dos Coordenadores de GTs e da equipe de apoio da ANPOF, em particular de Fernando L. de Aquino e de Daniela Gonçalves, a quem reiteramos nosso reconhecimento e agradecimento.

Diretoria da ANPOF

Títulos da Coleção ANPOF XVI Encontro

Estética e Arte

Ética e Filosofia Política

Ética e Política Contemporânea

Fenomenologia, Religião e Psicanálise

Filosofia da Ciência e da Natureza

Filosofia da Linguagem e da Lógica

Filosofia do Renascimento e Século XVII

Filosofia do Século XVIII

Filosofia e Ensinar Filosofia

Filosofia Francesa Contemporânea

Filosofia Grega e Helenística

Filosofia Medieval

Filosofia Política Contemporânea

Filosofias da Diferença

Hegel

Heidegger

Justiça e Direito

Kant

Marx e Marxismo

Nietzsche

Platão

Pragmatismo, Filosofia Analítica e Filosofia da Mente

Temas de Filosofia

Teoria Crítica

Sumário

A disciplinaridade da filosofia <i>Marta Vitória de Alencar</i>	9
A Filosofia como elemento formador do humano <i>Marcos Antônio Lorieri</i>	23
As Filosofias nos Currículos Estaduais de Ensino Médio <i>Pedro Erginaldo Gontijo</i>	41
Esclarecimento e emancipação na filosofia e em seu ensino <i>Marcelo Senna Guimaraes</i>	56
Sensibilidade inteligente e inteligência sensível na experiência do filosofar <i>Paula Ramos de Oliveira</i>	65
A educação comprometida com a emancipação e seus obstáculos <i>Luana Aparecida de Oliveira</i>	74
Sobre 'educar jovens' na Filosofia da Escola Pública Brasileira Contemporânea <i>Rosemary Marinho da Silva</i>	80
O ensino da filosofia e o filosofar nas produções científico-acadêmicas brasileiras: considerações iniciais <i>Valter Ferreira Rodrigues</i>	96
Os manuais escolares utilizados para o ensino de Filosofia no secundário brasileiro (1836-1881) <i>Gilson Ruy Monteiro Teixeira</i>	116
Quem é o professor que encena e protagoniza os saberes de espanto com os adolescentes hoje? <i>Carla Patrícia da Silva</i>	138

A Pedagogia do Conceito e o Ensino de Filosofia: um projeto filosófico-pedagógico <i>Flávio José de Carvalho</i>	155
Filosofia e função poética: a importância filosófica da metáfora e a dimensão metafórica do filosofar <i>Marcos de Camargo von Zuben</i>	169
Filosofia: nem Reflexão nem Comunicação, mas Criação de um Nômade em Busca de Resistência <i>Maria Eliane Rosa de Souza</i>	181
A educação como <i>figura do acontecimento</i> : a constituição de campos de experiência na relação pedagógica <i>Rodrigo Barbosa Lopes</i>	197
Apontamentos sobre estética, política e ensino de filosofia: diálogos com Jacques Rancière <i>Joana Tolentino Batista</i>	213
Argumentação, Pensamento Crítico e Ensino de Filosofia: (im)precisões conceituais <i>Patrícia Del Nero Velasco</i>	227
Educação e resistência: professor de filosofia, professor-vírus <i>Renata Lima Aspís</i>	240
Educação e Domesticação em Peter Sloterdijk <i>Adalgisa Leão Ferreira</i>	255
Com Wittgenstein e Foucault, certo jogo educativo está em xeque na atualidade: e agora, 'filosofia' escolar? <i>José Carlos Mendonça</i>	265
Uma experiência antropofágica no ensino de Filosofia em nível médio <i>Bárbara Romeika Rodrigues Marques</i>	286
A experiência da Filosofia da PUC Minas no PIBID: <i>o trem filosófico</i> <i>Sérgio Murilo Rodrigues</i>	296

A disciplinaridade da filosofia

Marta Vitória de Alencar

Universidade de São Paulo

Ainda são frequentes os questionamentos sobre o ensino de filosofia no nível médio, expressando certa desconfiança sobre sua efetividade. Certamente, muitos deles pautados por um paradigma de ensino, de uma escola francesa ultramar, muito distante das atuais condições presentes no ensino brasileiro. A distância entre uma escola ideal, que ofertaria todas as condições para o bom desenvolvimento de um curso de filosofia, e nossa escola real se acentua mais ainda se considerarmos a diversidade de condições que podem ser encontradas num país de dimensões continentais e que a menos de um século começou a se ocupar com a Educação.

Embora a Educação seja um projeto que tem ganhado certa atenção e investimento das políticas públicas e da academia e tenhamos testemunhado inúmeras mudanças e transições, passando por algumas transformações políticas, nas últimas quatro décadas dessa recente história, o ensino de filosofia sobreviveu nas sombras, correndo o risco de cair no esquecimento. Em razão de uma aglutinação de forças políticas, eis que a filosofia, outrora retirada do currículo escolar, é novamente chamada a exercer papel na formação das novas gerações¹. Esse evento tem feito com que algumas reflexões acerca do ensino de filosofia sejam

¹ Em 02 de junho de 2008, José de Alencar, presidente da República em exercício, sanciona a Lei nº 11.684 que altera o Art. 36 da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no Ensino Médio.

retomadas e, simultaneamente, exigido esforços de uma área de conhecimento que pouco se ocupava com o debate sobre seu ensino. A volta da filosofia à sala de aula impõe aos filósofos a tarefa de pensar o ensino de filosofia, tanto naquilo que se refere às estratégias de ensino, quanto à sua disciplinaridade e processo de disciplinarização.

Quando da discussão do caráter formador da filosofia, encontra-se na literatura, de modo bastante recorrente, abordagens sobre o ensino de filosofia que remetem à dicotomia “ensino de filosofia ou ensino do filosofar”. Entendemos que o que mobiliza essa pergunta não é só uma vontade de resposta, mas a exigência de uma posição sobre os fundamentos e os objetivos dessa formação, o que com ela se pretende e quais são os compromissos assumidos nessa prática de ensino.

No tratamento desse problema é importante considerarmos a análise de Franklin Leopoldo e Silva² quando discute posições consagradas sobre o ensino de filosofia, bem como o caráter formador da disciplina e as renúncias que se fazem quando se opta por um ensino pautado na história ou em temas da filosofia. Parece-nos que, de certo modo, o autor se desvencilha desta dicotomia para abordar os modos como a tradição filosófica poderia ser compreendida num curso de filosofia. Estaria, portanto, mais interessado em demonstrar que num curso de filosofia não se pode prescindir da história da filosofia,³ quer esta seja tomada como centro, quer como referência. A reflexão de Franklin caminha no sentido de situar as questões do ensino de filosofia e acenar para o professor possibilidades de entrada na filosofia.

Quando a opção estratégica é pela história da filosofia como centro, o trabalho estaria focalizado no estudo de sistemas filosóficos e filósofos em ordem cronológica, permitindo a familiarização do aluno com diversos problemas filosóficos e as soluções apresentadas.⁴ Essa via possibilitaria maior compreensão dos conceitos e das soluções no âmbito de cada sistema, porque mostraria como alguns problemas e

2 Análise presente, principalmente, em dois textos: SILVA, Franklin Leopoldo. Currículo e formação: O ensino da Filosofia. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v.20, n.63, 1993; e, SILVA, Franklin Leopoldo. História da filosofia: centro ou referencial? In: NILSEN NETO, Henrique (org.). *Ensino de Filosofia no 2º. Grau*. São Paulo: SEAE/Sofia Ed., 1986.

3 SILVA, Franklin Leopoldo. Currículo e formação: O ensino da Filosofia. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v.20, n.63, 1993, p. 801.

4 SILVA, Franklin Leopoldo. História da filosofia: centro ou referencial? In: NILSEN NETO, Henrique (org.). *Ensino de Filosofia no 2º. Grau*. São Paulo: SEAE/Sofia Ed., 1986, p.156.

respostas são elaborados em oposição a posicionamentos passados. No entanto, seria preciso cuidado para não dar ao aluno a falsa impressão de que as filosofias se constituem ao longo do tempo em oposição umas as outras.⁵ Também seria preciso dimensionar se numa dada instituição escolar, que dispõe de certas condições para o ensino de filosofia, os alunos estariam aptos para esse trânsito; melhor dizendo, se o professor encontraria condições objetivas para realizar um estudo aprofundado de uma e outra filosofia e contrapô-las sem que perdesse o envolvimento de grande parte dos alunos. Consideramos que, talvez, esse percurso seja excessivamente exaustivo, e requer do professor grande habilidade na seleção e recorte dos textos. Além disso, há outro elemento que também deve ser considerado na adoção dessa alternativa: a necessidade de compreensão das marcas histórico-culturais e as dificuldades para desvendar o discurso por trás da linguagem expressiva de cada filósofo.⁶

Quando a história da filosofia é colocada como referência e a opção do professor é pelo recorte temático, servindo-se de filósofos e sistemas filosóficos para a articulação do tema, estes podem ser tratados de forma independente e na medida do necessário.⁷ Pode ser que essa alternativa gere maior interesse, já que os temas podem ser escolhidos em função de sua atualidade, ou de questões prementes entre os alunos. Além disso, o confronto com mais de um filósofo ou sistema colocará o aluno em contato com uma diversidade de posições, o que pode enriquecer sua experiência filosófica.⁸ Porém, talvez seja necessário sacrificar a perspectiva histórica e o aluno pode não chegar a compreender como tais problemas emergiram de um dado contexto em oposição a uma dada resposta e como, numa época, abriu-se uma nova chave de compreensão. Franklin adverte que, por essa via, a perfeita compreensão de soluções e problemas filosóficos não é possível, e que o contexto cultural do filósofo, aquele que determina sua linguagem, não pode ser suficientemente abordado.

A partir dessas observações, consideramos que a primeira opção parece ser demasiado extensa para o ensino médio, não só pelas atuais

⁵ Idem, *ibidem*, p. 156.

⁶ Idem, *ibidem*, p. 158.

⁷ Idem, *ibidem*, p. 159.

⁸ Idem, *ibidem*, p. 160.

condições em que se encontra e pela carga horária de que se dispõe, mas também porque nos parece extrapolar o que efetivamente interessa num curso de filosofia de caráter escolar. Ademais, haveria aí outro problema: por vezes essa opção estaria ancorada num amplo curso de história e isso implicaria um planejamento mútuo das disciplinas de modo que alguns conteúdos já estivessem à disposição do curso de filosofia, o que raramente ocorre em razão das demandas próprias dos cursos de história.

Assim, entendemos que o professor poderá manter a história da filosofia no horizonte de suas aulas e remeter-se a ela sempre que for necessário, possível ou oportuno. No entanto, nosso maior interesse na observação dos apontamentos de Franklin é que eles nos permitem situar nossa discussão sobre ensino de filosofia a partir de um referencial bastante conhecido do professor-iniciante e, portanto, há aqui algo que precisa ser frisado: aquilo que num contexto de ensino superior poderia representar grande sacrifício para a filosofia não tem o mesmo efeito no ensino médio. Há que se compreender os limites e os objetivos de cada nível de ensino, o que pode e é desejável ser alcançado.

Se abandonarmos esses parâmetros vigentes nos cursos de bacharelado, que estão implicados com a formação do pesquisador, como poderíamos pensar o ensino de filosofia na escola? Se não optamos pela história da filosofia como centro, mas elegemos os temas como núcleo organizador do curso, isto seria suficiente para definir os objetivos e as práticas do ensino de filosofia no ensino médio? Isto é suficiente para elucidar o que se fará com filosofia na sala de aula, em que posição o professor se coloca para com a filosofia? E não caberia ainda explicitar “em que consiste a especificidade do filosófico” que seria supostamente ensinado na escola? E ainda, se não há conteúdos básicos e métodos fixados para o ensino de filosofia, o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar a suposta especificidade da filosofia, em termos de ensino?⁹

Tentando acercar nossa questão, podemos apontar a especificidade da filosofia, ainda que de maneira bastante simplificada, como uma *prática do interrogar*. Tomar a interrogação como norteador de uma prática de ensino teria o efeito de chamar a atenção para o caráter do que

⁹ FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre ensino de filosofia. In: MUCHAIL, S. T. (org.). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis; São Paulo: Vozes; Educ, 1995. p.77-86.

pode ocorrer no ensino de filosofia no ensino médio, que tipo de formação a filosofia pode oportunizar. Nesse sentido, nossa tarefa pode ser dividida em duas etapas: responder o que é filosofia, no que essa disciplina consiste, e portanto explicitar sua disciplinaridade, para então nos aproximarmos de sua prática – o filosofar e o ensinar a filosofar. Entendemos que a partir da definição de alguns referenciais mínimos se abriria passagem para uma compreensão maior quanto às possibilidades do ensino de filosofia e os obstáculos que ele enfrenta para se efetivar enquanto disciplina, isto é, seu processo de disciplinarização.

Quanto à definição do que é filosofia, nos interessa trazer à nossa discussão o que Gerard Lebrun propunha em “Por que filósofo?”¹⁰: a filosofia não deve ser pensada como um falso saber, “um falso saber pretende possuir uma resposta para tudo”, “a filosofia não possui outra unidade além daquela de um arquipélago”. Ora, se a filosofia não seria movida pela “pretensão de um saber absoluto”¹¹ e se seu ensino no segundo grau dificilmente pode se efetivar enquanto história da filosofia, de certa forma vamos reduzindo a filosofia a uma tarefa mais simples, clara e precisa, mas não menos importante e essencial para a formação. O que se quer aqui é chamar a atenção para as propriedades mais fundamentais da filosofia e que por vezes é relegada a segundo plano nos cursos de bacharelado. Ali a preocupação maior é com a história da filosofia e, sobretudo, com a formação do pesquisador. O investimento na elucidação do que é filosofia e como a filosofia pensa a atividade filosófica, na contemporaneidade, talvez seja algo que aconteça de modo muito pontual. Ocorre que o professor de filosofia que vai para o ensino médio precisa desses referenciais para efetivar um curso de filosofia num espaço que está atravessado pelos não entendidos da contemporaneidade. Assim, compreender a *filosofia como arquipélago*, como propõe Lebrun, ou como *plano e superfície*, como propõe Deleuze e Guattari¹², parece ser uma chave de leitura compatível com o modo pelo qual se pode fazer filosofia no ensino médio.

O trabalho do professor seria aquele que pretende ensinar o aluno a operar coordenadas, a estabelecer referenciais, a orientar-se, a navegar nas múltiplas perspectivas construídas ao longo da história e

¹⁰ LEBRUN, Gérard. Por que filósofo? *Estudos CEBRAP*, nº15, jan/mar, 1976. p.148-153.

¹¹ Idem, *ibidem*, p.148-149.

¹² DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2005. p.81-110.

que atuam na realidade, ou constituem-na; capacitar o aluno para a compreensão de múltiplos universos de significação, à leitura de planos que se sobrepõem e coexistem. Nesse sentido podemos entender a filosofia como um tipo de conhecimento, ou saber, que atravessa outros campos de conhecimento, outras disciplinas.

Nossa compreensão de filosofia é aquela já formulada por Lebrun:

Filosofar consiste principalmente em expulsar o acaso, decifrar a todo custo uma legalidade sob o fortuito que se dá na superfície. Especificamente filosófico é o problema de compreender o funcionamento de uma configuração a partir de uma lei que lhe é infusa (é preciso que haja uma), conforme a ordem que se exprime nela (é preciso que haja uma) (...).¹³

Nesse sentido é que Favaretto (1995) parece insistir “na necessidade de se focalizar o que é relevante ser ensinado, tendo em vista aquele mínimo de especificidade filosófica”.¹⁴ Dentro de uma dada realidade escolar, o que deve haver num curso de filosofia para que ele seja considerado como tal? A questão parece apontar para a necessidade de uma clara compreensão de que exigência mínima deveria ser cumprida para um trabalho com filosofia. Se a filosofia é essa atividade de decifração, não há outro modo de compreendê-la senão enquanto exercício de “linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação”.¹⁵ Portanto, trata-se de encontrar aquilo que “permite discernir uma significação, uma estrutura”¹⁶ e compreender o funcionamento de uma configuração.

Assim, Favaretto enuncia “uma concepção de ensino de filosofia no segundo grau, voltada para a determinação do ‘mínimo’ e do ‘específico’ filosóficos, levando em conta o estágio de desenvolvimento psicológico e a inserção cultural dos adolescentes”.¹⁷ Parece-nos que essa proposição valoriza a tradição filosófica em suas exigências mínimas e não concebe o trabalho pedagógico como aquele que seria pautado por uma transmissão à revelia do contexto de cada unidade escolar.

¹³ LEBRUN, op. cit., p.152.

¹⁴ FAVARETTO, 1995, op cit., p.78.

¹⁵ Idem, ibidem, p.78.

¹⁶ Idem, ibidem, p.78.

¹⁷ Idem, ibidem, p.78.

Insistimos em considerar cada escola como unidade, pois, embora posamos idealizar objetivos para o ensino, buscar estabelecer conteúdos mínimos e métodos de ensino para a filosofia, sua prática sempre estará determinada pela realidade instaurada em cada instituição escolar, e todas as incongruências que dela podem advir. No entanto, a despeito das determinações locais, é relevante advertir que não queremos com isso sugerir que a escola e a realidade escolar não sejam dinâmicas, e que os condicionantes nelas presentes sejam definitivos. Porém, considerar que os fatores que regulam as condições de possibilidade para o acontecimento de uma aula de filosofia extrapolam o campo de ação do professor, que deve dimensionar aquilo que pode ser feito em termos de filosofia, isto é, em seu trabalho pedagógico, a aula por ele idealizada, e aquilo que é fruto de uma ordem maior na qual seu trabalho está inserido e que sobre ele atua. É pertinente fazer tais considerações, pois, frequentemente, o professor de filosofia, especialmente o professor-iniciante, supõe que pré-requisitos mínimos tenham sido alcançados quando da iniciação de um curso de filosofia no ensino médio; isto é, supõe que os alunos tenham já domínio de uma variedade de conhecimentos de extrema importância para a filosofia, o que excepcionalmente ocorre nas escolas brasileiras, seja da rede pública, seja da rede particular de ensino.

Desse modo, quando os supostos pré-requisitos mínimos para a filosofia não estão dados, é preciso que o professor de filosofia desenvolva um trabalho que permita aos alunos a sua aquisição. É preciso compreender o que pode ser adquirido, de modo a minimamente possibilitar o trânsito do aluno não só pela história da filosofia, mas também pelas questões de seu tempo; ou ainda, transitar no tempo através de referenciais filosóficos. Nesse sentido, entendemos que o mínimo seria o essencial, aquilo que Favaretto vem apontando como condição para a atividade filosófica.

Mais do que agência fornecedora de informações e significados, a filosofia em ato constitui-se em modalidade enunciativa que, pela sua especificidade, tematiza e elabora as dificuldades da produção de sentido. (...) a contribuição educativa da formação que vem do trabalho filosófico cifra-se na elaboração de “diretrizes conceituais” e de “estilos de interrogação” que permitam

aos alunos adquirir meios de “orientar-se no pensamento”. Pois descobrir uma estrutura, ou organização, ou configuração onde os fatos diversos se amontoam, repetem-se, substituem-se, recitam-se é, por si só, uma afirmação do ideal de inteligibilidade.¹⁸

Parece-nos então que o ensino de filosofia é aquilo que se ocupa de ensinar ao aluno a arte do *flâneur*¹⁹, do coletor de detritos, de cacos da realidade, do coletor de informações que as organiza de um certo modo, numa certa configuração, e dali faz emergir sentido, significação, pela tessitura de uma trama de ideias, conceitos, argumentos, de modo a encadeá-los, instaurando uma lógica de sentido. Como salienta Favaretto: “O que mais importa é que os alunos se apoderem dos signos fortes para dominar situações, estruturar e modificar a relação dos signos”²⁰ e que sobretudo saibam operar a filosofia como arte de resistência àquilo que pode corroer o pensamento e o pensar.

No exercício filosófico, ocorreria a prática de produção de sentido, de encadeamento, de inteligibilidade do pensamento. Favaretto, a partir das idéias de Lebrun, afirma que através do ensino da filosofia, na passagem pelos textos, conceitos e doutrinas filosóficas, os alunos são levados a aprender a “‘marcar o sentido de todas as palavras’, educando-se ‘para a inteligibilidade’ (...)”.²¹ A inteligibilidade seria aquela capacidade de decifrar os sentidos, compreendê-los, identificar as estruturas, torná-los inteligíveis. Sua prática demarcaria a especificidade da filosofia, entendida como a aquisição de uma retórica, um domínio de linguagem, uma língua de segurança. Este poderia ser aquele “objetivo mínimo” almejado pelo ensino de filosofia.²²

¹⁸ FAVARETTO, Celso Fernando. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-53.

¹⁹ Segundo Walter Benjamin (2000), para Charles Baudelaire o *flâneur* era o homem que perambulava pela cidade moderna para observá-la, compreendê-la e experimentá-la. Apropriamo-nos aqui de uma das acepções com que Benjamin trabalha com o conceito de *flâneur*: alguém que anda na contramão do tempo moderno, coletando o que está disperso, reunindo fragmentos e produzindo sentido onde já não há mais significação; alguém que opera com o transitório e o caótico e deles extrai sentido; atividade de resistência ao tempo frenético da sociedade capitalista que corrói o passado e a memória. Essa metáfora aqui evocada tem como referência as reflexões presentes nas aulas ministradas por Celso Favaretto na FEUSP nos anos de 2009 e 2010.

²⁰ FAVARETTO, 1995, op cit., p.84.

²¹ Idem, ibidem, p.79.

²² Idem, ibidem, p.79.

Para atingir essa inteligibilidade, Favaretto sugere “exercícios operatórios”:

Em filosofia, os trabalhos operatórios visam ao desenvolvimento da habilidade em construir e avaliar proposições, em determinar os princípios subjacentes a elas, o que passa pelo sentido das palavras e pela atenção à cadeia sintática.²³

Assim, o ensino de filosofia estaria marcado por um tipo de leitura que pretende adentrar o texto, extraindo dele os significados ali presentes, que estão submersos, procurando identificar o edifício construído e a lógica de sua arquitetura. Nesse processo de formação, o leitor adquiriria a consciência de que o pensamento habita a linguagem, mas não é por ela encerrado; compreenderia que, ao mesmo tempo em que a linguagem suporta o pensamento, o pensamento se levanta pelo movimento da linguagem.

Para pensar bem, cumpre primeiramente dominar a língua e saber que esse domínio condiciona o modo de pensamento: ter vocabulário, dominar a sintaxe, saber o que as palavras querem dizer, saber distinguir o espírito da letra, compreender o sentido de certas expressões, etc.(...) O pensamento filosófico, mais que qualquer outro, busca esse ideal da mais perfeita unidade possível do pensamento e da língua, e isso por uma razão filosófica: a relação língua-pensamento é verdadeiramente de ordem genética, a ponto de língua e pensamento acabarem por se produzir mutuamente.²⁴

A percepção dessa relação permite a compreensão de que as palavras, enquanto conceitos criam uma perspectiva sobre um dado problema, e que numa mudança de perspectiva ocorre uma mudança de sentido e, portanto, de significado. Assim, podemos supor que pelo exercício de leitura filosófica o aluno-leitor poderia chegar à compreensão da indissociabilidade entre pensamento e palavra. Quando se propõe que a introdução ao texto se dê pelo subterrâneo, isto é, procurando aqueles caminhos que subjazem a superfície do texto, quando se propõe a interrogação como o caminho de leitura,

²³ Idem, *ibidem*, p.81.

²⁴ FOLSCHIED, Dominique & WUNENBURGUER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.168.

pode ser que se chegue à compreensão da relação intrínseca entre pensamento e linguagem.

Favaretto define o exercício de leitura como aquele que se aproxima de um “exercício de escuta” do texto. Uma leitura que permitiria o estabelecimento de uma relação entre o texto e a sua linguagem, funcionando como elaboração, desdobramento de seus pressupostos e subentendidos, buscando no subterrâneo do texto aquilo que está dito de modo sinuoso, de maneira a abrir uma teia de significados para o mundo das interpretações.²⁵

Na adoção dessa posição, podemos perceber que a aquisição de certa familiaridade com o discurso filosófico, a aquisição de um instrumental para a estruturação do pensamento, percebendo o pensamento como forma específica de ler os textos ou o mundo, pode ser alcançada por uma via alternativa, sem que o professor, junto ao aluno, tenha que varrer todo um contexto filosófico. Pois não se trata de levar o trabalho acadêmico para a sala de aula, mas substancialmente fazer mover o pensamento a partir de critérios filosóficos, ou se preferirmos, modos de operação propriamente filosóficos. Portanto, percebemos a necessidade de destacar que

(...) o recorte que obrigatoriamente se opera na história e nas áreas temáticas não pode propiciar a perda do vigor da Filosofia como força interrogante, pois é isto que se trata principalmente de transmitir. Se não se pode deixar de assumir o lugar de onde se pensa e de onde se fala, é preciso também mostrar a *inscrição* deste lugar na pluralidade histórica, que afinal é o que lhe confere sentido.²⁶

A utilização de exercícios que familiarizem o aluno com os modos operatórios da filosofia, bem como a aquisição dos instrumentos de elaboração de um discurso filosófico, parecem-nos objetivos bastante razoáveis para o ensino médio. Ao que tudo indica, a leitura de textos, em um viés filosófico, seria aquilo que estaria em adequação com a atividade filosófica e os objetivos escolares. Podemos afirmar que é na elaboração do discurso, entendido enquanto forma de “ler” o mundo, que estaria a força formadora da filosofia. Assim, tendo considerado

²⁵ FAVARETTO, 1995, op cit., p.81.

²⁶ SILVA, F. L., 1993, op cit., p.802.

a filosofia como forma específica de ler o mundo, como atividade que desenvolve a capacidade de leitura, análise e significação, e levando-se em conta a importância formativa dessa capacidade, devemos seguir na busca da explicitação das formas, como esses objetivos podem ser atingidos e o que na prática de ensino pode ser evitado, porque deles se distanciaria.

Se voltarmos ao problema da definição sobre o ensino de filosofia, isto é, “ensinar filosofia ou ensinar a filosofar”, ele agora nos parece de fácil resolução. Ensina-se filosofia ensinando a filosofar. No entanto, o fato de que aqui chegamos a uma compreensão do que minimamente é necessário para um curso de filosofia não minimiza o problema de formação do professor instalado entre o bacharelado em filosofia, voltado para a formação do pesquisador, e a licenciatura, que, em sua brevidade, abrange e tangencia uma amplitude de questões educacionais. É preciso constatar que certa incongruência se instala entre a formação do bacharel e do professor de filosofia, e que se manifesta nas tentativas de efetivação de um curso de filosofia no ensino médio. Embora na literatura já esteja suficientemente evidenciada a exigência do trabalho com textos, ainda são raras as iniciativas de demonstração de como podem ser desenvolvidas atividades didáticas que possibilitem a aquisição de uma técnica de leitura promotora do ingresso na filosofia.

Para que a disciplina se estabilize no currículo escolar, podendo desenvolver-se enquanto atividade filosófica é preciso que sua especificidade fique marcada, que sua disciplinaridade seja evidenciada no universo escolar, para que nele a filosofia possa transitar e exercer seu caráter formador. Assim, nessa perspectiva, o professor de filosofia seria ocuparia o lugar de agente no processo de disciplinarização da filosofia no universo escolar, isto é, um agente que possibilitaria o estabelecimento da efetiva relação do aluno com a filosofia. Considera-se com isso que a filosofia só se torna disciplina escolar se na relação do aluno com ela ocorrer um processo de aquisição dos modos pelos quais a filosofia opera o pensamento e a linguagem.

Compreendemos que a Educação tem pretendido, no processo formativo, e como objetivo de toda a formação, alcançar uma totalização dos saberes, seja pelo fato de que, como indica Franklin, “a nossa cultura é determinada pela fragmentação”²⁷, seja porque temos a ex-

²⁷ Idem, *ibidem*, p.804.

pectativa de sua superação. Essa cena se torna complicada para o ensino de filosofia quando se supõe que a filosofia poderia convergir com essa expectativa totalizadora, já ultrapassada em sua própria história:

É ilusório pensar que o papel da Filosofia no segundo grau seja o de aglutinar conhecimentos ministrados de maneira esparsa. A Filosofia é uma dimensão da cultura e sofre igualmente da fragmentação que a afeta. A diferença é que, para a Filosofia, esta própria situação é um tema e uma ocasião de reflexão, enquanto para as ciências é um dado que releva o progresso histórico do conhecimento. O importante é notar que a dispersão curricular reflete a separação das instâncias situacionais, e a Filosofia pode, a partir daí, questionar a separação interrogando as causas, desenvolvimentos e consequências do processo histórico, e refletindo acerca da maneira como a fragmentação repercute na consciência histórica do homem contemporâneo.²⁸

Na escola, o professor de filosofia tem que enfrentar a expectativa que se criou sobre a filosofia, isto é, a de que ela fosse um tipo de conhecimento que pudesse convergir às perspectivas presentes nas demais disciplinas. Na eminência de assumir aulas de filosofia, quando da elaboração de um plano de curso, o professor de filosofia tem que se haver com essas questões. A tarefa de posicionar a filosofia frente os interesses das demais áreas do conhecimento não é pequena e só pode ser enfrentada pela elucidação da especificidade do trabalho filosófico e, a partir dela, traçar um curso de acordo com os objetivos instaurados para a disciplina no ensino médio. É preciso que o professor tenha muito claro o papel que a filosofia pode desempenhar na escola para que possa elaborar estratégias para lidar com a grande variedade de problemas e demandas que habitam a Educação.

Qual seria então a contribuição da filosofia na formação escolar?

Nas condições atuais, o caráter formador da Filosofia só pode ser pensado numa relação de tensão com a informação e com o treinamento, que essa tensão se manifeste no currículo escolar é algo que deve ser inevitavelmente assumido, já que é esta tensão que abre o espaço para a manifestação da característica formadora da Filosofia.²⁹

²⁸ Idem, *ibidem*, p.804.

²⁹ Idem, *ibidem*, p.804.

Nesse sentido, compreendemos que a filosofia é uma disciplina que opera por fissuras e rupturas, entre a informação e o treinamento, o que a desvincula de um caráter supostamente instrumental. Se ela pode contribuir para o desenvolvimento crítico isso não se faz com vistas à simples aquisições de certas técnicas de leitura, mas sim as ultrapassa, permitindo uma leitura mais aprofundada, de modo a procurar pelas causas de uma ou outra ordem de conhecimento. Portanto, destaca-se uma leitura sistemática, uma leitura filosófica que não é mera leitura de textos filosóficos, mas sim uma forma específica de leitura. A filosofia então seria uma disciplina capaz de pela proposição de conceitos e problematização de questões já naturalizadas na experiência gerar o estranhamento disparador do pensamento crítico.

Como não pretendemos nos alongar demasiadamente nessa caracterização da posição que a filosofia ocupa frente às demais áreas de conhecimento, por ora basta pontuar uma relação filosófica com o conhecimento. Interessa-nos mais destacar o modo como a filosofia opera e, nesse modo de operação, que contribuições ela pode trazer para a formação escolar.

Essa perspectiva, até aqui traçada, supõe a compreensão da filosofia como uma ordem de saber que não pretende se fixar como verdade e que pode atravessar as demais áreas de conhecimento; supõe também a superação de uma disputa por vezes travada em torno do ensino de filosofia quanto à seleção e organização dos conteúdos, uma vez que entende a aula de filosofia como instância na qual seria possível a irrupção do pensamento, e privilegia essa característica como o elemento formador da filosofia e que justifica sua presença no currículo do ensino médio.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, Marta Vitória. *O Ensino de Filosofia – uma prática na Escola de Aplicação da FEUSP*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

BENJAMIN, Walter. Paris do Segundo Império. In: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 2000.

COSSUTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

- FABBRINI, Ricardo Nascimento. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. *Trans/Form/Ação*. São Paulo, v.28, n.1, p. 7-27, 2005.
- FAVARETTO, Celso Fernando. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- FAVARETTO, Celso Fernando. *Moderno, pós-moderno, contemporâneo: na arte e na educação*. Textos apresentados ao concurso de livre docência, Departamento de Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre ensino de filosofia. In: MUCHAIL, Salma Tannus. (org.). *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis; São Paulo: Vozes, EDUC, 1995.
- FOLSCHNEID, Dominique & WUNENBURGUER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LEBRUN, Gerárd. Por que filósofo? *Estudos Cebrap*, São Paulo, v.15, p. 148-153, jan./fev./mar., 1976.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.
- LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno explicado às crianças*. 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 121-122.
- LYOTARD, J-J. *O Inumano*. Lisboa: Estampa, 1989.
- MAUGÜÉ, Jean, "O Ensino da Filosofia: suas diretrizes". In: Documentário de Filosofia no Brasil. *Revista Brasileira de Filosofia* 5(20). out/dez, 1955.
- PRADO Jr, Bento. O problema da filosofia no Brasil. *Alguns ensaios*. São Paulo: Max Limonad, 1985. p. 173-194.
- SCARPA, Daniela Lopes, MOTA, Elaine Mendes & ALENCAR, Marta Vitória. *Interdisciplinaridade: a proposição de trabalhos pedagógicos na tentativa de superar a fragmentação dos saberes*. In: IV Semana de Educação – Ensinar e aprender: formação, percursos e projetos. FEUSP, *Anais...*, 2006 [cd-rom].
- SILVA, Franklin Leopoldo. Currículo e formação: O ensino da Filosofia. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v.20, n.63, 1993.
- SILVA, Franklin Leopoldo. Função Social do Filósofo. In: MUCHAIL, Salma Tannus. (org.). *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis; São Paulo: Vozes, EDUC, 1995. p. 9-22.
- SILVA, Franklin Leopoldo. História da filosofia, formação e compromisso. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 25: 7-18, 2002.
- SILVA, Franklin Leopoldo. História da filosofia: centro ou referencial? In: NILSEN NETO, Henrique (org.). *Ensino de filosofia no 2º grau*. São Paulo: SEAE/Sofia E., 1986.
- SILVA, Franklin Leopoldo. Por que filosofia no segundo grau. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 6, n. 14, p.157-166, 1992.

A Filosofia como elemento formador do humano

Marcos Antônio Lorieri
Universidade Nove de Julho

INTRODUÇÃO

Constituímo-nos humanos, também filosofando. Não só, obviamente. Constituir-se humano é formar-se. Olgária Matos, ao apresentar o livro *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação* (1997) diz da convergência entre filosofia e educação, ainda que distintas, e diz querer apresentar “a filosofia e a educação como disciplinas formadoras e não-performáticas”. (1997, p. 10). No prefácio do livro, Chauí afirma que nele “não leremos “filosofias da educação”, mas veremos o projeto da filosofia como educação”. (p. 5). É ideia que desperta atenção: filosofia como educação. Filosofia como formadora do humano. Ela não é suficiente, mas é necessária no processo formador das pessoas. Este ponto de vista é aqui defendido e seu objetivo é o de apresentar o filosofar como elemento formador do humano. O ser humano é um ser que filosofa porque tem necessidade, também, da filosofia para sua formação.

O texto trata do que entender por formação humana e de alguns aspectos considerados necessários nesse processo de formação para os quais o exercício do filosofar contribui. Nas considerações finais apresenta indicações para o trabalho de ensinar filosofia que se proponha a oferecer contribuições formativas aos estudantes.

ALGUMAS IDEIAS RELATIVAS À FORMAÇÃO HUMANA

Formação tem a ver com formar, com forma: formação como processo que dá forma ou que constitui algo. Conjunto de ações que visam a constituir algo ou a dar forma a algo. As diversas noções de forma podem ajudar no entendimento e compreensão do que seja formação. De acordo com Ferrater Mora (1994, verbete Forma), um dos sentidos é dado pela ideia platônica de essência para se referir à “figura latente e invisível”, “só captável pela mente” à qual Platão se refere com a palavra *eidós*. Outra noção vem de Aristóteles: a forma como a essência necessária de algo e que se distingue da matéria, mas que, juntamente com ela, configura este algo.

Para certas posições a forma é a própria essência já dada aos seres, proveniente de algum poder externo a eles. Ela seria dada *a priori* e, a cada ser, competiria realizá-la na sua temporalidade ôntica como “conformação” à forma *a priori* correspondente. A ideia de conformação gerou caminhos indicativos de formação das pessoas. Se a forma é previamente dada, resta conformar-se, ou a ela ser conformado. Contrariamente a esta ideia, outras posições afirmam ser a forma resultante da constituição ativa dos próprios seres que ocorre no conjunto de relações das quais eles participam. No caso dos humanos esta constituição se dá nas relações que estabelecem com a natureza e com os outros, ao longo do processo histórico. Não há, para esta visão, determinações dadas *a priori*.

A partir destas posturas, como pensar a “forma humana”? Há uma forma ou uma essência humana? Ou dever-se-á falar em condição humana que se constitui historicamente? O que é formação humana? Como entender a afirmação de que a educação é processo de formação humana? Severino (2006, p. 621) afirma que “na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana”. O processo educativo é, de fato, o processo de constituição de seres humanos?

Se a resposta é sim, há outras duas questões a serem postas. A primeira: seria ele um processo de constituição da humanidade *dos* humanos? E a segunda: seria um processo de constituição da humanidade *de nos* humanos?

Se a resposta à primeira questão for sim, a humanidade dos humanos é construída na própria prática humana do existir. Se for sim para a segunda, haveria “uma humanidade” a ser realizada em cada humano que “surge” na realidade. O sim para a primeira questão indica que os humanos formam-se. O sim para a segunda indica que os humanos são formados.

Formamo-nos, ou somos formados? Com qual sentido da palavra formar ficamos, dentre os indicados por Severino (2006, p. 621): “constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser”. Para ele a melhor opção é dada pela forma reflexiva do verbo formar.

É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converte apenas com transformar... A ideia de formação é, pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. (Idem, p. 621).

O autor vê a formação humana como um formar-se, um desenvolver-se, um dar-se um ser. Um processo de alguma maneira autônomo, mas, com um alerta: até onde isso é possível. Um processo dotado de “uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo”. (Citação acima).

O alerta é procedente, pois, de acordo com esta maneira de ver, os humanos são ao mesmo tempo autônomos e dependentes em relação ao meio natural e cultural no qual existem. Marx e Engels reforçam este alerta. “Vê-se aqui que os indivíduos fazem-se *uns aos outros*, tanto física como espiritualmente, mas não se fazem a si mesmos.” (1979, p. 55). A formação humana se dá nas relações que os seres humanos estabelecem, uns aos outros se fazendo, mas ninguém se fazendo sozinho, solitariamente. A formação humana, nesta perspectiva, é solidária: ela se dá nas interações sociais que incluem as relações produtivas.

São interações que incluem a transmissão, para as novas gerações, “de uma soma de forças de produção” e de uma “relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos” que, “embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias.” (MARX e ENGELS, 1979, p. 56). Os dois autores não descartam a autonomia ativa dos humanos, mas a circunscrevem nos limites da natureza e das relações sociais, estas últimas produzidas pelos próprios homens.

Aqui vale destacar que as interações sociais incluem processos de transmissão, seja de forças de produção (maneiras de fazer) para as novas gerações, seja de relações historicamente criadas entre as pessoas. Dentre as relações criadas historicamente incluem-se as relações de entendimentos e de produção de significações. Relações estas produtoras de saberes. Transmissão, dizem Marx e Engels, mas, também, dizem, modificáveis pelas novas gerações. A transmissão prescreve, de certo modo, direções, inclusive para as modificações. Este é outro aspecto que merece considerações.

Esta maneira de ver o processo formativo indica direcionamentos e, também, certo grau de autonomia relativamente às maneiras de ser gente. À geração mais velha competem os direcionamentos. Às novas, recebê-los e recriá-los, se for o caso, de acordo com as necessidades historicamente definidas. Não há formação de humanos sem a presença de elementos de humanidade já produzidos e nem sem a continuidade da produção da própria humanidade. Esta produção está sempre em processo no devir histórico. A educação, pois, entendida como processo de formação dos seres humanos, ocorre no devir histórico da humanidade e carrega as marcas desse devir. E, vale acrescentar, é um processo necessário, este da formação, ou este da educação. Severino (2002, p. 184) diz desta importância e necessidade: “uma mediação imprescindível, pois sem ela aquilo que nós conhecemos, pensamos, projetamos, não chega lá na ponta, não vira ação transformadora”. O que esta mediação deve produzir não é apenas instrução e sim, ainda nas suas palavras, formação. No caso da educação formal, diz ele, não basta que as gerações mais novas passem por ela apenas para apren-

der conteúdos informativos ou certas habilidades e competências. Elas necessitam, também, “vivenciar um processo de formação” (idem, ibidem). Este processo, ainda segundo este autor, reportando-se à educação formal, precisa desenvolver a subjetividade dos educandos

(...) em toda a gama de sensibilidades que a constituem: a inteligência (que é percepção de conceitos), a consciência ética (que é sensibilidade aos valores morais), a consciência estética (que é sensibilidade aos valores estéticos, de modo geral), a consciência social (que é sensibilidade aos valores políticos, ou seja, às relações de convivência na sociedade). É toda esta esfera do exercício da dimensão subjetiva da pessoa que nos torna efetivamente humanos. (SEVERINO, 2002, p. 185).

Pois, como diz Savater (1998, p. 29), “Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar sê-lo”. Ou como diz Kant: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (1996, p. 15). Diz ele ainda: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação.” (1996, p. 11). Ele dá importância à instrução, mas aliada à formação. Pois, “O homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução.” (1996, p. 14) e ela, a formação, é:

1) *Negativa*, isto é, disciplina, a qual impede os defeitos; 2) *positiva*, isto é, instrução e direcionamento e, sob este aspecto, pertence à cultura. O *direcionamento* é a condução na prática daquilo que foi ensinado. Daqui nasce a diferença entre o *professor*, o qual é simplesmente um mestre, e o *governante*, o qual é um guia. O primeiro ministra a educação da escola; o segundo, a da vida. (KANT, 1996, p. 30-31). (Os itálicos constam no original).

A formação humana, para Kant, inclui a disciplina que é negativa porque “impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se de sua humanidade” (idem, p. 12); e inclui a instrução ou a cultura – “pois que assim pode ser chamada a instrução” (idem, p. 16). “Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem.” (Idem, p. 16). Essa cultu-

ra, ou esse cultivo cultural, abrange a instrução que envolve um trabalho professoral de informação (que Kant denomina de escolástico e de direção) e, também, um trabalho de *governança* ou de guia para a vida. A formação humana, envolvendo estes dois aspectos, é constituidora da humanidade em cada ser humano. Ele diz de germes de humanidade que é necessário desenvolver de certa maneira. “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.” (KANT, 1996, p. 12).

Estas ideias de Kant, de alguma maneira se aproximam das ideias anteriormente registradas de Marx e Engels a respeito da transmissão de forças de produção e de relações sociais, bem como de ideias mais recentes sobre a importância da transmissão de bens culturais. O acesso aos bens produzidos pelos que vieram antes das novas gerações é, por certo, elemento de sua formação, assim como o incentivo a que tenham posturas reflexivas e críticas em relação a eles. Ou que tenham posturas de desejo e de busca de desenvolvimento do que Severino aponta como necessário para a sua formação: a gama de sensibilidades acima mencionadas. Seu desenvolvimento não se dá espontaneamente ou automaticamente. Elas precisam ser desenvolvidas no convívio com adultos que já as tenham (é de se esperar que sim) e nas instituições formais de educação, especialmente nas escolas. Aí ganha especial importância a filosofia inserida nos currículos escolares, não de maneira estanque e isolada, mas de maneira articulada com um projeto educacional que vise a este desenvolvimento. Articulada, por exemplo, com os conhecimentos científicos que têm tido proeminência nas ofertas educacionais formais. Eles são necessários e “ajudam muito, fornecendo, sobretudo referências empíricas, eliminando mil dúvidas, ignorâncias e erros” (SEVERINO, 2002, p. 187). Isso, porém, não basta:

Mas, de per si, os conhecimentos científicos não podem expressar uma razão para nossas escolhas existenciais, para formarmos nossa escala valorativa, para nos sensibilizar à dignidade da vida humana. É preciso recorrer à modalidade do conhecimento filosófico que é onde desenvolvemos nossa visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, que nos permite buscar, com a devida distância crítica, a significação de nossa existência e o lugar de cada coisa nela. (Idem, p. 187).

Daí a afirmação da necessidade da filosofia nos processos de formação ou da sua necessidade. Ela é uma necessidade porque é através dela que as pessoas podem produzir de maneira reflexiva, crítica, metódica, profunda e abrangente algum significado, algum sentido, para sua existência e para a realidade de que fazem parte. Isso inclui produzir significado ou sentido para as ações, para o esforço de busca de conhecimentos, para o esforço de dizer que algo é belo ou não, para o esforço de dizer da vida-com-os-outros e da necessidade, ou não, da regulação dessa vida em comum.

Na situação histórica atual da humanidade, marcada pela maneira ocidental de pensar a existência humana, a realidade em geral e as produções humanas nela (a vida social, a organização do poder, as morais, os conhecimentos, as manifestações artísticas, a linguagem, a própria História), os sentidos ou significados hegemônicos têm sido “dados” pela produção filosófica. Exemplo marcante é o pensamento liberal que “preside” o modo de produção capitalista: pois, é dentro dele e “de dentro dele” que são veiculados os significados ou sentidos para tudo. É uma “referência ampla”. Assim foi, também, a visão teológico-filosófica da escolástica medieval. São exemplos de totalidades referenciais significativas.

Ora, se é verdade que as grandes referências de uma época são “dadas” por uma filosofia que se tornou ideologia dominante, nada mais urgente e necessário para as pessoas, que uma compreensão desta ideologia e a capacidade de examiná-la reflexivamente, criticamente, metodicamente, profundamente: ou seja, à maneira filosófica.

Ou as pessoas fazem esta análise e decidem se querem, ou não, esta “filosofia”, ou outra, (seria possível não querer nenhuma?), ou a receberão “dada” por uma imposição nada clara: a imposição possibilitada pela força da persuasão publicitário-ideológica e, mais ainda, pela falta de condições de análise filosófica à qual são condenadas. Não é permitido que as pessoas aprendam a filosofar e nem se achegar às diversas produções filosóficas para, de dentro delas, realizarem este aprendizado. Não lhes é permitido, desde o mais cedo possível, aprender a analisar “respostas” filosóficas às questões de fundo, sempre postas pela humanidade. Nem que tomem e retomem essas questões de fundo, sem as escamotear, e aprendam a colocá-las e recolocá-las de

forma cada vez mais atenta e clara. E nem que elas, ao serem convidadas a colocar e recolocar as questões de fundo possam fazê-lo cotejando a sua maneira de colocá-las com a maneira como os considerados grandes filósofos o fizeram.

Tudo isso precisa ser permitido. Tudo isso precisa acontecer porque é uma necessidade, para todas as pessoas, participar da construção das referências que indicam sentidos, ou direções para suas vidas. Fazer isso compartilhadamente com outras pessoas, tendo o direito de combinar a forma de fazê-lo. Caso contrário, não somos sujeitos. Somos objetos. E, como ser tidos como objetos, é uma maneira de nos desnaturar, temos que ter o direito de reagir a isso. É parte intrínseca desta reação decidir pelas significações. Filosofar, portanto. O filosofar é uma necessidade.

Se necessidade, não é algo inútil. A fala da inutilidade da Filosofia é conveniente a interesses particularistas; os donos destes interesses pretendem que poucas pessoas (eles próprios) “filosofem” e que, apenas eles, divulguem os resultados de suas reflexões “interessadas” que devem, por sua vez, ser inculcadas na grande massa em que se juntam as pessoas. Daí a reserva de domínio do filosofar para os poucos que sempre supõem a “incompetência” dos demais para fazê-lo. Vale lembrar o que diz Chauí a respeito da utilidade da filosofia.

Qual seria, então, a utilidade da Filosofia? Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum, for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos, for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política, for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos, for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (CHAUÍ, 2003, p. 24).

Estas ideias constam em outros textos e devem ser reiteradas, especialmente para os educadores responsáveis pelo trabalho nas salas de aula e, em especial para os gestores das escolas e dos sistemas educacionais. É necessário que as pessoas pensem a respeito daquilo que tem sido denominado, aqui, de “questões de fundo”, as quais cons-

tituem as temáticas básicas relativas aos sentidos ou significados da existência humana e da realidade na qual esta existência ocorre. São as temáticas relativas ao “ser gente”; à sociedade e a possíveis melhores formas de seu ordenamento; ao poder; à liberdade; à justiça; ao que deve ser considerado como bom, especialmente no tocante às atitudes das pessoas. Elas têm relação direta com as “referências”, princípios, ideais, critérios de que nos servimos para orientar a forma como organizamos a vida em comum na “cidade”. Nas escolas, estas referências são, de algum modo, “passadas”. Por que não trabalhá-las de forma dialógica, reflexiva, crítica e criativa, num processo contínuo de aprendizado filosófico ou de iniciação filosófica?

Precisamos falar em “iniciação filosófica”. Trata-se de um entendimento, de certa forma, novo. Trata-se de entender o que significa educar filosoficamente as pessoas desde o mais cedo de suas vidas. Isso significa buscar prepará-las para participarem, com competência, de algumas definições fundamentais que se renovam ao longo da História Humana. Estas definições (nunca absolutamente definitivas, mas de certa forma estáveis – vale sempre discutir isso!) são orientadoras, juntamente com outros fatores, da forma de ser das sociedades e das pessoas nelas, conforme já apontei em outro texto. (LORIERI, 2002, p. 43-45)

A quem compete produzir estas definições e referências? Não cabe pensar em apenas alguns as produzindo. Cabe pensar que todos devam participar de amplas discussões para a sua produção e para a sua reconstrução contínua e continuada à medida que as situações históricas o exigem.

Como, porém, as pessoas, todas as pessoas, poderão participar destas discussões de forma serena, mas firme e colaborativamente, se não tiveram oportunidades de se preparar para isso, envolvendo-se, desde cedo, em tal exercício?

As crianças e os jovens buscam pelas significações para, nelas, situar suas experiências singulares de vida humana. Encontram-nas aprontadas no seu cultural e são, dentro de um tipo de educação “domesticadora” (Paulo Freire), levadas a aceitá-las “docilmente”, submissamente. Essas “significações aprontadas” servem sempre a interesses consolidados ou a formas de viver que podem não mais atender às novas necessidades que irrompem sempre no dinamismo histórico

da humanidade. A construção renovadora da humanidade exige, sempre, a reconstrução de suas próprias significações que é uma tarefa de todos e não de alguns “iluminados” que tentam sempre impô-las a serviço de interesses particularistas.

Para que todos possam participar efetivamente desta reconstrução necessária das significações, é fundamental que todos sejam educados para isso desde cedo. É necessária uma educação para o filosofar que mantenha nas crianças e jovens o interesse legítimo pelas “questões de fundo”, ou pelas “perguntas da vida” (SAVATER, 2001) e os “instrua” na melhor forma de colocá-las e de buscar insistentemente respostas para elas. Crianças e jovens precisam e, por isso, têm o direito, de aprender a ser reflexivos, críticos, rigorosos, radicais e abrangentes na análise das questões de fundo e na análise das “respostas aprontadas” com que se defrontam no seu cultural. De aprender a filosofar. Ou de começar este aprendizado, de iniciar-se nele.

Lipman defende que o valor educativo da filosofia seja posto à disposição das crianças e jovens, o mais cedo possível. E defende-o por todas as razões educativas a favor da filosofia expressas acima. Ele indica a necessidade de crianças e jovens serem inseridos no conhecimento dos ideais reguladores da vida humana que toda cultura tem, mas, principalmente, de o serem de uma maneira reflexiva e crítica a ponto de poderem desenvolver um pensamento autônomo. “A filosofia oferece um *forum* no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas”. (LIPMAN, 1990, p. 13). Não só descobrir, mas analisar estes ideais e colocá-los sob a mira de exames rigorosos. Só assim serão ajudadas a não serem passivas frente a eles e sim ativas na sua contínua articulação.

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados de sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos de aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração. Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua

prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN et al., 1994, p. 55).

Somando argumentos a favor da necessidade da filosofia na educação de crianças e jovens, outros pensadores têm se manifestado, especialmente nos últimos tempos.

Severino (2002, p. 185), ao tratar da necessidade da filosofia na educação fala, também, além das demais sensibilidades anteriormente mencionadas, em desenvolvimento da “sensibilidade para a compreensão da existência” como aspecto necessário da formação humana. Esta formação implica em desenvolver a subjetividade entendida, esta dimensão subjetiva como a

... capacidade que temos de poder identificar, de atribuir sentidos ou significações às coisas e situações e de poder agir de acordo com esses sentidos e não mecanicamente por força dos instintos ou de outros fatores físicos, químicos, biológicos, psíquicos, ou melhor, a capacidade de sobrepor a esses fatores naturais um elemento diferenciado, um motivo significador, que dá sentido a nossos atos. (SEVERINO, 2002, p. 186).

Ora, se toda forma de educação visa à formação humana, se a formação humana implica a capacidade de atribuir ou produzir significações e, se a filosofia é a forma de conhecimento específica para esta produção, é forçoso concluir pela sua necessidade no processo educacional. “É por tudo isso que não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia, em todos os momentos de formação de pessoas, do ensino fundamental ao superior.” (SEVERINO, 2002, p. 187).

Morin propõe que se recupere a importância da filosofia que faz parte da cultura humanista. “A cultura humanista é uma cultura geral que, por meio da filosofia, do ensaio e da literatura coloca problemas humanos fundamentais e incita à reflexão.” (MORIN, 2002, p. 17).

A cultura humanista que envolve a literatura, as ciências humanas e, de modo especial a filosofia, coloca “problemas humanos fundamentais”, como os já apontados anteriormente. Além disso, para o

enfrentamento destes problemas, a filosofia precisa incitar à reflexão e fazer bom uso dela, de maneira crítica e profunda. O “conveniente desta cultura” é o “interrogar-se sobre o homem, a sociedade, o destino, a vida, a morte, o outro lado.” (MORIN, 2000, p. 29). E “é uma cultura que permite reflexão, meditação. É uma cultura que permanece num nível de problemas em que o conhecimento está ligado à vida de cada um e à sua vontade de se situar no universo.” (Idem, p. 30).

Ele aponta, aí, dois importantes papéis educativos ou formativos do filosofar: provocar e manter vivo o interesse pelos problemas humanos fundamentais e provocar para a reflexão, para a crítica, para o exame rigoroso das ideias e para a problematização. Não só provocar, mas ajudar a desenvolver esta maneira de pensar: “A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana.” (MORIN, 2002, p. 23).

Gallo e Kohan, apontam na mesma direção ao indicarem o “para quê” da filosofia. Este “para quê” “envolve a dimensão do sentido”. (...) A filosofia contribui para se manter aberta e sempre presente a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos (LARROSA, 1994:80). Essa é sua função social principal.” (GALLO e KOHAN, 2000, p. 188-189). Além disso ela contribui para que os jovens desenvolvam um pensamento autônomo que é condição necessária para que se tornem pessoas capazes de escolhas. Daí a necessidade do que denominam “experiências de pensamento” pelas quais todo educando deve passar.

... é importante que todo jovem, ao ter contato com a filosofia, possa desenvolver experiências de pensamento, aprendendo a reconhecer e a produzir, em seu nível, conceitos, a fazer a experiência da crítica e da radicalidade sobre a sua própria vida, a desenvolver uma atitude dialógica frente ao outro e ao mundo e, fundamentalmente, possa aprender uma atitude interrogativa frente ao mundo e a si mesmo. Pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia. (GALLO e KOHAN, 2000, p. 195).

Não é possível separar filosofia e educação. E, se educação é necessidade óbvia, óbvia se torna a necessidade da filosofia que dela não pode se desprender, pois ambas se perguntam pelo ser humano a ser “formado” e isto depende de uma interpretação do homem, da sociedade, do seu tempo. Sem esta interpretação não há educação: sem filosofia não há sentido, direção, para a educação. E nem para vida. Ainda que a direção não esteja clara para quem educa e para quem vive, há sempre alguma! É necessário saber qual. É necessário avaliá-la. É necessário definir-se por uma. É preferível, e mais digno, construí-la ou participar de sua construção do que aceitar passivamente alguma, produzida por outrem. Mas, para participar, é preciso saber fazer: daí a necessidade de todos sabermos fazer filosofia. Todos, e não apenas alguns.

Desse modo, sendo a filosofia imprescindível subsídio de formação, ela pode e deve estar presente desde o momento em que a pessoa tenha condições para começar a pensar. Parece, então, totalmente acertada a proposta de ensino de filosofia para crianças, desde os tempos da escola fundamental, pois toda criança é sensível à justificação, ou seja, não só é capaz de pensar, mas também de compreender o pensamento. (...), pois, o que se tem em mente é justamente ajudar a criança a se apropriar de conceitos e valores, a praticar seu pensamento, no sentido mesmo de exercer sua subjetividade lógica, ética e estética. E isso é essencialmente formativo. (...) No que concerne à formação dos adolescentes no ensino médio, a formação filosófica é ainda mais imprescindível e, por isso, é preciso lutar contra os fatos e providenciar para que sejam criadas as condições para que seu ensino venha a ocorrer de forma sistemática. (SEVERINO, 2002, p. 189).

E isto por quê? Por tudo o que foi dito anteriormente. Vivemos numa época em que se dá muito prestígio à informação. Mas temos que saber utilizá-la: saber articular as informações; saber avaliar da sua veracidade; saber da sua pertinência para os problemas que nos são postos pela vida.

Somos informados pelas ciências da natureza, pelos técnicos, pelos jornais, por alguns programas de televisão (...), mas não há informação “filosófica”. (...), a filosofia é incompatível com as *notícias* e a informação é feita de notícias. Muito bem, mas é só

informação que buscamos para entendermos melhor a nós mesmos e o que nos rodeia? (SAVATER, 2001, p. 5. Itálico do autor.)

Com certeza não: precisamos das informações, mas precisamos saber articulá-las para construir entendimentos, explicações e significados. Para tanto há necessidade do trabalho do pensamento. Um trabalho que demanda certas qualidades: a reflexão, a criticidade que inclui a problematização, o rigor, a profundidade, a contextualização. A filosofia ajuda nesta direção e é o grande espaço de construção, de preferência coletivo, dos significados para nossas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia é contribuidora da formação humana e seu ensino traz benefícios para a formação dos estudantes aos quais é oferecido. Dentre estes benefícios formativos podem ser indicados os seguintes, conforme foi apresentado no decorrer do texto: desenvolvimento do interesse e do empenho investigativo relativo à busca bem pensada de significados para suas vidas a partir do que foi denominado de “questões fundamentais” ou de “perguntas da vida”; desenvolvimento da atitude examinativa, reflexiva, crítica, rigorosa e profunda dos sentidos ou significados que lhes são apresentados como sendo os bons sentidos para tudo; desenvolvimento de uma maneira de pensar reflexiva e crítica sobre os valores que lhes são apresentados como positivos; desenvolvimento do interesse pela leitura das produções filosóficas acumuladas historicamente buscando nelas respostas já dadas para as “perguntas da vida”, procedendo a um cotejo com as respostas que encontram no ambiente em que vivem e nos discursos escritos e falados que lhes chegam por diversos meios; e outros.

Assumi-se aqui que filosofar é uma necessidade e não uma inutilidade. A fala da inutilidade da Filosofia é conveniente a interesses particularistas; os donos destes interesses pretendem que poucas pessoas “filosofem” e que, apenas eles, divulguem os resultados de suas reflexões “interessadas” que devem, por sua vez, ser inculcadas na grande massa das pessoas. Daí a reserva de domínio do filosofar para poucos e que supõe a “incompetência” de todos os outros para realiza-lo.

Se ao educador compete, por exigência da responsabilidade que assumiu, servir-se da reflexão filosófica como iluminadora da sua ação educativa, cabe-lhe também outra responsabilidade: a de convidar os educandos ao exercício dessa reflexão.

Esse exercício deve ser proposto às crianças e aos jovens como forma de habitué-los ao necessário processo de reflexão sobre as razões que se têm, ou que se deveriam ter para tudo o que fazemos e pensamos. E, se não as temos com clareza, que as investiguemos. Há sempre razões para aquilo que pensamos e para o que fazemos. É necessário que as identifiquemos e que as coloquemos sob a mira de um pensamento reflexivo, crítico, rigoroso, profundo e abrangente. Ou seja, sob a mira do pensamento filosófico. Oferecer aos novos o valioso recurso da formação filosófica faz parte de nossa responsabilidade como educadores, especialmente nos dias de hoje. Temos abdicado, irresponsavelmente, desta tarefa profundamente humana que é a da reflexão sobre a significação de nossas vidas, de nossas condutas, de nossa maneira de pensar. E temos abdicado, também irresponsavelmente, do esforço de convidar crianças e jovens a realizar esta reflexão. As significações são referências necessárias: talvez, por não estarmos envolvidos na busca e na decisão a respeito delas, é que estejamos, hoje, nesta situação que muitos denominam de crise de referências. Reclamamos que os jovens “estão perdidos”; dizemos que a sociedade perdeu o rumo; afirmamos não saber o que fazer com nossos alunos que “não querem nada”.

Talvez valha nos perguntarmos: Como temos nos empenhado no nosso papel de “convidadores” para a busca reflexiva e crítica das referências? Parece que temos sido coniventes com algumas decisões, por exemplo, que ocorrem no sistema educativo escolar. Nele têm sido eliminadas dos currículos, com muita facilidade, as disciplinas que convidam à reflexão crítica, especialmente a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a História, a Geografia, a Literatura. Temos deixado que o trabalho com a língua materna, com a matemática, com as ciências naturais, seja um trabalho apenas instrumental a serviço de uma preparação para o “mercado de trabalho”. Esquecemo-nos que o grande e importante “mercado”, no qual as pessoas se realizam, é aquele das trocas ou das relações humanas que têm enorme peso na sua construção como pessoas. E o que fazemos?

Temos todos, especialmente pais e educadores profissionais, que nos dedicarmos a momentos de profunda reflexão crítica sobre as referências que estão implicadas no nosso modo de pensar e agir para avaliá-las seriamente e para, se for o caso, reformulá-las. E também sermos capazes de convidar e de interessar as novas gerações para este esforço reflexivo. A educação de modo geral e a educação escolar em especial não podem se limitar às informações, como foi dito acima.

Rouanet em artigo publicado no “Caderno Mais” do jornal a Folha de São Paulo (2002) discute este tema e aponta para o papel importante da reflexão. Diz que somos bombardeados por uma multidão de informações e somos levados a reagir a elas mecanicamente, como autômatos e não como pensadores autônomos. É uma fala semelhante à de Savater mencionada anteriormente. A informação, por si mesma, não é ruim, diz ele: pelo contrário, é fundamental. Sem ela não há conhecimento. Este, na verdade, é uma elaboração significativa, organizada com informações. Sem informações não há conhecimento. Mas é este que é decisivo e não a pura informação. Talvez porque o conhecimento, diferentemente da pura informação, questiona finalidades, questiona o uso de meios, coloca necessidades humanas fundamentais acima de puros êxitos técnicos ou funcionais. Só que, para isso, um conhecimento realmente humano, não pode ser um processamento de informações sem o concurso da reflexão que é promovida de maneira especial pelas humanidades e, dentro delas, pela Filosofia.

Finalmente, para que o conhecimento não se limite à ciência natural e à técnica, o que daria traços odiosamente tecnocráticos ao novo modelo de sociedade, transformando-a num paraíso de engenheiros e de analistas de sistemas, é preciso dar uma ênfase idêntica a outros tipos de conhecimento, como as ciências humanas, a filosofia e as humanidades. (ROUANET, 2002, p. 15).

Necessitamos de engenheiros e de analistas de sistema bem formados, assim como de muitos outros profissionais. Todos, de algum modo, recebem formação nas escolas. Não queremos, porém, esses profissionais e nenhuma outra pessoa funcionando como autômatos. Todos devem ser convidados a realizar, também com o auxílio da filosofia, o pensamento que produz referências significativas e que as avalia constantemente.

Assim, se os conhecimentos científicos nos ajudam a entender as coisas, são os conhecimentos filosóficos que nos ajudam a compreendê-las, ou seja, a situá-las no conjunto de sentidos que norteiam a existência humana, a atribuir-lhes um sentido articulado numa rede maior de sentidos dessa existência, em sua complexa condição de unidade e de totalidade. (SEVERINO, 2002, p. 189).

O convite é para que pensemos nisso. O mundo humano agradece. E será grato especialmente aos professores de filosofia que conseguirem sensibilizar para este trabalho os alunos e, melhor ainda, conseguirem ajudá-los a desenvolver todos os bons aspectos formativos que o ensino de filosofia pode proporcionar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis. Vozes, 2000.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.
- _____. *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Trad. Cecília Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. Trad. de Maria Elice de Brzezinski e Maria Lúcia S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. *A filosofia na sala de aula*. Trad. de Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LORIERI, Marcos Antônio. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. [I- Feurbach]. 2ª ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- MATOS, Olgária. *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. Trad. de Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

ROAUNAET, Sérgio Paulo. *Fato, Ideologia, Utopia*. In: Folha de São Paulo: Caderno Mais. São Paulo, 24/03/2002, p. 14-15.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ *As perguntas da vida*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____ A busca do sentido da formação humana. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, set/dez 2006, v. 32, n. 3. p. 619-634.

_____ A filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (org). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 183-194.

As Filosofias nos Currículos Estaduais de Ensino Médio

Pedro Erginaldo Gontijo
Universidade de Brasília

RESUMO

Apresenta resultados parciais de análise dos currículos de Filosofia e sua presença no Ensino Médio nas escolas como política pública das secretarias estaduais de educação. Situa a perspectiva cartográfica como método de pesquisa e as posturas multiculturalista e pós-colonialista como recortes epistemológicos. Partimos de uma avaliação de que os currículos possuem intencionalidade pedagógica explicitada como política pública e que é importante analisar o que pretende essa proposta. Que filosofia está propondo para os estudantes e professores? São discursos que se não nos revelam exatamente o que se faz com a filosofia, ao menos se explicita o que gestores das políticas educacionais desejam que seja feito. De alguma maneira onde pode imperar uma uniformidade de desorientações, um rumo apontado pelos gestores da educação se constitui uma referência importante. Analisamos os seguintes aspectos nos currículos: a) vinculação e explicitação nos currículos estaduais ao estabelecido nos documentos oficiais nacionais: PCNEM, OCNEM, LDB e resoluções do Conselho Nacional de Educação; b) currículos e aproximação de conteúdos a serem estudados com os livros didáticos, sobretudo daqueles aprovados no PNLD; c) como aparecem organizadas as abordagens de ensino, quanto a prevalência da história da filosofia, ou de problemas, ou temática; d) tradições filosóficas possuem mais ênfase e quais são silenciadas; e) autores e pers-

pectivas: filosofia brasileira, latino americana, africana, orientais; f) como a questão de gênero aparece nos currículos de filosofia; g) relação entre as tradições, autores e temas clássicos e questões relacionadas ao contexto regional, cultura regional próprio de cada localidade. A partir a análise dessas questões pudemos compor um quadro com caracterizações desse ensino de filosofia previsto nas orientações curriculares estaduais.

QUESTÕES PRELIMINARES...

O Presente texto que foi apresentado na reunião da ANPOF em 2014 trata sobre uma pesquisa em andamento e por isso, mais que apresentar resultados finais, a perspectiva é compartilhar algumas inquietações que acompanham esta pesquisa em seu primeiros resultados. Daí que é necessário explicitar que o apresentado sobre os currículos estaduais para o Ensino de Filosofia, tem como limites o fato de que ao mesmo tempo em que fizemos uma coleta e análise de propostas curriculares, as mesmas estão em processos de reformulação e mudanças nos currículos estaduais, pois currículo é sempre um “bicho vivo”. Assim não importa tanto se o que é afirmado sobre um ou outro currículo representa o que é atual em algum estado, mas sim que em algum momento atual ou bem recente essa era a proposta curricular de um ou outro estado.

O método cartográfico é a referência metodológica no desenvolvimento dessa pesquisa. Isso indica que de algumas delimitações básicas no início da pesquisa não foram necessariamente seguidas, pois o caminho foi sendo traçado na mesma medida em que a pesquisa se desenrolava. Tinha questões iniciais que nortearam o começo da pesquisa, todavia ao ler os currículos novas questões foram colocadas e redefiniram os próprios objetivos da pesquisa desafiando as hipóteses iniciais e lançando novas questões.

Este não é escrito reivindicando um lugar epistemológico ou moral, mas sim um lugar estético e político. O lugar a partir do qual aborda os currículos é o lugar do gosto, do que agrada. Não é um lugar que pretende dizer o que deve ser um currículo de filosofia, apenas um lugar que convida outros para “experienciar” na leitura dos currículos estaduais de filosofia. Esse texto não tem ou não queria que tivesse

nenhuma conotação de dever ser, de obrigação moral ou compromisso com alguma verdade sobre o currículo, no sentido que não nos parece existir o currículo ideal e certo.

Não pareceu interessante precisar ou definir mais exatamente uma matriz dessa forma de pensar a filosofia e o ensino de filosofia ou mesmo o currículo que se pretende no texto. Sei que posturas conhecidas como multiculturalistas e outras pós-colonialistas mobilizam afetos importantes no modo de pensar a discussão curricular. Em particular o encontro com alguns textos de Deleuze, Tomaz Tadeu da Silva e Wanderson Flor do Nascimento e outros em diálogos com estes compuseram conspirações na leitura do currículos.

Lendo os currículos a partir da vida expressa em suas singularidades do fazer e do pensar no Brasil e na América América Latina e buscado captar o modo como foram estruturados como uma maneira de expressão do arranjo de forças envolvidas nas tramas de poder e saber. Aos poucos diferentes modos de hierarquização entre centro e periferia colonialmente falando ficam mais evidentes. Destaco como o faz Silva (2003) sobre o multiculturalismo que este também deve se lido no plural, posto que existem vertentes distintas. Uma distinção básica e, talvez, simplista estaria no fato que alguns multiculturalismos parecem operar numa postura efetiva de reconhecimento da diversidade sem postular nenhuma hierarquização política ou moral, enquanto outros operam por certo marketing sobre a iguadade, respeito às diferenças e convivência pacífica ao mesmo tempo que reforçam uma visão de diferença dada, diferença que está aí, naturalizando o “status quo” existente. Para este segundo grupo “As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas” (SILVA, 2003, p. 87). Assim deve-se reconhecer que a diversidade seria resultado das contingências, respeitando-as e naturalizando-as.

Entendemos que estudar os currículos não permite dizer sobre o que é ensinado efetivamente nas escolas. Aspectos omissos ou desarticulados nos currículos podem ser trabalhados de forma significativa em escolas.

O que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz. O significado real do currículo não é o plano ordenado, seqüenciado, nem que se definam as intenções, os ob-

jetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc; que dizem que os alunos aprenderão mas a prática real que determina a experiência de aprendizagens dos mesmos. (Sacristán, 133)

Os projetos pedagógicos das escolas e os trabalho de cada docente com os estudantes podem ser imensamente mais ricos, diversos e interessantes que o contido em propostas curriculares. Eventos acadêmicos como os que reúnem pessoas que trabalham com o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência da CAPES) tem cada vez mais revelado uma interessante e importante riqueza de experiências feitas de norte a sul do país com o Ensino de Filosofia nas escolas.

Mas, então, para que estudar currículos estaduais? Se há uma intencionalidade pedagógica explicitada como política pública, seja como conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, parece interessante analisar o que pretende o conjunto de propostas curriculares. Que filosofia governos estaduais estão propondo para os estudantes e professores? São discursos que se não nos revelam exatamente o que se faz com a filosofia, ao menos se explicita o que gestores desejam que seja feito.

PENSANDO OS CURRÍCULOS...

Compartilho da avaliação de que os currículos possuem intencionalidade pedagógica explicitada como política pública e que é importante analisar o que pretende essa proposta. Daí decorre diversas questões O currículo procura responder quais são os objetivos que a escola quer atingir? É possível atingir tais objetivos? Quais são as experiências educacionais que tenham maior probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? São discursos que se não nos revelam exatamente o que se faz com a filosofia, ao menos se explicita o que gestores das políticas educacionais desejam que seja feito. Como elas dialogam com o cotidiano da vida e com a tradição filosófica?

Isso implica em compreender o Currículo como um instrumento que é indissociável da educação escolarizada moderna e que assim como permanências e mudanças ocorrem tanto na política em geral e na economia, assim ocorrem na educação e cultura. Parto de uma avaliação de que os currículos são construídos a partir das relações de poder

nem sempre devidamente e conscientemente explicitadas no processo linguístico-discursivo que fabricam as próprias diferenças e que conformam as preferências curriculares tanto no que é afirmado, quanto no que é ocultado, mas também quanto na forma como é organizado. O como é operacionalizado acaba por dizer muito do que está explicitado no seu conteúdo. Isso ocorre de tal forma que o como se estrutura o currículo acaba por dizer, por vezes diferente ou o contrário do que se afirma conceitual e argumentativamente nos conteúdos publicados.

De alguma maneira, mesmo onde pode não imperar uma uniformidade de desorientações sobre o que e como ensinar, um rumo apontado pelos gestores da educação é uma referência importante para muitos docentes. E digo da desorientação pelo fato de que não são poucos egressos das licenciaturas em Filosofia que ao chegarem numa escola para lecionar ficam perdidos ao descobrir que o que farão ali tem um distanciamento razoável com relação à filosofia que aprenderam na universidade.

ALGUMAS QUESTÕES QUE EMERGIRAM NA LEITURA DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS...

Ao fazer os estudos sobre currículos de Filosofia, pretendia analisar vários aspectos. Relaciono abaixo um conjunto de questões ou problemas que tem sobressaído nessa tarefa ao ler os currículos:

Relação entre currículos estaduais e referenciais nacionais - Nos perguntamos em que medida os currículos estaduais se vinculam, na explicitação de sua proposta, ao estabelecido nos documentos oficiais federais: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, Orientações Curriculares Nacionais - OCNEM, LDB com suas modificações posteriores, resoluções do Conselho Nacional de Educação. Interessava observar, por exemplo, como as recomendações sobre competências e habilidades nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNEM ou a lista proposta de temas que consta nas OCNEM norteavam os currículos estaduais. Mesmo dizendo que não há uma imposição, o fato das OCNEM trazerem de forma direta a lista de conteúdos que são referência para a avaliação do ENADE de filosofia para o Ensino Médio poderia influenciar a composição de conteúdos para os currículos estaduais.

A leitura dos currículos permitiu afirmar que não há preocupação em reproduzir ou adaptar aquela lista à situações locais. A maioria dos currículos estaduais passa por outras lógicas que não a quantidade de temas e autores ali explicitados, todavia apresentam outras propostas de conteúdos, nas quais vários dos temas propostos nas OCNEM aparecem. O que de relevante nos parece nessa análise é que não parece que tais documentos referenciais nacionais sejam as principais fontes de estruturação dos documentos estaduais. Outro aspecto foi que a análise possibilitou, por exemplo, perceber que há currículos que trabalham com a perspectiva voltada a objetivos gerais e específicos e não uma organização com a lógica por competências e habilidades como proposto nos PCNEM. Observamos que alguns currículos usam a terminologia de competências e habilidades, mas ao usarem, apenas fazem uma identificação entre competências e objetivos gerais e habilidades com objetivos específicos. Pudemos concluir pelas diferentes formas como aparecem os conceitos de competência e habilidade, que os mesmos são, na prática, polissêmicos ou que possuem equívocos em seus usos em alguns currículos; Temos também, como no caso do estado de Goiás (2013, p.292-300) em que não se fala de competências e habilidades específicas, mas de “expectativas de aprendizagem” explicitando também eixos temáticos e conteúdos.

Prescrição de comportamentos, moralização do trabalho filosófico - algo que chamou a atenção, mas uma análise dessa questão ainda está muito incipiente relaciona-se a examinar em que medida pensa-se a filosofia como doutrinação moral ou político. As assimilações da Lei de Diretrizes e Base da Educação quando diz que os estudantes devem receber os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, já provocaram interpretações variadas, mas raramente vejo abordagens que problematizem a cidadania e que tipo de compromisso é esse da filosofia com ela. Na mesma linha pode-se perguntar como é que os currículos propõem tarefas para a filosofia, sobretudo, no que se refere à moral e à política? Dando dois exemplos:

- a) Currículo de Filosofia do Estado do Espírito Santo 2o. Ano - eixo agir e transformar - Competência: Identificar e estimular uma atitude ética e política no tocante à dignidade humana em seus diferentes aspectos e contextos, bem como

à valorização e proteção do ambiente natural.

Habilidades: Construir um ambiente participativo e engajado em favor da tradição dos Direitos Humanos e do Estado democrático de Direito.

- b) Distrito Federal: os conteúdos referentes à história da Filosofia é assim proposto:

Conteúdos - O CONHECIMENTO:

- O Conhecimento na História;
- O Pensamento Racional na Antiguidade;
- O Pensamento Racional na Idade Média: O Obscurantismo;

No primeiro exemplo temos um claro uso da Filosofia numa perspectiva moralizante na medida em que prevê o estímulo a uma “atitude ética”. É possível efetuar essa crítica dado que o que seja uma postura ética absolutamente não é consensual na tradição filosófica. Daí que uma problematização das questões éticas e de conceitos como cidadania e dignidade humana pareceriam mais adequados a um tratamento filosófico dessas questões.

O segundo exemplo expressa uma valoração pejorativa ao produzido no período medieval ao classificá-lo de obscurantismo. Adota-se uma postura que mesmo tendo sido comum em muitos pensadores modernos e contemporâneos, carrega em si um posicionamento preconceituoso frente a toda uma tradição filosófica.

PROBLEMA DE AMBIGUIDADE OU VAGUEZA NA FORMULAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Exemplo: O currículo analisado do Distrito Federal, numa versão experimental apresentava as seguintes habilidades a serem desenvolvidas:

- a) Identificar a própria realidade como construção.
- b) Despertar para a importância da leitura de mundo.
- c) Reconhecer a realidade na sua totalidade.

Aqui tem-se um repertório de habilidades cuja elaboração é problemática. Na letra “a” remontamos pelo menos ao debate que pode ser estabelecido entre Heráclito e Parmênides. Não parece ser consen-

sual na tradição que a realidade é construção. Na letra “b” parece pressupor que há uma “importância da leitura de mundo” pressuposta e que a habilidade de apropriar-se dessa importância deve ser desenvolvida. Talvez a habilidade mais complicada seja a letra “c”, pois parece pressupor que é possível reconhecer a realidade em sua totalidade, que essa totalidade é passível de conhecimento e reconhecimento. Não parece constar na tradição filosófica tal tarefa tenha sido levado a cabo, de modo que isso se possa ensinar em escolas. O que seria essa totalidade? É importante destacar que numa versão posterior houve alterações substanciais, porém o item “a” permaneceu, não mais como uma habilidade, mas sim como uma expectativa de aprendizagem.

O que mais interessa na análise desse exemplo é perceber como há tarefas sendo colocadas para a filosofia em função da própria forma como são construídas parecem impedir que sejam cumpridas.

Sobre currículo de Filosofia e o pensamento africano - A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica. Essa lei faz alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevendo essa obrigatoriedade, ou seja, ela modifica a principal legislação que regula a educação brasileira, mas aqui temos um caso típico onde os currículos estaduais de Filosofia, em geral, parecem fazer um silêncio ou omissão.

Parece que a filosofia não tem haveres com o tema. No § 2o do artigo 1º prevê que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” Se é que pode ser verdade que alguma ou outra disciplina possa ter maior facilidade para articular seus conteúdos e oferecer um trabalho adequado, isso parece ser muito mais fruto do processo de formação docente e da organização do trabalho pedagógico como um todo, que da natureza específica de alguma disciplina.

Em alguns poucos currículos estudados podemos perceber alguma referência a aspectos da cultura e pensamento africano, mas mesmo assim de forma por demais enviesada. Encontramos alguns que criaram uma espécie de “cota curricular”, que se por um lado parece um avanço, de outro explicita um viés colonialista. Sequer é proposto algum trato filosófico dos conteúdos.

Descatamos três currículos de diferentes estados para exemplificar melhor o que afirmamos acima:

- a) Currículo do Distrito Federal - o documento usado era uma proposta curricular provisória que foi referência por 03 anos e foi substituída agora em 2014, cuja abordagem já não é disciplinar, mas sim por áreas de conhecimento. Nossa análise teve por base esse documento anterior. Se não é atual, não invalida, pois é a leitura possível no dado momento de sua vigência. Nesse documento faz-se uma referência positiva a África. Propõe no primeiro ano o conteúdo sobre história e cultura africana e apresenta uma observação de que esse conteúdo perpassará os três anos. Prevê: Pré-história da África, A História do Racismo, História da África, História da Europa, Religião Africana e a história da formação da sociedade Brasileira. Ainda sobre Brasil e África aparecem os temas: A Estética Africana como elemento integrador; A herança, o resgate. Aqui é interessante destacar como esses conteúdos eram colocados, posto que em nossa avaliação não havia nenhuma articulação com o restante dos temas do currículo de filosofia na etapa proposta. A expressão: "A Estética Africana como elemento integrador; A herança, o resgate." nos parece absolutamente misteriosa, dado que não há explicações sobre o que se pretendia com esses conteúdos.
- b) Currículo do Acre - nas orientações curriculares para o Ensino Médio de 2010 - há um capítulo específico sobre "o lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar" explicando sua importância, mas salvo melhor leitura do currículo, não há nenhuma referência de como deve ser trabalhado no ensino de Filosofia. Chamou a atenção no quadro que explicita as referências curriculares que duas vezes aparece o nome África. A primeira nas referentes ao 3º. Ano, especificamente no objetivo "Conhecer, compreender e problematizar relações entre política e violência" o conteúdo respectivo é "Reconhecimento do horrores dos governos africanos: Ide Amim Dada, e outros

exemplos.” No objetivo “Conhecer, compreender e problematizar alguns dos principais conceitos de política.” aparece como sugestão de atividade: “Indicação e discussão do filme ‘Hotel Ruanda’, sobre as guerras na África. ‘Pra frente Brasil’ e ‘Olga’ sobre autoritarismo no Brasil.”

Vejam que as duas referências a África em nada refletem sobre a cultura africana ou o pensamento africano, apenas ressalta duas situações extremamente pejorativas quanto a África. Por mais que as duas referências expressem algo sobre questões que dizem respeito ao continente africano, em nada se explicita sobre pensamento e culturas presentes na África. Acaba, em nossa avaliação, pelo modo como aparecem as referências por desqualificar a África e, conseqüentemente, o pensamento africano.

- c) Currículo do estado do Paraná analisado é o único dos documentos analisados que faz alguma referência mais explícita a outras tradições na filosofia que não a européia. Reconhece a existência e explicita a razão de não prever tais conhecimentos como estruturantes do currículo. A singularidade da referência no conjunto dos currículos faz valer a pena de trazer o trecho completo:

“Cabe ressaltar que abordagens por divisão geográfica podem apresentar dificuldades de naturezas diversas, sobretudo no Ensino Médio. Por exemplo, o trabalho com a chamada filosofia oriental e a filosofia africana demanda esclarecimentos preliminares. O termo filosofia oriental é tomado, muitas vezes, de forma excessivamente ampla. Não se pode dar tratamento tão genérico a essa complexa dimensão da Filosofia que se estende da antiguidade à contemporaneidade e compreende o pensamento elaborado numa vasta zona geográfica que abrange Síria, Fenícia, Índia, China, Japão e vários outros países. Além disso, há que se considerar o pensamento árabe e o judaico, comumente vinculados à filosofia ocidental. Mas, ainda que se observem essas divisões, seria preciso enfrentar outros problemas.”(Paraná, 2008: 39)

Mais abaixo o texto traz outra elaboração específica sobre a filosofia africana:

“No entanto, se a filosofia africana traz como vantagem a ideia de que o ser é dinâmico, dotado de força – concepção essa que aparece também em algumas filosofias ocidentais –, é preciso considerar que a sua fundamentação exclusiva na linguagem oral, ainda que pareça interessante, acaba por apresentar-se como uma fragilidade, evidenciada pela dificuldade com o idioma e também pela carência de bibliografia. Por essa razão, esse conteúdo não está relacionado entre os que compõem os conteúdos estruturantes de Filosofia, podendo, todavia, ser tratado na qualidade de conteúdo básico. O professor, dada a sua formação, sua especialização, suas leituras, terá a liberdade para fazer o recorte que julgar adequado e pertinente. Além disso, deve estar atento às demandas das legislações específicas referentes à inclusão e à diversidade.” (Paraná, 2008: 39)

Esse silêncio relacionado ao tema, ou a forma como é presente, nos permite dizer, talvez com alguma injustiça muito localizada, que os currículos estaduais propostos pelas secretarias de educação analisados ignoram a existência de tradição filosófica Africana. Pode-se dizer o mesmo das demais tradições não europeias. Sobre elas temos uma generalizada omissão. Pouco ou nada se fala de uma tradição latino americana, brasileira, oriental, outras. Basicamente trata-se de tradições ocidentais eurocentradas. Em que pese que vários currículos se baseiam na História da Filosofia, a conclusão é que se apresenta apenas uma história. A história da filosofia eurocêntrica. Essa visão se coloca tanto como modo de produção do conhecimento, como de formação de subjetividades.

A Mulher, a tradição Filosófica e os currículos - Procurou-se verificar quanto à questão de gênero, se há algum ou outro currículo que faz menção a atividades ou conteúdos específicos, e o resultado da análise confirmou uma hipótese inicial de que a tradição feminina de produção filosófica é praticamente esquecida no conjunto dos conteúdos, assim como não há previsão para aprofundamento das questões de gênero na tradição como um todo. O tema “Gênero” até aparece, todavia é como se a filosofia olhasse e problematizasse o tema na sociedade como um todo, exceto na própria tradição filosófica. É um desafio a ser enfrentado pelos currículos: verificar como a questão de gênero aparece no ensino de filosofia, aqui também com duas vertentes: como,

por exemplo, as mulheres aparecem nos discursos dos filósofos e como aparece ou não toda uma tradição feminina na filosofia.

AINDA EM ANÁLISE: A PREDOMINÂNCIA DE PENSADORES, ESCOLAS E TRADIÇÕES...

Está em investigação o como aparecem organizadas as abordagens de ensino, quanto a prevalência da história da filosofia, ou de problemas, ou temática. Aqui sobretudo como é pensada essa presença da história da filosofia. Analisar quais tradições filosóficas prevalecem, quais possuem mais ênfase e quais são silenciadas. Aqui há uma dificuldade específica por existirem ao menos duas vertentes possíveis de análise que ainda estão em estágios preliminares. Tanto ocorre uma observação sobre que autores são citados, explicados e que possuem suas teorias apresentadas, como que autores são usados para citar ou explicar os demais e para abordar diferentes teorias. Uma coisa é fazer uma introdução à filosofia latino americana outra coisa é fazer uma introdução latino americana à filosofia. Nessa perspectiva emergem questões sobre outras tradições, como já abordado a cima sobre o pensamento africano perguntando também sobre : filosofia brasileira, latinoamericana e orientais.

CONCLUSÕES INICIAIS...

Como explicado na primeira parte deste, não partindo de uma perspectiva moralizante, ou seja, que define o certo ou errado na composição dos currículos, mas sim de uma postura estética, ou seja, que explicita os gostos por essa ou aquela opção, não cabe aqui qualificar ou desqualificar as propostas curriculares existentes. Também como já afirmado, elas são expressões de modos de pensar a filosofia e seu ensino. A partir dos lugares que conformam o olhar ao fazer essa pesquisa, especificamente de questões ligadas aos problemas afetos à colonialidade entendemos que os aspectos apresentados no texto delineiam as opções estéticas e políticas do mesmo.

Se há um entendimento aqui que uma série de vozes da tradição filosófica ficaram excluídas ou minimizadas ao pensar os currícu-

los, cabe fazer tal explicitação pública na busca de aliados para novas composições curriculares e propor que tais opções de exclusão não se limitam a problemas pedagógicos ou políticos, mas também, a um problema filosófico.

A exclusão de vozes é um problema filosófico enquanto naturalizado, para que esses preconceitos possam ser pensados e postos como problema é necessário fazer estas vozes surgirem em um diálogo, é propor a revisão da ideia equivocada de que currículos não precisam ser reformulados dada a validade universal de argumentos. O currículo, neste contexto é um ato performativo, no qual o falar faz. Através dos enunciados do currículo se opera o descrédito a vozes alheias e, é através do *falar* que é possível abrir espaços para o diálogo. (OLIVEIRA, 2012: p. 42)

Nessa perspectiva de análise parecem surgir algumas estratégias importantes de ação desde a ampliação de pesquisas curriculares sobre o ensino de filosofia à experimentação de novas possibilidades de funcionamento do currículo descolonizando-o. Flor do Nascimento e Botelho (2010: p. 87) explicam a proposta de um currículo descolonizado:

Descolonizar o currículo implica que tenhamos de estabelecer com ele e através dele a busca de um diálogo. Diálogos com outras experiências, culturas, pensamentos. Talvez a busca experimental pela relação com as vozes africanas e indígenas determinadas pela própria lei que rege a educação brasileira seja um bom começo. Temos de experimentar a construção de nossas próprias vozes impedindo que, no movimento de internalização do histórico da colonialidade, sejamos sempre, e cada vez mais, apenas vetores de sua manutenção.

Com isso, podemos dizer que as propostas curriculares poderiam, inclusive prever a construção das próprias vozes pré-filosóficas e filosóficas dos estudantes e, com isso, Perceber que relação se faz entre as tradições, autores e temas clássicos e questões relacionadas ao contexto regional, cultura regional próprio de cada localidade.

Deve haver algo de problema enfrentado pelos adolescentes e jovens dos pampas no sul que seja diferente de outros problemas enfrentados pelos da floresta amazônica ou do semiárido, ou do litoral.

Deve existir algo de diferente na visão de mundo que se constrói nas imensas regiões rurais daquela dos grandes centros urbanos. Se isso faz sentido, um aprender e produzir filosofia pode apresentar, no mínimo, nuances diferentes conforme o contexto em que ocorre e que os currículos de filosofia podem captar e explicitar ou prever sua busca como procedimento metodológico.

Obviamente não há problema com currículos compostos com a tradição europeia da filosofia ou mesmo com uma tradição melhor composta com outras vozes. Nossos estudantes podem se identificar com muitos deles a partir de questões e problemas de caráter mais universal ou com os estilos singulares de tantos autores da tradição. O que nos parece interessante afirmar é que gostamos da perspectiva de que as vozes de estudantes e professores de ensino médio garantam também a expressão de si mesmos no trabalho com a filosofia, que o trabalho com qualquer tradição não os confinem a serem meros repetidores da produção de outros.

REFERÊNCIAS

ACRE/Governo de Estado, Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. CADERNO 1 – Filosofia. Rio Branco-AC. 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL/MEC. *Orientações curriculares para o ensino médio*: Brasília: MEC/SEMTEC, 2006, pp. 15-40.

BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002, p. 326-349.

DISTRITO FEDERAL/GDF, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*. 2010.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 14, mai-out/2010, p. 66-89.

GIMENO SÁCRISTAN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOIÁS/Governo Estadual, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - Versão Experimental*. 2013.

OLIVEIRA, Loryne Viana de. *Currículo como Política Pública: Vozes e Discursos nas Orientações Curriculares do Distrito Federal*. Monografia no Curso de Filosofia da Universidade de Brasília, Licenciatura em Filosofia. 2012.

PARANÁ/Governo Estadual, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Filosofia*. 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Emancipação e esclarecimento na filosofia e em seu ensino

Marcelo Senna Guimarães

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Este texto pretende explorar semelhanças e diferenças entre dois grupos de perguntas. Por um lado, as três perguntas enunciadas pelo mestre ignorante diante de seus discípulos; por outro lado, as formulações, também na forma de dois grupos de três perguntas, do modo como Foucault lê a questão de Kant sobre o esclarecimento. Ao ler os dois textos, pode-se notar uma semelhança aparente entre as perguntas, embora não seja imediatamente evidente e possa passar despercebida.

Sendo parte de uma pesquisa em andamento, far-se-á aqui uma exposição breve do contexto de enunciação das questões nos dois autores franceses e, a seguir, a investigação de alguns pontos em torno a elas.

Pressupõe-se aqui que o leitor já tenha algum conhecimento da obra de Jacques Rancière, *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2002). Apenas lembramos que o livro trata da história de Joseph Jacotot, professor francês no início do século XIX que faz uma curiosa descoberta: era capaz de ensinar sem explicar. Seus alunos aprenderam a língua francesa sem que o mestre pudesse dar explicações, pois ele não conhecia a língua falada pelos alunos. Ao perceber que os alunos aprendiam sem que o mestre lhes explicasse, foi levado a fazer a distinção entre instrução e emancipação. Rancière nos mostra que a mera instrução não equivale à emancipação, podendo mesmo consistir em seu contrário, no embrutecimento. A instrução pública, que deve ser o motor do es-

clarecimento, considerado como emancipação, pode porém converter-se em seu oposto. “Quem ensina sem emancipar, embrutece”. (RANCIÈRE, 2002, p. 37)

Tentaremos aproximar essa discussão sobre o caráter político da educação à compreensão que a filosofia tem de si mesma, a partir de textos de Rancière e Foucault. Segundo Rancière, o sistema pedagógico se caracteriza por uma lógica da explicação, no qual explicações são fornecidas por um mestre a discípulos que necessitam delas para compreender o saber ensinado pelo mestre. A descoberta de Jacotot, narrada no livro *O mestre ignorante*, de que era possível ensinar algo que não se sabia, leva ao questionamento da pedagogia. Torna-se necessária a inversão da lógica do sistema explicador:

“A revelação que acometeu Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a **ficção estruturante** da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-lo por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (...) O mito pedagógico ... divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior.” (RANCIÈRE, 2002, p. 23-24)

Ao contrário dessa divisão entre inteligências, o método do ensino universal elaborado por Jacotot consiste em tomar a igualdade das inteligências como princípio e em colocá-la à prova. Emancipar a inteligência significa colocá-la em ação, forçar a inteligência do aluno a exercer suas capacidade, recusar a impotência autoinfligida e revelar a importância do livro:

“... Não digas que não podes. Tu sabes ver, tu sabes falar, tu sabes mostrar, tu podes te lembrar. O que mais é preciso? Uma atenção absoluta, para ver e rever, dizer e redizer. Não procures

me enganar e te enganar. Foi bem isso que viste? *O que pensas disso?* Não és um ser pensante? Ou acreditas ser apenas corpo? (...) Falar-se-á, em seguida, do que fala o livro (...) Mostra-me o que te faz dizer o que dizes. O livro é uma fuga bloqueada: não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade. Sabe-se, ainda, que o mestre não terá o direito de se manter longe, mas à sua porta. O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito. Mas esse infinito não é mais um segredo do mestre, é a marcha do aluno. (...)” (RANCIÈRE, 2002, p. 43-44)

A postura do mestre, portanto, não é a da explicação que será fornecida para a inteligência do aluno. Ao contrário, o mestre força a inteligência do aluno a se manter em sua busca. Ao fazer isso, considera as duas inteligências, a sua e a do aluno, como iguais. É desse modo que promove a emancipação.

“O mestre é aquele que **mantém** o que busca em *seu* caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente. (...) Mas ainda é preciso, para verificar essa procura, saber o que quer dizer procurar. Esse é o cerne de todo o método. Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais.” (RANCIÈRE, 2002, p.57)

No momento de pensar sobre como se pode dar essa emancipação, Rancière depara com uma convicção profundamente instaurada no pensamento filosófico por Platão: o da desigualdade entre os homens e a manutenção dessa desigualdade como condição da justiça e da ordem social. Essa desigualdade se refletirá também entre as inteligências, pois os únicos capazes de alcançar a compreensão da realidade e a agir com sabedoria seriam os filósofos, os governantes. Os cidadãos, artesãos e trabalhadores devem se contentar com obedecer aos ordenamentos estabelecidos pelos governantes.

A separação das inteligências pode causar ilusões dos dois lados, por assim dizer. Considerar que os trabalhadores não podem pen-

sar, ou que os pensadores e os literatos não trabalham, são dois erros, ou duas limitações de visão, que podem atingir aqueles que abrigam a crença da desigualdade das inteligências. Assim como o pensamento pode ser encontrado nos produtos do trabalho, produtos como discursos e obras literárias também são fruto do trabalho. E como tal, têm efeitos sobre o mundo e sobre as consciências: lembre-se do caso da pedagogia, que vive de uma ficção que estrutura suas ações, a ficção de que há inteligências superiores e inteligências inferiores, e que as últimas necessitam das explicações fornecidas pelas primeiras.

“Permanece embrutecido aquele que opõe a obra das mãos operárias e do povo que nos alimenta às nuvens da retórica. A fabricação de nuvens é uma obra da arte humana que exige, nem menos, nem mais, tanto trabalho, tanta atenção intelectual quanto a fabricação de calçados e maçanetas”. (RANCIÈRE, 2002, p.61)

Esses trechos destacados de *O mestre ignorante* nos permitem identificar os seguintes pontos importantes do discurso de Rancière. Analisemo-os um de cada vez:

[1] As perguntas: tu não podes? “Não digas que não podes”. Há uma recusa quase instintiva, uma recusa imediata a reconhecer sua própria inteligência, a se reconhecer como inteligente. A questão que está em jogo, portanto, não é a da presença ou da falta da capacidade de aprender, mas a de uma atitude em que se reconhece a própria capacidade. Essa atitude está bloqueada enquanto não se permite a si mesmo usar a sua inteligência. Por isso o papel do mestre é de atuar com sua vontade sobre a vontade do discípulo, para mantê-lo em sua busca, para se manter em seu caminho.

[2] O mito pedagógico da diferença entre inteligências superiores e inferiores produz essa impossibilidade, essa recusa naturalizada, essa crença (uma segunda natureza) que produz a sociedade, que constitui nossas sociedades hierarquizadas.

[3] A diferença entre inteligências superiores e inferiores corresponde uma diferença social, expressa na fórmula de restringir-se a fazer a sua habilidade, do artesão realizar seu artesanato e não pretender emitir opiniões sobre temas que não estão ao seu alcance.

A pequena mentira de Platão e o mito pedagógico são ficções que instituem a diferença social e a diferença cognitiva. Talvez não por mera coincidência, essas questões próprias do mestre ignorante se assemelham a outras questões, formuladas por um outro mestre. Voltamos aqui a um texto de Foucault, para investigar o modo como uma outra concepção de filosofia passa a atuar em um momento decisivo da modernidade. Esse autor, em uma de suas abordagens do texto de Immanuel Kant sobre o esclarecimento, apresenta algumas questões que são características de um outro modo de fazer filosofia. Vejamos como Foucault resume este ponto, para depois analisarmos o tópico que nos interessa:

“Digamos que, em sua grande obra crítica, ... Kant colocou, fundou essa tradição da filosofia crítica que coloca a questão das condições em que um conhecimento verdadeiro é possível. E, a partir daí, pode-se dizer que toda uma seção da filosofia moderna, desde o século XIX, se apresentou, se desenvolveu como a analítica da verdade. É essa forma da filosofia que vamos encontrar agora na forma da filosofia, digamos, analítica anglo-saxã. Mas existe, no interior da filosofia moderna e contemporânea, outro tipo de questão, outro modo de interrogação categórica: a que vemos nascer justamente na questão da *Aufklärung* ou no texto sobre a Revolução. Essa outra tradição crítica não coloca a questão das condições em que um conhecimento verdadeiro é possível, é uma tradição que coloca a questão de: o que é a atualidade? Qual é o campo das nossas experiências? Qual é o campo atual das experiências possíveis? Não se trata, nesse caso, de uma analítica da verdade. Tratar-se-ia do que poderíamos chamar de uma ontologia do presente, uma ontologia da atualidade, uma ontologia da modernidade, uma ontologia de nós mesmos.” (FOUCAULT, 2011, p. 21)

Foucault afirma aí a existência de duas tradições distintas em filosofia, ao menos na filosofia crítica, a partir de Kant. Uma dessas tradições seria a da analítica da verdade, marca das filosofias que privilegiaram a teoria do conhecimento ou a análise da linguagem sempre em torno da busca por determinar o conhecimento verdadeiro. A outra, que teria surgido nos textos de Kant, em particular naquele sobre o esclarecimento (KANT, 1985), é chamada de ontologia do presente,

da atualidade, da modernidade ou de nós mesmos. Ela caracteriza-se por uma tríplice questão: o que é a atualidade? Qual é o campo das nossas experiências? Qual é o campo atual das experiências possíveis? Vejamos o percurso que leva Foucault a essas conclusões, para depois voltarmos à análise dessas perguntas.

A questão sobre o que é o esclarecimento [Aufklärung] é entendida por Foucault como uma questão nova. Ela não coloca nem a questão da origem do esclarecimento, nem a da aparência dele, nem a de seu acabamento ou ponto de consumação.

“(...) a questão que, parece-me, surge pela primeira vez nos textos de Kant (...) é a questão do presente, é a questão da atualidade, é a questão de: o que acontece hoje? O que acontece agora? O que é esse ‘agora’ dentro do qual estamos todos, e que é o lugar, o ponto do qual escrevo?” (FOUCAULT, 2011, p. 12)

A pergunta de Kant significa “o que é, precisamente, este presente a que pertence?”. Não se trata de determinar o que, na situação atual, provoca uma decisão filosófica. Busca-se reconhecer um elemento do presente, de distingui-lo diante de outros. Trata-se de mostrar que esse elemento é portador ou expressão de um processo e de que quem fala, como pensador, estudioso ou filósofo, faz parte desse processo e tem um papel a desempenhar nele. No texto de Kant aparece “a questão do presente como acontecimento filosófico a que pertence o filósofo que fala sobre ela” (FOUCAULT, 2011, p. 13). A própria filosofia ganha outro sentido, de acordo com essa perspectiva:

“A filosofia como superfície de emergência de uma atualidade, a filosofia como interrogação sobre o sentido filosófico da atualidade a que ele pertence, a filosofia como interrogação pelo filósofo desse ‘nós’ de que ele faz parte e em relação ao qual ele tem de se situar, é isso, me parece, que caracteriza a filosofia como discurso da modernidade, como discurso sobre a modernidade.” (FOUCAULT, 2011, p. 14).

Esse modo de conceber e praticar a filosofia é identificado por Foucault como sendo uma novidade que aparece em alguns textos de Kant. Uma nova maneira de fazer filosofia que aparece ali, e se contra-

põe a outra que tem sido marca dessa disciplina ao menos durante a modernidade. Diferentemente do debate típico do início desse período, no qual se questionava a diferença entre antigos e modernos e se tentava alguma hierarquização entre as produções de uns e de outros, um novo discurso estabelece uma outra relação com sua atualidade. Essa relação, ligada à questão sobre o pertencimento ao presente e o pertencimento àquilo que deve se tornar o objeto de reflexão para o filósofo: um certo “nós” que se refere a um conjunto cultural característico de sua própria atualidade. (FOUCAULT, 2011, p. 14). Essa novidade desdobra-se em três questões que surgem dessa perspectiva:

“...eu creio que, com Kant ... aparece, aflora uma nova maneira de colocar a questão da modernidade, não numa relação longitudinal com os antigos, mas no que poderíamos chamar de uma relação sagital, ou uma relação, vamos dizer, vertical, do discurso com sua própria atualidade.

O discurso tem de levar em conta sua atualidade para, [primeiro], encontrar nela seu lugar próprio; segundo, dizer o sentido dela; terceiro, designar e especificar o modo de ação, o modo de efetuação que ele realiza no interior dessa atualidade. Qual é a minha atualidade? Qual é o sentido dessa atualidade? E o que faz que eu fale dessa atualidade? É nisso, parece-me, que consiste essa nova interrogação sobre a modernidade.” (FOUCAULT, 2011, p. 14-15)

E assim, retornamos à tríplice questão: **qual é a minha atualidade? Qual é o sentido dessa atualidade? E o que faz que eu fale dessa atualidade?**, numa primeira formulação no texto de Foucault. Na outra formulação, essas perguntas aparecem como: **o que é a atualidade? Qual é o campo das nossas experiências? Qual é o campo atual das experiências possíveis?** Não apenas pelo fato de ser tríplice, pois a trindade aqui não é o atributo principal, mas pelo seu significado, essas questões podem ser aproximadas daquelas formuladas pelo mestre ignorante: **o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso?** Os grupos de perguntas podem parecer muito diferentes, mas uma aproximação entre eles é possível. “O que vê? / O que é a atualidade?” – o primeiro par de questões indica a presença imediata a que devemos nos ater; “O que pensas disso? / Qual é o sentido dessa atualidade? /

Qual é o campo de nossas experiências?” – este segundo par (com duas formulações do segundo elemento) indica o sentido daquela presença imediata; “O que fazes com isso? / O que faz que eu fale dessa atualidade? / Qual é o campo atual das experiências possíveis?” – essas questões indicam para um campo da ação, para além da constatação inicial e da indagação de seu sentido.

Pode-se argumentar que a correspondência não é perfeita, em particular no terceiro caso. Mas lembramos que um dos modos de “fazer”, requeridos pelo mestre ignorante, consiste em falar. Falar o que se pensa, após ler, repetir e adivinhar o sentido das palavras de outro. Assim, falar da atualidade, e fazer algo com o que se viu e o sentido que se adivinhou, adquirem assim uma proximidade. Identificar o campo de experiências possíveis também aponta para algo que vai além da compreensão do campo de experiências atual: a possibilidade de agir em um determinado campo.

Tratar-se-ia, aqui, de considerar que tanto Rancière como Foucault aceitariam uma leitura da tese 11 de Marx sobre Feuerbach: onde se diz “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, mas diferentemente, deve-se transformá-lo”, deve-se ler “a linguagem dos filósofos se limitou a representar o mundo, ao contrário, a linguagem deve transformá-lo”. Trata-se, nos dois casos, de um outro entendimento sobre a linguagem e o significado: a linguagem é ação, é construção do mundo, e não mera representação. Daí o caráter estruturante de uma ficção como o mito pedagógico da distinção entre inteligências superiores e inferiores, como a mentira de Platão (a distinção entre almas de bronze e almas de ouro) que organiza a sociedade (no caso do Mestre Ignorante) e a importância do estilo em Foucault, na produção de uma linguagem que transita entre a filosofia e a história. Para uma fábula/uma mentira/uma história ser eficaz, basta que acreditemos nela.

Ainda que permaneçam aí algumas dissonâncias – não pretendemos que a aproximação entre os grupos de perguntas seja uma identificação completa entre elas – pode-se observar uma semelhança entre a interpelação feita pelo mestre ignorante ao seu discípulo e a interpelação enunciada por Kant (segundo a leitura de Foucault) aos filósofos e à modernidade. A filosofia, como ontologia do presente, ontologia de nós mesmos, assume uma atitude semelhante àquela do mestre ig-

norante, quer dizer: ela busca a emancipação. Ela busca emancipar-se e, simultaneamente, promover a emancipação de seus interlocutores. Há dois sentidos de esclarecimento que se podem derivar dos textos de Kant, mas somente um deles significa também emancipação. Inspirados nessas perguntas e nessa atitude, retemos essa consequência: a percepção de uma proximidade de princípio entre a postura do mestre ignorante e a postura da filosofia como ontologia de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. O governo de si e dos outros. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-117.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Sensibilidade inteligente e inteligência sensível na experiência do filosofar

Paula Ramos de Oliveira

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

INTRODUÇÃO

A escrita é um processo curioso, tal como tudo na vida. Há quem escreva sobre o que já sabe. Mas o processo de escrita pode não se dar desse modo. Há quem escreva para saber. De tal forma que, nesse segundo caso, as questões que nos colocamos para nossas escritas são quase uma “invenção”: algo nos inquieta e precisa tomar forma. É a promessa de um texto que também é sempre promessa de elaboração pessoal, de autoria.

As questões apontam para um determinado lado, mas quando a escrita começa nem sempre as palavras convergem para lá. A questão mudou? Não, é a mesma, mas agora vai tomando corpo e encontrando outros espaços para se movimentar. Seguir esse caminho de forma aberta na própria escrita é sempre uma tentativa de aproximação mais autêntica com as questões que em algum momento se abrem para nós.

O presente trabalho inscreve-se nessa perspectiva na medida em que procura essa abertura de pensamento frente a uma determinada questão: a da experiência do filosofar. São reflexões de anos que tomam agora a forma aqui elaborada. Para tanto, Clarice Lispector em “Aprendendo a viver” (2004) e Theodor Adorno em “*Minima Moralia*: reflexões sobre a vida danificada” (1993) surgem como inspira-

ção para pensar as questões que me coloco sobre as aulas de filosofia. Quais? Vejamos.

O QUE MOTIVOU O PROPOSTO

Nesses anos em que estive interessada pela área do ensino de filosofia surgiu também, com igual vigor, meu interesse em torno do pensamento, do que ele pode nos dar a pensar. E um dos primeiros pontos que se coloca é: como é difícil pensar! Porém, não me refiro aqui ao aspecto trabalhoso ou cansativo dessa atividade a que tantos aludem, mas sim à dificuldade de exercitarmos um “determinado” pensamento em sociedades que administram os vários âmbitos da vida. Assim, no que diz respeito ao pensamento temos pelo menos dois fenômenos que se relacionam fortemente: a administração do pensamento e o pensamento administrado – um movimento e o que dele segue resultando.

Um pensamento administrado, entre outras coisas, é um pensamento que existe, mas que está desvitalizado, desnutrido de seus próprios nutrientes, que se encontra quase que completamente alheio ao sujeito de onde nasce.

As aulas de filosofia procuram estimular outro tipo de pensamento, e isso por diversos caminhos, mas essa é uma tarefa das mais difíceis, porque é parecido com nadar contra a correnteza.

Perguntar sobre a relação do pensamento e da vida, pareceu-me então um caminho interessante para encontrar lugares de força do pensamento, ao lado dessas tantas fragilidades que o circundam.

Entre essas fragilidades destacaria um determinado “desejo de eficiência” que ronda nosso trabalho com o pensamento, que, via de regra, costuma reduzi-lo a sua dimensão mais técnica que, de forma muito cautelosa diria, percebo tantas vezes estar identificada com uma expectativa de certa objetividade que garantiria o melhor uso de nossa racionalidade. Ou seria ao contrário? Não sei. O fato é que colocaria técnica, objetividade, racionalidade e eficiência ocupando uma mesma concepção de trabalho com o pensamento, que vou identificar como aquele que não abandona uma perspectiva instrumental. Não é que se reduza a ela, mas acaba por torná-la dominante.

A questão seria então como escapar desse trabalho com o pensamento que, mesmo sem querer, e talvez até mesmo sem saber, reafirma a administração do pensamento ao produzi-lo também de forma administrada. Uma contraposição possível a esse trabalho seria um movimento de dar valor à dimensão subjetiva do pensamento. Foi por isso que me lembrei de Clarice Lispector e da riqueza de seus textos. Poderíamos aprender com suas escritas. Uma pessoa como ela tem muito a nos dizer sobre pensamento e vida. O que poderíamos aprender de fora da filosofia, compreendendo como “de fora da filosofia” aquilo que não foi escrito com a pretensão de constituir esse campo? Em minhas mãos o já citado livro “Aprendendo a viver” (2004), uma seleção de “A descoberta do mundo”, livro composto pelas crônicas que Clarice escreveu para o Jornal do Brasil, entre 1967 e 1973.

E Clarice torna-se ainda mais interessante se pensarmos que sua escrita revela o que ela mesma chama, em uma de suas crônicas, de “sensibilidade inteligente”, tendo em vista que as sociedades administradas administram também o modo como percebemos nossas emoções.

Por isso me lembro de Adorno, em “*Minima Moralia*” (1993), livro composto por aforismos escritos entre 1944 e 1947, durante a guerra, nos Estados Unidos. Podemos aprender com suas escritas. Uma pessoa como Adorno teria muito a nos dizer sobre pensamento e vida. O que poderíamos aprender “de dentro da filosofia”, quando esse de “dentro da filosofia” foi construído a partir das experiências subjetivas do autor? Talvez algo da ordem de uma “inteligência sensível”, pois, por outros caminhos, por caminhos outros que os de Clarice, podemos aprender dele algo que chamaria de “desbanalização das emoções” ou ainda uma dimensão objetiva das emoções.

Com isso se quer dizer que uma das características da banalização tanto do pensamento quanto das emoções é reduzi-los a uma só dimensão. No primeiro caso, do pensamento, ele se torna como que alheio a si mesmo; no segundo, o das emoções, elas se tornam alheias ao que é “outro”, estando totalmente enredadas em si mesmas. São dois âmbitos da vida que se encontram administrados e que, nessa administração, aparecem como que separados.

Há muita profundidade tanto em Clarice quanto em Adorno e por isso suas escritas estão sempre vivas. Como caminhar nessa dire-

ção nas aulas de filosofia? Como realizar outro trabalho com o pensamento nas aulas de filosofia que possa se inscrever em uma perspectiva emancipatória? Todos nós, professores de filosofia, tentamos o tempo todo fazer filosofia de dentro da própria filosofia. E cada um procura problematizar esse fazer dentro de certas filosofias: o que é ensinar? O que é aprender? O que é filosofia? Filosofia e/ou filosofar? E por aí seguem as perguntas que sempre vão se multiplicando.

No caminho que escolhi essas perguntas importam muito, mas não são agora o principal, porque talvez haja muitos modos bons de se fazer alguma coisa. Procuo antes pensar o que seria, para mim, um terreno fértil para que o trabalho com o pensamento seja, a um só tempo, pura tensão entre ensinar e aprender, filosofia e filosofar.

A seguir, elenco um conjunto de pontos que julgo primordiais para sustentar esse trabalho:

- 1) Um interesse pelo que é outro dentro e fora de nós, o que também significa tornar estranho o que parece familiar.

Nas palavras de Clarice (2004, p.66)¹:

“Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis meu porto de chegada.”

Nas palavras de Adorno (1993, p.81):

“Só a estranheza é o antídoto para a alienação”.

- 2) Conhecemos para darmos sentido ao que somos. Sim, posto que às vezes parece que o conhecimento é algo externo a nós, sem vínculo com a nossa vida; e em outras essa ligação aparece instrumentalizada: conhecemos para aplicar saberes que nos serão úteis;
- 3) As diferenças não são alimento para o poder, mas sim possibilidades de alargamento do saber. Isso também significa tornar o estranho familiar. Trazer o que é o outro para a sua família.
- 4) Consciência do humano que há em nós. Isto significa um respeito ao que já foi dito, pensado, vivido e sentido, e uma

¹ Nas referências serão citados apenas os dois livros, o de Clarice e o de Adorno, sem especificar crônicas e aforismos, respectivamente,

afirmação do tempo presente tendo como vetor o “princípio esperança”;

- 5) Uma relação com o poder e com o saber que não se transforme em “discurso competente”;
- 6) Praticar um desapego com relação ao que se sabe.
Nas palavras de Clarice (2004, p.74): “Tudo o que não sei é minha parte maior e melhor: é a minha largueza”.
- 7) Ninguém é só autor ou só leitor. Todos nós escrevemos e lemos no sentido de que temos nossa autoria que se dá em relação com outras autorias que se oferecem como leituras para nós;
- 8) O pensamento comporta diversas dimensões. Compreender sua abertura é uma forma de escapar de uma visão de “homem unidimensional”. Pudera o pensamento ter a abertura que vemos nas linhas de produtos do mercado!
Nas palavras de Clarice (2004, p.48): “Não fossem os caminhos da emoção a que leva o pensamento, pensar já teria sido catalogado como um dos modos de se divertir.”
- 9) O pensamento é um direito humano fundamental e inalienável. Isso significa que tão importante quanto saúde, educação e moradia, é o direito de pensar contra a manipulação do pensamento e a imposição de modos de pensar. Aqui entraria a complexa questão da liberdade de expressão: quando nossa expressão pode ser realmente livre? Falar o que pensamos não garante essa liberdade e por essa razão deve ser para nós também um “princípio esperança”;
- 10) Abrir-se a experimentar o prazer do complexo frente à primazia do superficial;
- 11) Há muitos tempos que envolvem o pensamento;

- 12) O pensamento não é linear: pode mesclar pontos profundos e superficiais. Reconhecer essa tensão é compreender melhor sua profundidade e superficialidade;
- 13) O pensamento não vai sempre para frente. Às vezes é preciso voltar. Às vezes é preciso parar;
- 14) O pensamento não pode ser antecipado e/ou adivinhado;
- 15) O pensamento ganha vida não só no diálogo com o outro, mas sim também na não-palavra e no silêncio. Ou seja, o trabalho com o pensamento alimenta-se do diálogo com o outro, mas também com o que é outro dentro de nós.
- 16) Pensa-se melhor quando se brinca seriamente com as palavras, quando nos demoramos nelas. E isso tem a ver com dar sentido a elas e a nós.
- 17) O pensamento é contextualizado e essa contextualização é fundamental para compreendê-lo, mas também se pode aprender com um pensamento descontextualizado. Importante, porém, é saber discernir quando está e quando não está descontextualizado.
- 18) Pensar é verbo, é processo, é experiência. Nas palavras de Adorno (2000, p.151): “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais”.
- 19) Pensamento é vida quando nos deixamos pensar;
- 20) Só se pode falar do pensamento estando dentro dele;
- 21) Viver é aprender. Aprender, inclusive e sobretudo, a viver.

A lista é imensa e precisa ser alargada. Tais ideias se relacionam entre si e criam outras entre elas ou ainda com outras que elas. E, so-

bretudo, inscrevem-se nas filosofias que me fazem sentido e, sendo eu, outra que elas, se escrevem aqui com autoria.

Por fim, uma boa aula de filosofia, para mim, seria aquela capaz de compreender-se como uma experiência, pois talvez esse seja um caminho para ultrapassarmos a dicotomia entre a filosofia e o filosofar, mantendo antes uma tensão entre ambos – seja ele um filosofar que não ignora a história da filosofia ou uma história da filosofia que não ignora o filosofar.

Experiência, diz Larrosa (2011, p.5), é “isso que me passa”. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2002, p.2). Se a experiência se torna cada vez mais rara por excesso de informação, de opinião e de trabalho, e pela falta de tempo (LARROSA, 2002, p.2-5), entendo que o trabalho com o pensamento em sala de aula ganha se for outra coisa que informação, opinião, rapidez e superficialidade. A aula ganha se puder se tornar ela mesma uma experiência que pode nos fazer diferente do que somos.

Como exemplo, cita a experiência da leitura (LARROSA, 2011, p. 8) que permitiria uma experiência da linguagem, uma experiência do pensamento e uma experiência da sensibilidade (LARROSA, 2011, p.10). Eis um ponto que merece destaque, pois me parece que em qualquer experiência diversas outras podem nela ter lugar, mas duas são inevitáveis: a do pensamento e a da sensibilidade.

Entre as experiências diferentes de vida estão aquelas da escrita, entre as quais, aliás, também muitas diferenças há. Com Clarice Lispector e Theodor W. Adorno aprendemos a habitar outras camadas do pensamento e do sentimento. Aprendemos sobre profundidade. Aprendemos que existem experiências mais profundas que outras.

E quanta profundidade há nos pensamentos e nas emoções? Não sabemos. Mas sabemos que é exatamente essa profundidade que nos traz a perspectiva de outra relação com o pensamento e com a emoção, e, portanto, com a vida. Há muitos lugares possíveis para ambos em cada ponto de suas diversas camadas quando tomam qualquer distância da superfície. Essa ocupação, porém, é móvel e seu movimento dificilmente é linear, especialmente porque, de algum modo, somos atraídos de volta à superfície.

Pensar diferentemente é algo que requer um estímulo de muitas diferenças em nossos modos de viver. E isso tem a ver com as emoções. Sentir diferentemente é algo que requer um estímulo de muitas diferenças em nossos modos de viver. E isso tem a ver com os pensamentos. Trata-se de procurar experiências diferentes de vida que produzam diferenças em nossas próprias vidas, tornando-as, inclusive, cada vez mais próprias, cada vez mais nossas.

E compreendendo, como compreendo, que o que se coloca entre o professor e aluno é um texto, compreendido como tudo aquilo que se dá a ler, temos que as aulas de filosofia podem ser experiências de leitura e de escrita, de produção de sentidos para a vida que são sempre autorais, como o é a própria vida.

Assim, filosofia como experiência é filosofar; o filosofar como experiência é filosofia (pensamento outro). É também experiência de escrita (porque autoral) e experiência de leitura (porque se abre ao que é outro). É experiência da linguagem (porque é palavra), porque se faz palavra (porque cria palavra, modifica palavra) em seus modos de dizer a vida pela experiência do pensamento que é também experiência da sensibilidade – experiências que dão sentido ao humano, ao que somos nós.

As aulas de filosofia podem, portanto, abrir um lugar para emergir o sujeito que lê o mundo deixando-se ler por ele, e que escreve o mundo inscrevendo-se nele. Nesse mundo o sujeito da experiência experimenta a vida pela experiência de ser sujeito: pensando a vida, dando vida ao pensamento, sentindo e pensando o pensamento, saindo de si para o outro, para enfim, sempre e uma vez mais, aprender a viver a vida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Minima Moralia: reflexões sobre a vida danificada*. Tradução Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ed. Ática, 1993. 2ª ed.

ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 139-154. 2ª. ed.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Giralaldi. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2004.

A educação comprometida com a emancipação e seus obstáculos

Luana Aparecida de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

A partir das contribuições filosóficas da Teoria Crítica de Theodor W. Adorno, será abordada a proposta de uma educação comprometida com o processo de emancipação do sujeito e os pressupostos necessários para tal condição, em seguida serão apresentados e problematizados os obstáculos que impedem a efetiva emancipação. Conforme a obra intitulada *Educação e Emancipação* (1995), a educação não pode ser entendida enquanto formatação de pessoas, tão pouco enquanto simples repasse de conhecimentos. Para o filósofo frankfurtiano a educação está vinculada à tomada de consciência:

[...] gostaria de apresentar minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira* (ADORNO, 1995, p. 141-142).

A educação que auxilia na formação de uma consciência verdadeira, isto é autônoma e emancipada, não se limita apenas à faculdade de um pensar lógico e formal pois: “Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo” (ADORNO, 1995, p. 151). Portanto, é necessário que a educação pro-

mova um pensar crítico frente à realidade, principalmente no que se refere às condições sociais, para desta forma impedir que permaneça a falsa consciência, aquela que se equivoca sobre a compreensão do real ao possuir uma visão limitada por ser desprovida de postura crítica diante da realidade, sendo por isso insuficiente. A falsa consciência que é a própria consciência vigente, naturaliza o que é construído socialmente, isto é, não percebe que as determinações sociais são produtos da humanidade, portanto possíveis de transformação a partir da negação destas determinações.

A emancipação, como “conscientização”, é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, “essencial” na sociedade cultural, se decifra como ordem socialmente determinada em determinadas condições da produção real efetiva da sociedade (MAAR, Política, Práxis e Pseudo-atividade em Adorno. Em < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8760/6696>>. Acesso em: 09 Outubro 2014).

Para Adorno a conscientização se dá partir do exercício da auto-reflexão crítica, inclusive a reflexão crítica sobre a própria consciência para que ela não se absolutize e não se degenere. Pucci comenta outra função importante da auto-reflexão crítica no processo emancipatório:

A auto-reflexão crítica para os frankfurtianos representa um elemento fundamental na luta pela emancipação. Por ela os dominados podem ser esclarecidos a respeito de sua situação enquanto classe, no contexto de exploração e subordinação capitalista. (PUCCI, 1995.p. 48).

A consciência autônoma enquanto práxis e apoiada na auto-reflexão crítica também se funda na capacidade de realizar experiências formativas, conceito que Adorno toma de empréstimo de Walter Benjamin, que se refere a um processo dialético e auto reflexivo. A experiência formativa não se limita ao aspecto subjetivo, ela se desenvolve também na tensão da relação entre sujeito e objeto, sendo que o sujeito torna-se o que é a partir da relação com aquilo que ele não é, ou seja, com o não-idêntico, assim ocorre sua transformação mediante o contato produtivo com o objeto, tal como Leo Maar expõe: “[...] implica uma

transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade” (MAAR, 1995, p. 25).

Para a experiência formativa se efetivar enquanto tal é preciso não se limitar apenas ao que é conhecido *apriori*, não se limitar ao sempre-igual, em outras palavras, é necessário estar disposto a conhecer o novo que é diferente de si mesmo, o não-idêntico. O não-idêntico revela-se como possibilidade de gerar um impulso para a mudança, desta forma, deixar-se afetar pelo não-idêntico ou então experienciar o não-idêntico, já que ele permite a tematização do diferente, é condição de possibilidade da educação com caráter emancipatório.

Para Adorno a auto-reflexão crítica, assim como a consciência autônoma, a experiência formativa e a abertura ao não-idêntico, são condições necessárias para haver o processo emancipatório do sujeito. No entanto, não podemos negar que os indivíduos ainda estão distantes da emancipação pelo fato destes elementos essenciais não se realizarem de forma satisfatória. Segundo Gomes “[...] a emancipação não pode ser idealizada de forma ingênua, pelo contrário, ela precisa ser concebida no bojo do próprio ordenamento social” (GOMES, 2010, p. 293). Portanto, devem ser consideradas as condições objetivas para sua efetivação, porém, isto não significa que a filosofia adorniana possui pretensão de propor uma formação emancipatória com caráter de receituário, apenas aponta caminhos possíveis ao mesmo tempo em que realiza críticas quanto às suas limitações.

Vejamos os principais obstáculos que impedem de forma parcial¹a efetiva emancipação dos indivíduos: a consciência autônoma, enquanto um dos pressupostos necessários para a condição emancipatória, se refere, entre outros elementos já citados, à conscientização dos fatores que impedem a prática da experiência formativa, e consequentemente da emancipação. Um destes elementos diz respeito à repressão do não-idêntico que se opõe à experiência formativa em defesa de uma sociedade homogênea, regida pelo princípio da identidade. Onde há primazia da identidade as experiências tendem a ser previamente regulamentadas e definidas, o caráter de atividade livre, escolhida e

¹ De forma parcial visto que nem a realidade e nem mesmo o indivíduo estão completamente subjugados pelos elementos que bloqueiam a emancipação, pois se assim fosse não haveria formas possíveis de transformação, não haveria condições para a manifestação do não-idêntico e, portanto, restaria somente a conformação ao *status quo*.

realmente dirigida pelo sujeito em contato com o objeto é podado, com isso a capacidade de realizar experiências formativas é dificultada.

A experiência formativa que ocorre por meio da práxis é impedida de se realizar quando afetada pela “[...] racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada [...]” (ADORNO, Notas Marginais sobre Teoria e Práxis. Em <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno1.htm>>. Acesso em: 09 Outubro 2014). A dominação da identidade enquanto absolutização do sempre-igual gera sujeitos adaptados a não experienciar, como consequência o processo para sua emancipação é prejudicado, visto que Adorno considera que experiência e emancipação andam juntas: “[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO 1995, p. 151).

A exclusão do não-idêntico em privilégio do sempre igual gera um obstáculo à experiência formativa do sujeito: o fenômeno da semi-formação que surge a partir da crise da formação para a autonomia, na qual a adaptação, necessária enquanto momento provisório, é fetichizada e assim propicia a conformação cega diante do *status quo* e uma falsa consciência que se amplia para o empobrecimento geral do ser humano. No ensaio *Teoria da Semicultura* Adorno esclarece que o conceito de *semiformação* trata-se da “[...] forma dominante da consciência atual [...]” (ADORNO, 1996, p.389), referente à semiformação é importante destacar que ela não é parte do percurso que se direciona rumo à formação, ela não antecede a formação emancipadora, mas sim a inviabiliza na medida em que deforma o sujeito ao adaptá-lo totalmente ao mundo.

Outro obstáculo à formação emancipatória é a razão instrumental, esta não permite uma postura crítica a respeito de seus próprios fins, não se questiona, por exemplo, como que mesmo diante de grande avanço técnico e científico diferentes formas de barbárie ainda continuam persistindo na conduta humana. A razão que se fixa no momento adaptativo deixa de ser razão esclarecida e se transforma em razão instrumental, sendo a racionalidade reduzida à “capacidade” de se adaptar bem à realidade tal como ela é, o que na verdade ocorre como um condicionamento social que força a adaptação àquilo que já é estabelecido como natural, conforme explicita Adorno:

[...] as pessoas aceitam com menor ou maior resistência aquilo que a existência dominante apresenta a sua vista e ainda por cima lhes inculca à força como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma (ADORNO, 1995. p. 178).

A sociedade que se conduz via racionalidade instrumental não percebe que o desenvolvimento científico, embora tenha potencial para auxiliar no projeto de uma sociedade emancipada, não leva necessariamente à emancipação do sujeito. Por não possuir esta visão crítica, não submete à dúvida a afirmação de que vivemos em uma sociedade esclarecida. Enquanto esta venda persistir a racionalidade instrumental continuará contribuindo com o poder ideológico da semiformação.

Por fim, outro dos principais elementos que impede a emancipação do sujeito ao disseminar a semiformação é a indústria cultural, termo criado por Adorno e Max Horkheimer que se refere à reificação da cultura. Conforme Adorno “[...] a Indústria Cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente.” (ADORNO, 1999. p. 109). A indústria cultural produz e veicula uma (pseudo) cultura padronizada e desprovida de valor crítico, age com o objetivo de servir interesses político-econômicos, embutindo de maneira apelativa supostas necessidades de consumo. Considerando isto, é pressuposto que a indústria cultural tende a enfraquecer as possibilidades de uma postura crítica, sem a qual não há a contestação do *status quo*.

Como podemos analisar, há muitos elementos que dificultam a emancipação do sujeito: a repressão do não-idêntico, a semicultura, a razão instrumental e a indústria cultural, no entanto, isto não significa que a desejada emancipação seja impossível, visto não há uma completa determinação sobre o sujeito, embora haja um forte condicionamento sobre ele. Portanto, segundo Adorno, a prática educacional necessita promover espaços favoráveis às experiências formativas capazes de contribuir com a reflexão crítica a cerca dos obstáculos à emancipação, para que a partir daí ela tenha condições reais de se efetivar. Mesmo sabendo que reformas pedagógicas isoladas não resolvam por si só o problema da semiformação:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 388).

E que, além disso, não se restringe somente à educação a tarefa da emancipação do sujeito, ainda assim, segundo Adorno, ela possui uma parcela de compromisso frente aos mecanismos que prejudicam a autonomia do sujeito, compromisso no sentido de visualizar condições de superação de e fortalecer os pressupostos necessários para a emancipação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.190p.

_____. *Conceito de Iluminismo*. In: Os Pensadores. Textos escolhidos. Tradução: Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 17-64

_____. *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*. Em <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno1.htm>>. Acesso em: 09 Outubro 2014.

_____. *Teoria da Semicultura*. In: *Educação e sociedade*. n. 56. Tradução Bruno Pucci, Cláudia B. M. de Abreu e Newton Ramos-de-Oliveira. 1996. p. 388-411.

GOMES, Luiz Roberto. *Teoria Crítica, Educação e Política*. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Fapesp- Autores Associados, 2010. p. 197-215.

MAAR, Wolfgang Leo. *Política, Práxis e Pseudo-atividade em Adorno*. Em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8760/6696>>. Acesso em: 09 Outubro 2014.

_____. *Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt*. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 59-82.

PUCCI, Bruno. *Teoria Crítica e Educação*. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-58.

Sobre ‘educar jovens’ na Filosofia da Escola Pública Brasileira Contemporânea

Rosemary Marinho da Silva
Universidade Federal da Paraíba

“Da janela o mundo até parece meu quintal...
minha vida brasileira é vida universal... é o mesmo sonho...”
Voz Milton Nascimento

INTRODUÇÃO

Este texto aponta o dilema lançado ao Ensino Médio que é o de capacitar adolescentes e jovens (Lei 12. 852 de 05 de agosto de 2013 - Estatuto da Juventude - define a idade cronológica das juventudes incluindo o final da adolescência) para o mercado de trabalho e para cidadania plena (LDB, 1996, art. 36). Essa junção é mesmo possível? É razoável ser um trabalhador/a, dentro dos modelos do mercado tecnicista, estimulado/a a colocar as leis do lucro e da competição acima do seu ser humano, e exercer plenamente a cidadania, ou seja, estar consciente de direitos coletivos e sociais numa perspectiva de mobilizar-se, individual e coletivamente, para uma vida de maior qualidade e dignidade? Não é a consciência e a organização de trabalhadores/as, em seu sentido mais amplo, que o mercado quer sufocar e abolir?

Tal dilema não brota do vazio histórico, ou contrário, observam-se contradições históricas que atingiram a escola pública brasileira de nível médio, e nela, o ensino de filosofia. Foi a ditadura militar, pensada como um meio de fortalecimento da economia de mercado, nos

moldes neo-liberais, e instrumento de desarticulação das organizações que lutavam por cidadania plena, que retirou, nos anos 60 e 70, a filosofia do Ensino Médio. Com isso, pode-se afirmar que o regime ditatorial destronou, de modo, governamental e estatal, o poder da palavra, pelo uso da força armada e da tortura.

Algumas décadas depois, meados dos anos 90, é exigido, de estudantes, e, ainda mais, de professores/as de filosofia, que viveram o silenciamento de seus pensamentos, sentimentos e atitudes ao esconder suas iniciativas e ideias, as competências de investigar conceitos e pressupostos do pensamento através do diálogo, da polêmica e da discussão argumentativa, como ferramentas para sustentar e fortalecer o ingresso de estudantes, como 'bons cidadãos', no mundo do trabalho.

É evidente a contradição que há nestas afirmações: durante mais de trintas anos se cultivou a ordem, o progresso, a família como algo determinado que devesse ser ensinado na escola, na qual não era permitido qualquer tipo de debate e desacordo. Com isso, o modelo do 'bom cidadão' se centrou na concórdia e ajuste às regras impostas pelo Estado - representante dos latifúndios e multinacionais. Após quase quarenta anos, em pleno começo de milênio, é exigido que a escola retorne com um tipo de conhecimento que habilita, adolescentes e jovens, da periferia da cidade e do campo, a discordarem e a argumentarem seus posicionamentos através do conflito e do diálogo.

Mas, em que lugar se aprendeu a discordar? Em que lugar o uso da força física e da coerção não ajustou os/as 'desajustados/as'? A escola favoreceu mesmo o uso da palavra quando se utilizou do castigo, da expulsão, do grito, para manter o rigorismo e a timidez? É mesmo possível considerar que professores/as, que foram educados/as, pela ditadura, a perceber que o silêncio vazio e a postura de fileira é a melhor forma de 'passar seu conteúdo', se tornem educadores/as preocupados/as com a percepção que adolescentes e jovens trazem de si mesmo/a e do mundo? Qual o espaço que estes profissionais tiveram para expressar e dialogar sobre suas próprias percepções, no sentido de investigar suas opiniões, ao ponto de percebê-las fundadas em 'preconceitos' e 'nos conteúdos trazidos apenas pelos livros didáticos'?

Neste sentido, este artigo quer atrever-se a pensar o ensino de filosofia enquanto questão filosófica. Sob que aspecto? Do relacional,

do vínculo que provém do confronto, do deixar-se ligar mutuamente na tão delicada e conflitiva relação que se estabelece em sala de aula, como pano de fundo para qual se abre o debate: o que se define enquanto proposta em sala de aula ou fora dela que possibilite vínculo e confronto superando o campo da agressão? Para investigar tal questão se desenha os seguintes passos: a – o que se pede da filosofia no Ensino Médio de forma geral, partindo do próprio Ensino Médio e de forma particular das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEMs). Pois, neste documento se quer superar incompreensões presentes na LDB – as ‘noções de filosofia para a cidadania’; b – o que se pode dizer sobre o ensinável na filosofia para jovens, a partir do que aponta Platão no livro a República; c – a possibilidade de afirmar a pesquisa e o grupo como aspectos fundantes nas aulas de filosofia.

A tentativa deste ensaio é tocar nestes três pontos com o dilema inicial - que noções de cidadania em um mercado no qual a figura do/a cidadão/ã se assemelha a do/a consumidor/a? Logo, não se está apresentando uma tese fechada, mas leituras de enfrentamento e afirmação do ensino de filosofia enquanto sede pelo saber – daquele que é capaz de recriar problemas. Pois, o problema que se aponta faz mover para dentro e além do ‘próprio quintal’.

1 AS LEIS BRASILEIRAS SOBRE ‘EDUCAR JOVENS’ NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E NO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE FILOSOFIA

O desafio de pensar o Ensino Médio da escola pública, cuja missão é a de inserir jovens no mundo do trabalho, é romper com o mercado que dita as regras do acesso ao trabalho/emprego, provocando estudantes e professores/as para não serem apenas ‘cópias de cópias’, mas seres humanos capazes de elaborar conceitos e práticas que venham contribuir com uma leitura aberta e honesta da própria condição de vida. Tal desafio é gigante, mas possível. A título de lei há uma tendência a não deixar a Escola refém dos reveses mercadológicos. Veja-se a Lei de Diretrizes e Base do Ensino Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), Portaria das Diretrizes do Exame

Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE - 2005) e Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006), dentre tantas outras leis e resoluções, que afirmam como função da escola pública aprofundar o “entendimento do conceito de juventude e de adolescência para criar uma comunicação efetiva que traga no seu currículo temas e/ou conhecimentos que possam ser organizados e sistematizados” (BAHIA, 2005, p. 14).

A partir deste entendimento, os conteúdos curriculares se tornam meios para o desenvolvimento de maneiras próprias de pensar e tomar decisões na relação do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade. Eles são organizados, não mais em disciplinas, e sim em três áreas inter-relacionadas do conhecimento: a – linguagens, códigos e suas tecnologias (língua portuguesa, estrangeira, arte e educação física); b – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (matemática, química, física e biologia); c – ciências humanas e suas tecnologias (sociologia – relações sociais, filosofia – finalidade e significado do que é real, com seus princípios, causas e condições, geografia - espaço e história - tempo) (BAHIA, 2005, p. 37. 77-78).

Com esta organização flexível dos conteúdos, a avaliação deixa de ser um diagnóstico do nível de assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, por meio de procedimentos predeterminados (testes e provas), e se torna processo de aprendizagem dentro dos princípios norteadores do currículo como identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização, abrindo a “relação entre saber e não-saber na busca do ainda não-saber” (BAHIA, 2005, p. 55).

A intenção explícita com estas mudanças é que cada adolescente e jovem seja provocado/a “a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia” (BAHIA, 2005, p. 23). Pois, o trabalho se constitui na principal atividade humana, “enquanto espaço de exercício de cidadania, processo de distribuição de bens, serviços e conhecimentos viabilizados pelas tarefas laborais que lhe são próprias” (BAHIA, 2005, p. 29-35).

Para tal, é delegado ao/a professor/a “oportunizar ao jovem cidadão/ã, o exercício de valores éticos e políticos para a mais digna forma de convivência social: a democracia” (BAHIA, 2005, p. 31). Ele/a tem o papel de valorizar “os conhecimentos dos estudantes, de modo a am-

pliar aquilo que ele já sabe, resultando em uma melhor sistematização dos saberes e no desenvolvimento das competências” (BAHIA, 2005, p. 55). Para gestão da escola faz-se necessário recriar recursos e dispositivos didático-pedagógicos que possam, via currículo e planejamento escolar, fazer com que “as disciplinas se encontrem, construam as relações existentes entre elas, articuladas em eixos conceituais que evidenciem a natureza interdisciplinar do conhecimento” (BAHIA, 2005, p. 33).

Então, diante deste desenho proposto pelas Leis que regem o Ensino Médio, de forma geral, aponta-se a seguinte questão: qual a papel ou função da filosofia no Ensino Médio, segundo as OCNEMs? O que a Lei que rege a educação brasileira exige da filosofia? A Lei de Diretrizes Básicas - LDB/96, no seu art. 2, diz que o Ensino brasileiro tem por finalidade a promoção da cidadania e qualificação para o trabalho. No que ressoa dessa exigência para o ensino de filosofia? No art. 36, § 1º, inciso III, diz que no final do ensino médio o educando deve demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Só com as OCNEMs, depois de 10 anos da LDB, é que se deixa evidente nossa contribuição no campo dos conceitos fundados na história filosófica, e não apenas na reflexão analítica, hermenêutica e crítica da condição humana, como afirmava os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Esse campo não está desvinculado das circunstâncias de tempo e espaço, mas instiga estudantes pelo gosto da pergunta investigativa e intencional de que se situa e intervêm na condição humana. Quando o Ensino Médio, pela LDB, se dispõe a reconhecer o estudante como cidadão/ã, o Ensino de Filosofia pode provocar essa capacidade de construir-se a si mesmo como sujeito de conhecimento – aquele/a que sabe que sabe algo de sua própria história pessoal e coletiva.

As OCNEMs nos tira o peso de ‘sermos apenas nós responsáveis’ pela cidadania de milhões de jovens, mas nos coloca em um ‘barco que rema contra a maré’ – contra a forte correnteza do mecanismo, do tecnicismo e do utilitarismo, presentes em diversas pessoas que constroem as instituições de ensino, especialmente as de ensino médio. Isso não é tarefa fácil.

A Filosofia, depois de ser banida do ensino médio, é apresentada pela LDB (1996), DCNEM (1998), PCNEM (1999), ENADE (2005) e

OCNEMs (2006), com o papel efetivo na vida concreta de estudantes, preservando as características e complexidades inerentes à tradição filosófica, para pensar o ensino de modo a atender às demandas educacionais, a defesa da palavra e do diálogo argumentativo, com base em leituras e reflexões significativas (BAHIA, 2005, p. 145).

A Resolução 03/98, art. 10, no § 2º, alínea 'b' afirma que "as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia". Por isso, as competências e habilidades exigidas pelo ensino de filosofia, são a) quanto à representação e comunicação (leitura de textos filosóficos, de modo significativo; elaboração escrita do que foi apropriado de modo reflexivo; debate enquanto tomada de posição com defesa argumentativa e mudança de posição em face de argumentações mais consistentes); b) investigação e compreensão (articulação de conhecimentos filosóficos, com as outras áreas das ciências naturais e humanas, artes e produções culturais); c) contextualização sociocultural (encadeamento dos conhecimentos filosóficos tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: pessoal-biográfico, aspectos sóciopolítico, entre outros) (BAHIA, 2005, p. 154- 159).

A prática pedagógica e avaliativa, trazida pela lei, ajusta o rigor conceitual com a habilidade de comunicar o espanto e a dúvida filosófica, o despertar da consciência e o assombramento diante das coisas tidas como óbvias e naturais (BAHIA, 2005, p. 162).

Na construção dos conteúdos curriculares, o ponto de partida é considerar os interesses e ideias que educandos/as trazem sobre seu cotidiano e a filosofia. A história da filosofia deve dar sustentação à condução de um programa de ensino, como também referencial ao se adotar uma perspectiva temática iluminando o horizonte da inteligibilidade de vários temas específicos (BAHIA, 2005, p. 163-64).

Estes princípios normativos gerais e particulares ao Ensino de Filosofia apresentam-se quase ilusórios, 'bonitos no papel', ao ponto de professores/as, jovens e adolescentes não tomarem estes princípios como algo que possa ser vivenciado e desenvolvido pela Escola Pública como um todo.

Um dos problemas de fundo é o imperativo da Moral Individualista - centrada no querer do indivíduo como sistema fechado nele

mesmo, somada a Moral Essencialista - dos princípios religiosos (SILVA e SUNG, 1997, p. 20), que se desdobra na estruturação da vida de adolescentes e jovens, no Estado Brasileiro. Na moral individualista:

adotou-se a máxima do “cada um por si”, e as pessoas passaram a ter um comportamento egoísta, buscando apenas o próprio interesse. É a famosa lei de querer “levar vantagem em tudo”, muito estimulada numa sociedade baseada na concorrência, onde subir na vida implica, muitas vezes, em utilizar os outros como degraus. Neste caso, o ser humano deixa de ser visto como um fim em si mesmo e passa a ser visto como meio (SILVA e SUNG, 1997, p. 17).

Assim, há outro dilema que corta a modernidade: ha conhecimento suficiente sobre “as normas de conduta necessárias para uma boa convivência social e as aplicamos ou não de acordo com nosso interesse pessoal” (SILVA e SUNG, 1997, p. 18). Com a moral individualista olha-se as relações de produção de bens materiais de conhecimento sobre o prisma da concorrência e competição, pois há total subordinação de valores humanos à racionalidade econômica. Assim, nada em economia é justo ou injusto: apenas é. Pois, “quando a acumulação da riqueza passa a ser o objetivo maior de um grupo social, a lógica econômica passa a ser o centro da vida e o principal critério de discernimento” (SILVA e SUNG, 1997, p. 22) para todos os aspectos da vida.

A centralidade no indivíduo e na racionalidade econômica alimentada pelo mito do progresso, refletem vários aspectos escolares, mas um fortemente perceptível é a interdisciplinariedade que encontra um ambiente hostil na escola, pois implica no ‘sair de minha disciplina’ e mobilizar conexões no coletivo e para o coletivo da escola. Como também para professores/as de filosofia há duas dificuldades mais evidentes, como: a de relacionar-se “mais intimamente com o espaço público, e, os filósofos alegam que o distanciamento da experiência ordinária é condição necessária para pensá-lo” (BAHIA, 2005, p. 150). Mas, no Ensino Médio é de fundamental importância que adolescentes e jovens se apropriem de sua condição ordinária para poder refletir suas contradições. Pois, a experiência de ensinar filosofia precisa ser “algo que tenha realmente sentido” (BAHIA, 2005, p. 152) para estudantes e professores/as.

Logo, diante destes dilemas, que se traduzem no cotidiano, há efetiva desigualdade no acesso e distribuição de oportunidades tanto no mundo do trabalho quanto no universo da escolarização, definida pelo Mercado e mantida pelo Estado.

2 DILEMAS E ENSAIOS NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA COM REFLEXÕES A CERCA DO ENSINO NA REPÚBLICA DE PLATÃO

Com o devido cuidado para não cair em anacronismos, mas fazendo jus ao que se propõem o ensino de filosofia no Ensino Médio - fazer algo que tenha sentido para além do 'acúmulo infinito' - é que se aproxima tais dilemas escolares contemporâneos com algumas leituras possíveis de passagens do Livro A República escrito por Platão, a fim de encontrar raízes mais profundas que auxiliem na investigação de tais dilemas.

A República faz parte do conjunto de obras elaboradas por Platão. Há divergências em afirmar sua localização na cronologia e na produção filosófica entre os inúmeros especialistas e historiadores, mas, há certo consenso de que ele, juntamente com o Banquete, o Fédon e o Fedro, estejam relacionados ao período da maturidade do autor. Assim, pode-se afirmar que esta obra é o produto de uma demorada elaboração ao longo de vários anos de sua vida intelectual. Pressupõe uma fase na elaboração da teoria das ideias posteriores ao Ménon e ao Fédon, e anterior ao Parmênides. A perspectiva do filósofo no papel de governante já estava referida na Carta VII, como algo pensado desde sua viagem a Sicília em 387 a. C.

Ao mergulhar, de forma breve, nas leituras da República, vai-se investigar e problematizar o que ele aponta como 'ensinável' em filosofia. Platão estava inconformado com a Atenas de seu tempo. A democracia, que matou Sócrates - seu amado mestre. Os sofistas que confundiam os jovens e os levava a crer que a verdade era a confusão e a mentira. Platão, na República, define o ensino de filosofia ao construir a cidade na qual se estabelece a justiça verdadeira (PLATÃO, 2001, 358a). Tal justiça, se contrapõe à justiça retributiva - aos amigos tudo; aos inimigos, a morte, mas em que critério para se ter a definição exata

do inimigo e amigo (PLATÃO, 2001, 335e. 334c), à da conveniência do mais forte (PLATÃO, 2001, 336d. 337d. 338c) e à do aparente altruísmo - na qual se é justo pelo resultado da reputação e do aumento de salário (PLATÃO, 2001, 357c-d. 358a. 357c).

Neste contexto, o ensino de filosofia se coloca como exercício da busca do Bem para que se viva o justo e o melhor na cidade. A alma do governante, para Platão, deve ser a de filósofo, por estar treinada a exercer a função de comando sobre si mesmo (sua alma sobre o corpo) e sobre as classes dos guardiões e artesãos, através da inteligência e da racionalidade que lhe confere autoridade e controle sobre o todo da cidade. Com isso, o filósofo-governante atua pela harmonia das classes e pela noção de 'bem alheio' – o bem dos outros não é seu bem, mas por ser o melhor governa o bem de todos como bem da cidade garantindo, com isso, que cada um realize, da melhor forma, sua função. O bem próprio é o bem alheio (PLATÃO, 2001, 343e). Há uma estrutura constitucional e educativa de garantia do 'bem alheio', superando conveniências e engodos que reforcem os interesses dos governantes.

Mas, a função educativa da filosofia, em Platão, necessita de revisão e re colocação no sentido de ser problematizada a partir de três pontos: a – a estrutura ontológica e política do comando; b – naturalização do pensar recluso a uma classe; c – divisão e hierarquização dos 'melhores' e dos 'piores' a partir do acesso ao conhecimento verdadeiro. A estrutura ontológica é posta, por Platão, desde a investigação sobre a alma. A alma, como a cidade, é dividida em três partes. A parte racional deve comandar tanto a irascível quanto a concupiscente (PLATÃO, 2001, 439c-440c). A segunda deve aliar-se a primeira contra a terceira. Da mesma forma na cidade justa. A classe do governante-filósofo deve comandar guardiões que são treinados para garantir que a terceira classe, dos artesãos, realize sua função: manter as outras classes em suas devidas funções, em nome da garantia do 'bem alheio', sem deixar-se levar pela multiplicidade de opiniões, paixões e desejos. A cidade deve ser governada pelo melhor entre os melhores (PLATÃO, 2001, p.412c) e os piores devem obedecer.

Esta estrutura ontológica e política naturaliza o acesso ao pensar e ao saber como exclusividade de duas classes: os guardiões com o saber da música e da ginástica e o governante com o matemático,

geométrico e filosófico. Da classe dos guardiões acontece o processo de seleção de jovens guardiões para, entre eles, ser escolhido os melhores que irão para a classe dos governadores (PLATÃO, 2001, p. 401e-405a; 415d-417b). Com isso, Platão tutelou ao Estado a formalização de ascensão ao saber. É preciso educar guardiões e, dentre estes, aqueles que apresentam aspectos de serem bons governantes, para que o melhor governe as outras classes. Esta moderação harmoniza torna a cidade justa. Neste sentido, pode-se afirmar que “a formalização define a obediência e o ajuste como comportamentos ideias para adolescentes e jovens, sejam artesãos ou guardiões”, na cidade de Platão (CERLETTI, 2009, p. 70).

Com a naturalização do acesso do saber para o melhor justificase que há um ‘pior’ que o ‘melhor’ deve governar. Tanto o governante filósofo comanda os artesões como aqueles considerados ‘piores’. E quem é o ‘pior’ na cidade justa de Platão? O pior é identificado com “crianças, mulheres, criadas e nos muitos homens de pouca monta” (PLATÃO, 2001, p. 431b). Tal distinção acarreta divisões e hierarquizações sociais no acesso ao conhecimento.

Esta rápida análise da estrutura da cidade, da alma e do conhecimento definidos por Platão, nos séculos IV e V a. C., permite um olhar mais profundo dos dilemas que se estabelecem no acesso ao conhecimento para ‘melhores’ e ‘piores’ na escola pública do século XXI. É pertinente tal leitura devido a presença constante da ideia de seleção e práticas de hierarquização, alimentadas pelas demandas do mercado, na escola pública. O que suscita repensar o propósito do ensino de filosofia na escola pública, como também o formato de graduações que separam licenciatura e bacharelado ou, que privilegia o bacharelado em detrimento da licenciatura. Pois, “vai-se aprendendo a ser professor desde o começo que se começa a ser aluno” (CELETTI, 2006, p. 55), ou melhor, “acaba-se a ensinar como se foi ensinado” (CELETTI, 2006, p. 56). Aprende-se a naturalizar posturas e saberes sem colocar-se a revisar essas naturalizações. Pois, no ato de ensinar conteúdos filosóficos, mesmo que não se evidencie, ensinar-se o modo de ensinar, de estar em sala de aula e a atuação do professor/a em relação aos/às estudantes.

3 ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA O 'EDUCAR JOVENS' NA FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Para que o ensino de filosofia desponte seu papel e se torne um exercício do saber articulado com a tradição filosófica e os interesses das juventudes, superando a dicotomia entre 'melhores' e 'piores', faz-se fundamental a presença de um/a professor/a que esteja atento/a e aberto/a a tal articulação e superação. Pois, ao assumir "uma posição frente aquilo sobre o qual refletimos, debruçamento sobre algo ou objeto que estamos estudando" (MONTEIRO, 2006, p. 26), há um compromisso com este algo, que não pode passar despercebido nem se tornar um 'faz-de-conta', sem sentido e sem nexos, diante das contradições postas pelos conflitos presentes no processo de conhecimento á cidadania e na inserção ao mundo do trabalho.

O trabalho filosófico sobre os conceitos, que provém da tradição e da realidade, acontece por meio do diálogo, da polêmica, da discussão, conduzindo à investigação e honestidade intelectual, entre outras coisas. Tal processo exige que, quando uma discussão aconteça, ambas as partes estejam dispostas tanto a convencer quanto a ser convencidas. Há possibilidade de rejeitar posição original e aceitar uma posição diferente, se os argumentos forem mais pertinentes que os do outro (BERTOCHE, 2007, p. 4). Esta postura, que vai além da moral individualista, tanto pode chocar uma gestão escolar que defende a hierarquia e a seleção como princípios educativos, quanto provoca outra posição diante das relações estabelecidas, seja no mundo do trabalho seja no processo de educação formal.

O filosofar oportuniza a certeza de chegar a uma verdade válida, ainda que provisória, sendo melhor do que não chegar à verdade alguma, e viver cheio de opiniões frágeis fundamentadas em preconceitos. "Viver com uma verdade provisória, aberta à discussão, é melhor do que viver sem verdade alguma, achando que se têm todas as verdades do mundo" (BERTOCHE, 2007, p. 7).

Por isso, aprender a enfrentar crises e opiniões diferenciadas é um exercício filosófico tanto para professores/as quanto para estudantes. Este se traduz num processo de emancipação, no qual se passa de meras "cópias de cópias, para serem sujeitos na produção do conhe-

cimento" (DEMO, 2005, p. 47. 50), a fim de intervir no contexto ético, político, econômico entre outros da 'realidade ordinária'.

Uma possibilidade para romper com o filosofar para os 'melhores' é o instrumento da *pesquisa*, enquanto "busca o conhecimento, para poder agir na base do saber pensar, (...) marca essencial de quem se sabe e sabe da realidade" (DEMO, 2005, p. 08). Nesta perspectiva, a pesquisa torna-se questionamento reconstrutivo. Por 'questionamento' entende-se a "referência à formação do sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico" (DEMO, 2005, p. 10). Por 'reconstrução' compreende-se a "instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado (...), o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada" (DEMO, 2005, p. 11).

A Pesquisa na vida de professores/as e estudantes amplia a "capacidade de argumentar, fundamentar, raciocinar, questionar deve estar presente em todas as fases (da re/construção do projeto pedagógico próprio)" (DEMO, 2005, p. 38). É um exercício filosófico atual e científico, que possibilita investigar as verdades 'cristalizadas' num sistema ético e econômico, escondendo a injustiça por trás de um mercado de trabalho excludente e manipulador. Por isso, a produção de textos próprios, tanto para alunos/as e professores/as dar outro significado ao processo de conhecimento, pois faz "sair da condição de mero leitor ou espectador, para assumir a de contribuinte eficaz" (DEMO, 2005, p. 39), no desafio constante de olhar para além da própria aldeia.

Com a pesquisa é possível somar a proposta de caráter relacional e metodológico a partir da noção de grupo. A palavra grupo vem do latim – *gropo* ou *gruppo*, cujo sentido original, era nó, laço – ou do germano ocidental *Kruppa*, que significa mesa redonda, ligada à cultura celta.

Jean P. Sartre baseia sua teoria sobre grupo na análise da Revolução Francesa. Aqui destaca-se a ideia de serialidade, ou seja, nem sempre existe grupo quando as pessoas estão reunidas, podendo haver série. A série é "sempre constituída com base em um objeto comum exterior, razão pela qual sua unidade está em outro lugar, que não nela mesma" (ANDALÔ, 2006, p. 48-49). A série torna as pessoas uma

numeração impessoal e indiferente, no processo de conhecimento. O grupo é uma luta constante contra a serialidade. “Enquanto série é a dispersão, massificação, o grupo é a totalização e só se constitui quanto à necessidade individual é vista como comum. Ele gera unificação das liberdades” (ANDALÔ, 2006, p. 49). É no grupo que se estabelece a relação de diálogo e contradições entre a totalização (exigência de reciprocidade mútua no fazer algo juntos/as, sendo ao mesmo tempo, a própria pessoa e o grupo), e a serialidade (cada um/a sendo apenas uma numeração de controle escolar).

Esta ideia de grupo, pensada por Sartre, se opõe ao grupo como equilíbrio de forças (Lewin), um organismo vivo (modelo biológico e organicista) e a máquina (modelo cibernético). Para Sartre, o grupo é “movimento e devir, como um equilíbrio instável e temporário, sempre em mudança e ameaçado pela dispersão e pelo retorno à serialidade” (ANDALÔ, 2006, p. 54). Por isso,

um grupo é constituído por um conjunto relativamente pequeno de pessoas, que mantêm contatos face a face, ligadas por algum(ns) objetivo(s) comum(ns), os grupos também se caracterizam por um movimento contínuo, um equilíbrio instável e temporário, cujo conhecimento é extremamente difícil, por ser impossível apreender toda riqueza existente no entrecruzamento dos aspectos subjetivos e do conjunto dos participantes em permanente processo de reciprocidade (ANDALÔ, 2006, p. 68).

Os aspectos do ‘face a face’, do ‘objetivo comum’ e o ‘entrecruzamento dos aspectos subjetivos e do conjunto dos participantes’ nos fazem pensar no que e para quem está sendo educados adolescentes e jovens. Como também pensar no elemento relacional que entrever a interrogação diante da ‘formação’ de professores/as que, primeiro foram estudantes em graduações. Afirma-se a importância do OUTRO e não apenas da centralidade do ‘eu’ consigo mesmo. Como também, a necessidade de rever conceitos preconcebidos sobre jovens e adolescentes que naturalizam posturas autoritárias. Grupo numa perspectiva de rever papéis sociais e discursos marcados por um “sistema de poder masculinizado e elitizado que engendra e multiplica umas com as outras as estruturas de opressão” (FIORENZA, 2003, p. 26). É um caminho que supera a condição da exclusão como algo dado e naturalizado, desde

Platão. Torna-se imprescindível, para, nós professores/as de filosofia, pensar, que ao educar jovens da escola pública, a partir da definição de Platão, esses/as são consideradas as pessoas de 'pouca monta'.

A filosofia no Ensino Médio obriga a reinventar Platão, ao ponto de subvertê-lo – aos piores, o melhor da filosofia; aos piores o convite franco para conhecer, de forma investigativa e grupal, o que estava engaiolado em sua realidade ordinária. No rosto dos/as considerados/as 'piores' a filosofia encontra a possibilidade de desnudar-se de si mesma, ao desnaturalizar o já conhecido, estruturado e pensado apenas para os 'melhores'. A filosofia na escola pública é um convite à ruptura desta visão ontológica de 'poder-dos-melhores-sobre-os-piores' que foi sendo desenhado desde Platão como condição constitutivamente humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo estando no século XXI, a questão despertada por Platão, toma eco: é possível a filosofia, pensada para os 'melhores', ser ensinada para os 'piores' – jovens e adolescentes “de pouca monta” que circundam a Escola Pública nas periferias do campo e da cidade? Talvez está questão sustente todas as outras. Ensinar a capacidade de reflexão e análise de texto com tomada de decisão e emissão de opiniões quando, por mais de quarenta anos, e podemos afirmar, que nestes mais de 500 anos de Brasil, se cultivou a ordem de ajustamento, o progresso no modelo europeu, e os valores do senhorio como algo determinado que devesse ser ensinado na escola, a qual não era permitido discordância ou qualquer tipo de contestação e desarmonia. Com isso, o modelo do 'bom cidadão' se centrou na concórdia e ajuste às regras impostas pelo Estado, pelo latifúndio e multinacionais. É contraditório exigir que a escola pública, na qual se encontra os 'piores', retorne com uma área de conhecimento que habilite, adolescentes e jovens, da periferia da cidade e do campo, a discordarem e a argumentarem suas discordâncias através do conflito e do debate investigativo dos discursos textuais.

Mas, é mesmo possível considerar que professores/as que foram formados, na ditadura, possam romper com uma estrutura seletiva e coercitiva, sem investigar como se tornaram professores/as, desde seu processo formativo? Se ainda os critérios de seleção, para acesso a

bolsas de estudos, a estágios e possíveis empregos, são definidores do currículo e das metodologias, estes/as professores/as têm condições de desfazerem-se e dialogar com as percepções que adolescentes e jovens trazem de si mesmos e do mundo? Que espaços tanto jovens quanto professores/as têm para romper com o mecanicismo na aquisição de conhecimentos e na serialidade?

Outra problemática é depositada em nossos currículos de graduação e pós-graduação, pois para as OCENEMs e ENADE ainda é critério de avaliação de cursos de graduação em Filosofia, mesmo os de licenciatura, tomar como eixo central o currículo mínimo composto pelas cinco matérias básicas: História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e Filosofia Geral: Problemas Metafísicos (OCENEMs, 2006, p. 20). Tal fechamento dificulta a percepção do ensino de filosofia no ensino médio como critério avaliativo. Assim, é complexo abrir portas e janelas para criação de áreas sistemáticas de pesquisa e extensão como também mestrados e doutorados tendo como área de pesquisa o Ensino de Filosofia. Mesmo, já estando sendo ventilado o mestrado profissional, é preciso garantir, em nossas graduações, mestrados e doutorados, a pesquisa e a extensão sobre o ensino da filosofia e suas problemáticas não apenas no ensino médio, mas em outros níveis. Ou seja, aos 'piores' o melhor para que não sejam 'piores'... sejam o que quiserem ser, de modo diverso, individual e coletivamente.

REFERÊNCIA

- ANDALÓ, Carmen. *Mediação Grupal. Uma leitura histórico-cultural*. São Paulo: Agora, 2006.
- BAHIA. Secretaria da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Salvador: A Secretaria, 2005.
- BERTOCHÉ, Gustavo. A filosofia no Ensino Médio. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/66583751/Gustavo-Bertoche-A-Filosofia-No-Ensino-Medio>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.
- BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- CERLETTI, Alejandro A. *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*. São Paulo: Autêntica, 2009.
- COURI, Sergio. *Ensaio sobre a evolução do capitalismo e do marxismo*. 2. ed. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001. 198p
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- FIORINZA, Elisabeth Schussler. *As origens cristãs a partir das mulheres: uma nova hermenêutica*. 2ª Edição. São Paulo: Paulinas, 1992. 398 p. (Biblioteca de Estudos Bíblicos)
- _____. *En la senda de Sofía*. Lumen: Buenos Aires, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MANNHEIM, Karl. *O problema da juventude na sociedade moderna*. IN: Diagnóstico de Nosso Tempo, 2ª edição, Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1967.
- MARX, Karl. *Trabalho, Juventude e educação politécnica*. Rubel: Paris, 1963.
- MONTEIRO, Girleide Medeiros de Almeida (org.). *Referências curriculares para o Ensino Médio na Paraíba: ciências humanas e suas tecnologias*. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2006. 186p
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PASCHOAL, Antonio Edmilson e SILVA, João Carlos Salles Pires. Conhecimentos de Filosofia. In: BRASIL, *Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 3)
- PLATÃO. *A República*. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira, 9ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- SILVA, J. C e SUNG, J. M. *Conversando sobre Ética e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.
- SILVA, Rosemary Marinho. Juventudes e ações protagonistas. IN: CUNHA, Paulo Anchieta Florentino da (Org.). *Tecendo a Cidadania e Construindo a Cultura de Paz: Juventude Geração de Paz*. João Pessoa: Idéia, 2007.
- _____. *Vivência grupal nas Escolas Públicas – Educação cidadão, caminho para uma cultura de paz*. In: SILVA, Lourival Rodrigues da; DICK, Hilário (orgs). Goiânia: Casa da Juventude Pe. Burnier, 2010.
- ZUCCHETTI, Dinora Tereza. *Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

O ensino da filosofia e o filosofar nas produções científico-acadêmicas brasileiras: considerações iniciais

Valter Ferreira Rodrigues

Universidade Federal de Campina Grande

A PESQUISA

As reflexões a seguir resultam de uma pesquisa realizada entre os anos de 2012 e 2013, para a tese de doutoramento intitulada *O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades* (RODRIGUES, 2014), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Entre os principais objetivos, a pesquisa visou identificar e analisar como os textos oficiais do MEC (Ministério da Educação) e as produções científico-acadêmicas brasileiras compreendem o ensino de filosofia e a experiência do filosofar na Educação Básica, no âmbito do Ensino Médio.

Sabemos que desde a promulgação da Lei N. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) os documentos do MEC são uma das principais referências para o ensino de filosofia em nosso país. Separados em dois tipos, os dos marcos legais, composto por leis, diretrizes e resoluções que normatizam o ensino de filosofia; e os dos “documentos diretivos”, que correspondem aos parâmetros e orientações curriculares (RODRIGUES, op. cit., p. 94), a pesquisa supracitada concentrou-se nesse segundo grupo dos textos oficiais¹. Os documentos

¹ Os marcos legais são textos de caráter especialmente legislativo e que, portanto, exercem um papel diretivo e norteador de todo o ensino nas escolas do país. São documentos de natureza prescritiva, escritos na forma de lei e que correspondem a mecanismos legais. Por causa de seu gênero textual e de sua função legal específica, esses textos não foram incluídos na pesquisa.

diretivos documentos têm a função de subsidiar as ações pedagógicas em todas as disciplinas, alcançando, especialmente, a prática docente. Por estarem em consonância com as metas pré-estabelecidas para toda a educação nacional, objetivando a concretização das mesmas, esses textos serviram como principal fonte de investigação de uma compreensão oficial do ensino de filosofia².

Além dos documentos oficiais, aquele que pesquisa o ensino de filosofia também encontra um número crescente de significativas produções científico-acadêmicas sobre essa temática. Até 2008, ano em que foi promulgada a Lei 11.684 que tornou obrigatório o ensino da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a maior parte dessas produções voltava-se para questões de ordem metodológicas ou de alternativas didáticas para o ensino de Filosofia, visando atender a uma demanda por subsídios que pudessem auxiliar na sala de aula o trabalho dos professores (GELAMO, 2009). A despeito da grande variedade de produções existentes, a pesquisa analisou apenas produções científicas academicamente reconhecidas por bancas examinadoras e/ou comitês científicos e que fossem dos seguintes gêneros: artigos, dissertações e teses.

Pesquisadores do mundo inteiro vêm se beneficiando com o crescimento e expansão das tecnologias computacionais. No Brasil, com o surgimento e o avanço das tecnologias da informação aplicadas ao Ensino e à Pesquisa, o acesso à *internet* se consolidou não apenas como meio de compartilhamento e troca de conhecimentos, mas, sobretudo, como fonte preciosa de informações para o desenvolvimento de novas pesquisas e análises nas mais diversas áreas, incluindo a própria filosofia. Os repositórios virtuais representam a maior parte dessas fontes *online* de pesquisa e quando existe a devida infraestrutura para o acesso à distância é possível ampliar e avançar na produção científica.

A pesquisa desenvolvida buscou produções que se encontram disponíveis em dois importantes repositórios virtuais para a pesquisa científica no Brasil: o Portal de Periódicos *da* Capes (Coordenação de

² No que diz respeito à Filosofia no Ensino Médio, são ao todo quatro documentos, dentre os quais três foram analisados: os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), publicados em 2000; as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN+) de 2002; as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) de 2006; e, por fim, o 14º volume da coleção "Explorando o ensino: filosofia", publicado em 2010.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD). O portal da Capes é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza para as instituições de ensino e pesquisa no Brasil acesso à produção científica nacional e internacional. Conforme dados da própria Capes, até 2010, o Portal contava com um acervo de mais de 35 mil títulos com textos completos, 130 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. Este foi criado para atender a um déficit de acesso das bibliotecas brasileiras à informação científica internacional e também diminuir desnivelamentos regionais no acesso a essa informação. Ele é considerado um modelo de consórcio de bibliotecas único no mundo, pois é inteiramente financiado pelo governo brasileiro. É também a primeira iniciativa do gênero com a maior capilaridade no planeta, cobrindo todo o território nacional. O Portal de Periódicos atende às demandas dos setores acadêmico, produtivo e governamental e propicia o aumento da produção científica nacional e o crescimento da inserção científica brasileira no exterior. Portanto, trata-se uma ferramenta fundamental às atribuições da Capes de fomento, avaliação e regulação dos cursos de Pós-Graduação e desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil (BRASIL, 2010).

A BDTD é um repositório de teses e dissertações das instituições de ensino brasileiras que permite à comunidade científica divulgar suas produções realizadas dentro e fora do país tanto em nível nacional, quanto internacional. Coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a BDTD tem representantes de várias esferas acadêmicas e científicas no Brasil.

Defendendo a tese de que o processo de ensino e aprendizagem da filosofia corresponde ao exercício filosófico do filosofar ou à prática pessoal da atividade filosófica, cuja principal característica é a criar, de produzir, de inventar novos saberes e novas práticas (filosóficas) e que se configura como uma “experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos” (RODRIGUES, 2014, p. 46), os objetivos específicos de toda a pesquisa foram 1) identificar e analisar que concepção de filosofia e de ensino de filosofia está preconizam os textos oficiais que normatizam e orientam esse ensino no Brasil; 2) explicitar como essas a concepção oficial relaciona a filosofia e seu ensino com a experiência filosófica propriamente dita, isto é com o filosofar; 3) identificar e reu-

nir produções científico-acadêmicas que tratam do ensino de filosofia, a partir da experiência do filosofar; e, por fim, 4) analisar como essas produções compreendem e explicitam a relação entre o ensino de filosofia e a experiência filosófica. Tentou-se, portanto, desenvolver uma espécie de “fenomenologia” da experiência do filosofar, inicialmente, a partir de uma análise de como essas produções tratam do filosofar no ensino de filosofia, a partir de um levantamento preliminar desses tópicos no interior de cada produção.

O presente texto traz apenas uma parte dessa pesquisa e de seus objetivos ao se referir ao o ensino da filosofia e o filosofar nas produções científico-acadêmicas brasileiras. No que se refere a essas produções, a pesquisa adotou dois tipos de critérios para localizar e reunir esses documentos. Um primeiro grupo de critérios gerais e, posteriormente, um segundo grupo de critérios específicos.

O primeiro critério geral utilizado refere-se ao do *tipo de texto* a ser analisado. Conforme foi informado anteriormente, foram analisados artigos, teses e dissertações. De modo geral, os trabalhos científicos mais comuns são as monografias. Estas são particularmente interessantes porque, usualmente, compreendem trabalhos, cuja abordagem se reduz a um único assunto e/ou problema. As monografias podem ser de três tipos: trabalhos de conclusão de curso (TCC), comumente utilizado para o desenvolvimento de conhecimentos adquiridos durante um curso (graduação e/ou pós-graduação *Lato Sensu*), envolvendo habilidades de pesquisa; as dissertações de mestrado, vinculadas a uma fase de iniciação à ciência e a um exercício diretamente orientado; as teses de doutorado, principalmente constituídas como investigações originais acerca de um determinado tema, contribuindo para o desenvolvimento do mesmo (FARIA, et. al. 2011). Esses dois últimos tipos são utilizados na pós-graduação *Stricto Sensu*. Na BDTD todas as monografias analisadas são de *Stricto Sensu*, ou seja, são teses e dissertações.

O artigo científico é um gênero de texto da esfera acadêmica e científica, cuja principal característica é divulgar resultados das pesquisas científicas nas diversas áreas do conhecimento, a partir de atividades de investigação sistematicamente desenvolvidas (EDMUNDSON, 2009). Outra função que os artigos têm desempenhado é a sua utilização como critério de análise de desempenho profissional e insti-

tucional. Separados por categorias e reunidos em periódicos de diversos níveis, o artigo científico é atualmente sinônimo de produtividade e qualidade científico-acadêmica³.

O segundo critério geral adotado foi o do *assunto do texto*. Para atender a esse quesito foi utilizada uma escolha dos textos a partir da análise dos títulos dos documentos. Foram utilizadas 20 (vinte) expressões/descriptivos semanticamente associadas às ideias de *ensino, aprendizagem, filosofia e filosofar*. Esses descritivos foram inseridos individualmente nas ferramentas de busca dos repositórios pesquisados. No final, todos os textos pré-selecionados para a análise continham pelo menos um dos seguintes descritivos em seus títulos: “ensino de filosofia”, “aprendizagem de filosofia”, “ensino-aprendizagem de filosofia”, “ensino e aprendizagem de filosofia”, “ensino da filosofia”, “aprendizagem da filosofia”, “ensino filosófico”, “aprendizagem filosófica”, “ensino-aprendizagem filosófico”, “ensino e aprendizagem filosóficos”, “aprendizagem e filosofar”, “filosofar”, “experiência do filosofar”, “experiência filosófica”, “filosofia e ensino”, “filosofia e aprendizagem”, “ensino e filosofia”, “aprendizagem e filosofia”, “aprendizado de filosofia”, “aprendizado filosófico”⁴.

O terceiro critério geral adotado foi o da *data* de publicação. Em 20 de dezembro de 1996 a “nova LDB” restaurou o ensino de filosofia no país. Por essa razão, os textos reunidos foram publicados entre janeiro de 1997 e dezembro de 2013⁵.

Os dois últimos critérios gerais utilizados foram o do *idioma* e o do *país/local* de publicação. Com uma pesquisa voltada para a produção científica nacional, visando compreender o ensino de filosofia na realidade brasileira, foram selecionados apenas textos em Português e publicados no Brasil.

³ Veja-se a classificação utilizada pela Capes para medir, por exemplo, a qualidade da produção intelectual dos programas e pós-graduação. O *Qualis* afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. Estes são classificados por indicadores de qualidade, sendo A1, o mais elevado, passando pelos níveis A2, B1, B2, B3, B4, B5, até chegar a C, cujo peso é zero.

⁴ Cada uma dessas expressões foi inserida nas ferramentas de busca dos repositórios, nos campos dedicados ao título e assunto. Ambos os repositórios permitem esses dois tipos de pesquisa: com o termo exato ou pelas palavras que a expressão contém.

⁵ A maior parte dos textos é contemporânea à lei da obrigatoriedade de 2008 (Lei N. 11684).

Portanto, foram utilizados ao todo cinco critérios gerais: tipo de texto (artigo, dissertações e teses); título e assunto dos textos (com o uso dos descritivos acima elencados); data da publicação dos textos (entre janeiro de 1997 e dezembro de 2013); idioma (Português) e país (Brasil). A partir desses critérios foram pré-selecionadas 43 produções disponíveis para *download*⁶.

Após esse primeiro levantamento uma nova seleção textual foi realizada adotando critérios mais específicos de relevância. O principal objetivo dessa segunda seleção foi identificar os textos mais relevantes ao trabalho realizado, em relação ao seu objeto de estudo, a saber, o ensino de filosofia enquanto experiência ou exercício do filosofar. Para tanto, na pesquisa foi desenvolvido um modo de identificar aquilo que ficou denominado como “índice de relevância” de cada um dos textos (RODRIGUES, 2014, p.128).

O procedimento consistiu em “medir” a relevância dos textos pré-selecionados, através do número de termos ou índices de relevância (critérios específicos) contidos em cada uma das produções. Considerando que a pesquisa dizia respeito ao ensino de filosofia para o nível médio escolar, a partir da possibilidade de pensar esse ensino como uma experiência genuína do filosofar enquanto uma experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficas, foram estabelecidos os seguintes termos/índices como critérios específicos de seleção: “filosofar”, “experiência filosófica”, “atividade filosófica”, “pensamento filosófico” e “Ensino Médio”.

Utilizando a ferramenta de busca do *Acrobat Reader*⁷, identificou-se a quantidade de vezes que esses termos, tópicos ou índices aparecem nos textos pré-selecionados⁸.

Após o levantamento quantitativo de cada um dos termos nas produções, foi estabelecida a relevância de cada texto. Para que isso fosse possível, atribuiu-se para cada termo pesquisado um determinado peso (medida) matemático, visando a construção de uma média ponderada entre estes, isto é, a relevância dos textos resultou de

⁶ Foram 24 artigos (Portal da Capes) publicados entre os anos 2000 e 2012 e 19 monografias (BDTD), sendo nove teses e 10 dissertações, publicadas entre 2001 e 2011.

⁷ Todos os textos encontrados na pré-seleção estão em formato PDF (*Portable Document Format*).

⁸ Não fizeram parte dessa inspeção ou contagem dos termos os elementos pré e pós-textuais (resumo, palavras-chaves, referências etc.), bem como títulos de obras citadas nos textos, notas de rodapé e marcadores de seção em geral (títulos, subtítulos).

operação matemática baseada no cálculo da média ponderada para o somatório dos índices contidos nos próprios textos. Por estarem diretamente associados ao tema e tese da pesquisa, os três primeiros termos (“filosofar”, “experiência filosófica”, “atividade filosófica”) receberam um peso maior (peso 2). Por se referirem ao contexto geral da pesquisa, os dois últimos termos (“pensamento filosófico” e “Ensino Médio”) receberam peso 1. Estabelecido os termos ou índices seus respectivos pesos/valores, chegou-se à seguinte equação para o cálculo de relevância dos textos: $[(nF \times 2) + (nEF \times 2) + (nAF \times 2) + (nPF \times 1) + (nEM \times 1)]/8$. Nessa equação, por exemplo, a expressão “(nF x 2)” corresponde ao número de vezes que o termo “Filosofar” foi encontrado nos textos, multiplicado pelo peso determinado para esse termo (peso 2). Cada expressão (F, EF, AF, PF e EM) corresponde às letras iniciais do termo ou expressão. Conforme a regra da média ponderada, a equação é formada pela soma dos termos, multiplicados pelo seu respectivo valor/peso e dividido pela soma dos pesos.

Uma vez encontrada a média ponderada de cada um dos textos, aquele que obteve a maior média serviu de base comparativa para os demais textos de sua categoria ou classe. Apenas os textos que obtiverem 50% ou mais de média, em relação ao texto de maior valor, foram considerados “relevantes” para a pesquisa. Para ilustrar esse processo de cálculo da relevância dos textos, apresentamos o seguinte exemplo, que se refere à tese identificada como a que possuía maior relevância para a pesquisa:

Na tese classificada como “T8” o termo “filosofar” apareceu 52 vezes. O termo “experiência filosófica” apareceu duas vezes. O termo “atividade filosófica” não apareceu (zero) e os termos “pensamento filosófico” e “ensino médio” apareceram, respectivamente, 19 vezes e nenhuma vez. Aplicando a equação descrita anteriormente chegou-se à seguinte conta: $[(52 \times 2) + (2 \times 2) + (0 \times 2) + (19 \times 1) + (0 \times 1)]/8$. O resultado final é a média ponderada de 23,3. Por ser a tese que obteve a maior média, apenas as teses com média superior a 50% desse valor foram classificadas como relevantes para a pesquisa⁹.

⁹ Das nove teses pré-selecionadas, apenas três foram consideradas relevantes utilizando o cálculo de relevância que pesquisa desenvolveu. Ao todo, a pesquisa analisou oito das 43 produções pré-selecionadas: dois artigos; três dissertações e três teses.

Uma vez escolhidos os textos a serem analisados, o que a análise dessas produções revelou?

O ENSINO DE FILOSOFIA E O FILOSOFAR NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICO-ACADÊMICAS

A primeira análise realizada nos textos denominou-se de “análise textual”, seguida de uma outra classificada como “análise-crítico interpretativa”. O objetivo da análise textual foi o de obter uma visão geral dos documentos selecionados. Essa análise permitiu que fosse feita uma esquematização de cada texto, considerando sua organização estrutura redacional e conteúdos. Na análise crítico-interpretativa, após “escutar” o que os documentos “diziam” sobre a filosofia, seu ensino e o filosofar, conforme orienta Severino (2007), houve uma tomada de posição frente às ideias contidas nas produções acerca da temática em questão. O que se apresenta a seguir é um breve resumo dessa interlocução com os documentos, apresentado na forma de considerações iniciais.

Em todas as produções analisadas afirma-se uma clara correspondência entre a filosofia e o filosofar. Nenhuma das produções científicas dissocia a filosofia de sua atividade e demonstram que não se pode apenas tratar de uma “filosofia-dado”, deixando de lado a “filosofia-ação”, isto é, enquanto prática ou exercício do filosofar. Todavia, as análises realizadas mostraram que explicitar ou refletir profundamente sobre o que é o filosofar não era o principal objetivo dos textos analisados, isto é, o tema do filosofar consistia no objeto de estudo desses documentos, embora, permeasse toda a reflexão contida nesses textos.

Também se verificou que as produções pesquisadas, implícita ou explicitamente, adotam uma determinada concepção acerca da prática filosófica e, a partir disso, justificam sua compreensão sobre o ensino de filosofia e sobre o papel do professor. Portanto, diferentes concepções de filosofia levam a diferentes concepções acerca do que é o ensino da filosofia e do próprio filosofar. De modo geral, a pesquisa identificou, pelo menos, cinco grandes modos de compreensão da filosofia e sua prática ou exercício nos documentos. Neles a prática ou a ação de filosofar é comumente entendida como: questionamento;

reflexão; condição humana; como instrumento de transformação do mundo; pensamento rigoroso. Vejamos, ainda que brevemente, cada uma desses entendimentos.

A filosofia como questionamento

A primeira concepção é aquela que identifica a filosofia com o questionamento. Nos documentos que defendem essa caracterização da filosofia e do filosofar, a ação filosófica se inicia no ato de questionar e a especificidade da filosofia corresponde à prática do interrogar, do fazer perguntas, do discernir. Há quem defenda que não importa o tipo de questionamento, pois até uma “simples” pergunta como, “quem sou eu?”, bastaria para começar a filosofar. Afirma-se também que as questões da filosofia dizem respeito aos fundamentos da realidade, aos processos históricos e às ações e contradições do agir humano.

Em *Educar perguntando: ajuda filosófica na escola e na vida*, Campos (2008) afirma que educar é treinar no perguntar e no perguntar-se e que a filosofia pode contribuir com a educação do ser humano por sua natureza interrogante e pelo tipo das perguntas que propõe, especialmente interessada em questões acerca da existência e ações humanas.

De fato, é fácil reconhecer uma aproximação entre o filosofar e a ação de questionar. Historicamente a figura do filósofo como alguém questionador é bem conhecida, como a de Sócrates, referência na arte de perguntar. Entretanto, não obstante a importância do questionar como manifestação da autonomia e do pensar livre, quesitos tão caros à educação do ser humano e à filosofia, a ideia de definir a filosofia como questionamento ou filosofar com a capacidade de indagar revela uma das características da atividade filosófica, sem, contudo, não a definir completamente. Conforme ensinam Deleuze e Guattari (2009), a atividade filosófica surge de algo que nos mobiliza e nos força pensar. Trata-se de algo que não é natural ou desenvolvido em nós, mas alguma coisa que vem fora. Essa força inicialmente só pode ser sentida, um *sentendum* que sensibiliza a alma e que a torna perplexa, obrigando-a pensar e “pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. (...) Do *sentendum* ao *cogitandum* se desen-

volveu a violência daquilo que força a pensar” (DELEUZE, 1988, p. 138, 140).

Portanto, o perguntar e o questionar são ações ulteriores de um movimento interior no qual repousaria a verdadeira origem do ato de filosofar.

A filosofia como reflexão

Compartilhando da visão oficial de filosofia e do filosofar, contida nos documentos diretivos do MEC, as produções científico-acadêmicas também definem a filosofia como reflexão. Na concepção oficial, particularmente expressa nos parâmetros curriculares, a filosofia se caracteriza como uma reflexão e o filosofar como uma atividade essencialmente reflexiva. Através da reflexão a inteligência é capaz de voltar a si mesma, de “enxergar” a si mesma, isto é, de pensar a si mesma. E, a partir desse movimento de *retorno* sobre si, o ser humano pensa a si mesmo, questiona sobre si mesmo. Somos o único ser, cujo ser é problema e isso graças à reflexão. Por essa razão, alguns dos textos estudados afirmam que é justamente a reflexão que nos diferencia de todas as outras formas possíveis de inteligência e que a reflexividade da inteligência humana representa parte da nossa essência. Sendo a filosofia reflexão, a filosofia é uma dimensão da vida humana.

No entanto, do mesmo modo que a capacidade de fazer questionamentos pode nos aproximar da filosofia, também o refletir consiste em uma aproximação, mas não configura uma definição suficiente do filosofar. Certamente a reflexão é uma das principais características da inteligência humana e a filosofia um produto dessa inteligência. A reflexão contribui para com o filosofar, mas este não deve ser confundido com aquela. Citando novamente, Deleuze e Guattari (2009, p. 14, grifo nosso), a filosofia “não é contemplação, *nem reflexão*, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que emite especialmente”.

Conforme ensinam os filósofos franceses “ninguém precisa da filosofia para refletir sobre o que quer que seja” (id. *ibid.*) e o ato cria-

dor (de conceitos) que caracteriza o filosofar não se origina em um momento posterior racional no qual a reflexão tem o seu solo, mas, num plano imanente, cujo recorte é impulsionado por uma força anterior que se manifesta no pensamento como um problema. Pensar e/ou refletir são eventos *a posteriori* de uma inteligência provocada por algo de natureza distinta do racional, oriundo de um tempo pré-filosófico. Para Deleuze e Guattari, um dos principais aportes teóricos da tese que desenvolveu essa pesquisa, a filosofia é antes uma ação criadora da inteligência humana que leva o sujeito a pensar a partir de uma necessidade na forma de um problema que antes de ser refletido fora vivido, sentido. Portanto, na perspectiva deleuzo-guattariana, a reflexão não diz o que é a filosofia, tampouco o filosofar em sua plenitude.

O FILOSOFAR COMO CONDIÇÃO HUMANA

Essa terceira definição é apresentada nos textos atrelada à definição anteriormente analisada. Por ser considerada como uma característica que nos define, a reflexão separa o homem dos demais seres e comumente o coloca em uma situação de superioridade. Uma vez que a atividade reflexiva é associada à filosofia e que se parta da tese de que, enquanto seres inteligentes, somos essencialmente reflexivos e a atividade filosófica converte-se, portanto, em condição humana.

Segundo Lorieri (2002) filosofar é uma necessidade profundamente humana porque, além de questionarmos, muitas das repostas acabam tornando-se princípios que pautam a forma como conduzimos a nossa própria vida. Essa é uma concepção que se prolonga em toda história do pensamento filosófico e que remonta à Filosofia Antiga e sua antropologia. Por trás da concepção do homem, cuja essência é ser reflexivo, está a ideia do homem como animal racional, desenvolvida na antropologia clássica. Mas, a Idade Moderna também produz uma concepção racionalista de homem, que encontrará em Descartes expressão paradigmática, “de modo a se poder falar do homem racionalista como do homem cartesiano” (VAZ, 2006, p. 71). O sujeito, segundo Descartes, “uma coisa que pensa” e pela razão é definido.

Em geral, a principal marca das concepções de homem até a Idade Contemporânea é a sua universalidade, isto é, as antropologias

greco-romana, medieval e moderna apresentam uma espécie de invariante conceitual na formação da ideia de homem: a ideia do homem como animal racional, que reflete acerca de si e do mundo. Contudo, em sua contemporaneidade, o pensamento filosófico tende a conceber o homem como um ser pluriversal (VAZ, 2006). Na contemporaneidade evidencia-se o surgimento de diversas antropologias ou perspectivas antropológicas e muitas manifestam-se alheias a essa ideia reguladora de um ser humano cuja essência repousa em sua intelectualidade. O *zoon logon* aristotélico ou *Cogito* cartesiano dá espaço a uma visão fragmentária e múltipla de ser humano que não põe sob suspeita a afirmação do filosofar como condição humana.

Como nos explica Jaspers:

O homem foi definido como um ser vivo dotado de palavra e pensamento (*zoon logon echon*); como ser vivo que, agindo, dá à sociedade a forma de cidade regida por leis (*zoon politikon*); como ser que produz utensílios (*homo faber*); que trabalha com esses utensílios (*homo laborans*); que assegura sua subsistência por meio de planificação comunitária (*homo oeconomicus*). Cada uma dessas definições leva em conta uma característica, mas o essencial não está presente: o homem não pode ser concebido como um ser imutável, encarnando reiteradamente aquelas formas de ser. Longe disso, a essência do homem é mutação: o homem não pode permanecer como é. (JASPER, 2011, p. 53-54, grifo do autor).

Essa visão pluriversal da antropologia contemporânea convida a pensar em outros aspectos constituintes da existência humana, além do racional e/ou do reflexivo.

A FILOSOFIA E A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO

A próxima definição de filosofia é particularmente interessante, pois está alinhada à tese principal de toda pesquisa. Trata-se da concepção da filosofia como instrumento de transformação do mundo, na forma de uma filosofia da *praxis*. Uma filosofia como ferramenta de transformação do mundo é uma filosofia comprometida com a vida, participativa, sobretudo, politicamente. Uma filosofia que não faz distinção entre teoria e prática e está sempre empenhada na construção

de novas concepções de mundo. Esse tipo de filosofia seria capaz de formar verdadeiros cidadãos. Nela, o filosofar consiste em transformar a realidade e para isso é fundamental o desenvolvimento da chamada consciência crítica.

Segundo os textos analisados, o filosofar se define por possuir um espírito crítico e/ou pela capacidade crítica. Trata-se de uma crítica orientada não apenas para a realidade que nos cerca, mas, principalmente sobre nós mesmos, uma autocrítica, uma crítica da própria visão de mundo. Nessa perspectiva, a filosofia é pensada como um instrumento de transformação do mundo, a partir da autocrítica, estabelece uma dimensão ética para atividade filosófica.

A FILOSOFIA COMO PENSAMENTO RIGOROSO

Ainda na esteira de uma caracterização racionalista da filosofia e do filosofar, a quinta característica contida nos textos afirma que a filosofia consiste de um pensamento radical, por se tratar de um pensamento que vai às raízes dos problemas e por atender a uma série de critérios de precisão e clareza, como: capacidade de se posicionar e de justificar seu próprio posicionamento, a partir da exposição articulada da razoabilidade das próprias afirmações. Nesse sentido, filosofar nunca é opinar.

Segundo Baggini e Fosl (2008, p. 9), a filosofia pode ser uma atividade extremamente técnica e complexa e que, por essa razão exige um domínio de algumas ferramentas “conceituais”, que “podem ser usadas para analisar, manipular e avaliar conceitos, argumentos e teorias filosóficas”. Entre as principais ferramentas da filosofia está a argumentação. Para Savian Filho (2010), o filósofo é, antes de tudo, um especialista da argumentação e da demonstração e “como sua atividade é sempre feita em diálogo com outros pensadores, cientistas, artistas etc., ele desenvolve a *habilidade própria de analisar* a maneira como argumentamos para justificar nossas certezas e opiniões” (p. 11, grifo nosso). A partir disso, depreende-se que o filosofar exige *expertise* argumentativa, e, mesmo no Ensino Médio, momento em que a maioria dos jovens no Brasil estão entrando em contato com a filosofia pela primeira vez, os estudantes de filosofia devem ser preparados para lidar

com esse instrumental filosófico. Para esse autor, do mesmo modo que um corpo bem treinado, além de se sentir bem fazendo exercício, tem a necessidade de continuar a exercitar-se, um pensamento habituado a refletir, uma mente preparada “tem prazer em exercitar-se e quer expandir-se sempre mais” (SAVIAN FILHO, p. 7). Na mesma linha de raciocínio, Chauí afirma:

As indagações fundamentais da atitude filosófica e da reflexão filosófica não se realizam ao acaso, segundo preferências e opiniões de cada um de nós. A Filosofia não é um “eu acho que” ou um “eu gosto de”. Não é pesquisa de opinião à maneira dos meios de comunicação de massa. Não é pesquisa de mercado para conhecer preferências dos consumidores, a fim de montar uma propaganda. As indagações filosóficas se realizam de modo sistemático. (CHAUÍ, 2010a, p. 31).

Todas essas afirmações revelam um horror da filosofia ao pensamento mal elaborado e superficial. Algo que também remonta aos antigos filósofos gregos, como Platão, por exemplo. No *Timeu*, o pai da Academia, vai dizer que a ciência (*episteme*) e a opinião (*doxa*) não se igualam e Alegoria da Caverna Platão defendeu que o verdadeiro conhecimento só pode ser alcançando pela inteligência, única capaz de reconhecer a verdade, isto é, somente pela inteligência pode-se chegar à essência (raiz) de tudo. A opinião, regida pelo mundo das aparências, só é capaz de dizer aquilo que a realidade *parece ser* e não o que ela é.

No entanto, assim como dizer que o questionar e o refletir não parecem ser suficientes para definir o filosofar, ainda que sejam operações ligadas à atividade filosófica, também parece ser insuficiente compreender o pensamento rigoroso como uma característica definidora da filosofia. A precisão no raciocínio e/ou pensamento rigoroso não é uma exclusividade da filosofia. Toda ciência empírico-experimental também se baseia nesse tipo de pensamento. Não há matemática, por exemplo, sem rigor, sem um raciocínio “correto”.

No caso específico de um ensino de filosofia para o nível médio na perspectiva do filosofar, voltado majoritariamente para o público jovem que vivencia uma etapa do desenvolvimento psíquico que é passada pelas inúmeras incertezas, inseguranças e seguidas confusões do adolecer, a ideia de associarmos a atividade filosófica a um pensa-

mento rigoroso ou preciso, livre dos “achismos” e “pontos de vistas” não parece tão interessante assim; particularmente, no que se refere ao aspecto didático desse ensino. Num primeiro momento, todas as opiniões merecem bem-vindas e a substituição de opiniões pessoais por fórmulas filosóficas não garante uma experiência do filosofar. As opiniões não devem ser afastadas porque são opiniões. Elas devem revistas quando se fazem absolutas, impedindo uma abertura para diálogo com outros discursos e linguagens existentes. Toda forma de absolutismo impede o autêntico exercício filosófico, seja o domínio da opinião seja do discurso bem elaborado, pronto e acabado.

O ENSINO DE FILOSOFIA

O passo seguinte foi compreender como os documentos concebem o ensino de filosofia e as principais características acerca do ensino de filosofia identificadas nos documentos foram: o ensino de filosofia como produção filosófica e o ensino de filosofia como formação crítica.

Os textos afirmam que a aula de filosofia deve ser um espaço da experiência e produção filosófica. Assim como filósofo é aquele que produz filosofia, o ensino de filosofia deve ser capaz de levar os estudantes a produzirem uma determinada “filosofia aprendiz”, o que torna cada aluno envolvido nessa produção também um filósofo.

Em todos os textos o ensino de filosofia deve ser “prático”, no sentido de que não se trata de aprender filosofia sem experimentá-la, sem filosofar de verdade. O ensino de filosofia enquanto produção da filosofia é um ensino ativo. Para Gallo, esse tipo de ensino consiste em uma postura. Nesse sentido assevera:

Trata-se, isso sim, de assumir uma outra postura perante o ensino. Uma postura que não implique na transmissão direta de saberes, que seriam assimilados diretamente por aquele que aprende; uma postura que não implique uma submissão daquele que aprende àquele que ensina; enfim, uma postura de abertura ao outro, ao aprendizado como encontro com os signos e como criação. (GALLO, 2012a, p. 48).

O ensino de filosofia em uma perspectiva ativa se opõe ao modelo de ensino dominado pela lógica da explicação (RANCIÈRE, 2002).

Nessa lógica “não há apenas uma atividade intelectual (do aprender), mas também uma atividade social de renúncia e resignação” (GALLO, op. cit. p. 49). A perspectiva do ensino de filosofia como produção filosófica procura instaurar uma outra ordem, para além da explicação, na qual o professor, a escola, o currículo se tornam o “único juiz”. Como lugar da criação filosófica, não há manuais para as aulas de filosofia e cada dia surge como algo novo. No entanto, Gallo também alerta para o fato de que a crítica ao método deve estar associada a uma crítica à relação pedagógica de dependência do aprendiz para com o mestre. Ao relembrar Deleuze (2003), quando este afirma que nunca se sabe como alguém aprende, Gallo enfatiza que para Deleuze aprende-se filosofia fazendo *com* o professor e não *como* ele.

Todavia, ressaltamos que nem todas as produções analisadas refletem esta concepção. Mesmo reconhecendo que o ensino de filosofia deve propiciar aos alunos uma prática do filosofar, algumas produções afirmam que é justamente porque a filosofia não traz em si a maneira de sua transmissão, que se requer um método e técnica didática para o seu ensino. Sem correr o risco “pedagogizar” o ensino de filosofia, é importante pensar em meios eficientes de como tornar aula um verdadeiro espaço de criação é fundamental para o sucesso dessa disciplina, especialmente no escolar.

Nessa direção, os textos também discutem a importância de um ensino significativo da filosofia, isto é, um ensino que tem origem e repercute na vida do estudante. Trata-se de estabelecer uma ligação com a vida. Uma filosofia significativa é uma filosofia viva, cuja investigação resulta dos problemas vivenciados e elaborados pelos alunos. Para os que defendem essa compreensão, o aprendizado do filosofar, através das próprias vivências, contribui para a redescoberta ou reinvenção da própria postura diante da vida.

Muitos são os pensadores do ensino de filosofia defendem um aprendizado significativo no qual os processos educacionais são motivados e/ou perpassados por vivências, problemas humanos. Filosofias como as de Lipman e Dewey demonstram que, quanto menor a faixa etária dos estudantes, maior é a importância de criar laços entre os conteúdos filosóficos e a vida pessoal.

Todavia, nenhum desses foi mais refletido pelas produções acadêmicas que o relativo à formação crítica. Nos documentos trata-se da

necessidade do ensino de filosofia priorizar uma formação filosófica consciente, isto é, a filosofia como postura, atitude do espírito humano diante da existência histórica, social e cultural, em todos os segmentos escolares. A partir de diferentes narrações, os textos têm em comum a necessidade de desenvolver, através da filosofia, o pensamento crítico.

Um ensino e aprendizado filosófico para o desenvolvimento de um espírito crítico deve educar o aluno para que seja ele mesmo e não a reprodução de um modelo de ser humano preestabelecido ou pré-determinado. Sendo assim, por meio de um pensamento radical e preciso, os estudantes podem ser preparados para construir uma nova realidade, transformando a atual. A ideia de transformação da realidade pela razão filosófica está na base dessa compreensão do ensino de filosofia.

O PROFESSOR DE FILOSOFIA

O último tópico analisado diz respeito àquilo que os textos expressam sobre o professor de filosofia e seu papel como tal. Em quase todos os textos encontramos a seguinte afirmação: quem ensina filosofia deve ser filósofo.

Os textos reafirmam que a formação do professor de filosofia no Brasil não prioriza o magistério e que os cursos de filosofia sempre buscaram formar pesquisadores/bacharéis, diferentemente de outros países onde, há tempos, o ensino de filosofia na escola recebe uma cuidadosa atenção.

Em quase todos os textos é clara a ideia de que o professor de filosofia deve ser filósofo, no sentido de que ele também participa da atividade filosófica, produzindo sua própria filosofia. E alguém experimentado naquilo que diz como um “artesão” do pensamento.

Para os documentos a principal função do professor de filosofia é a de provocar. O professor-provocador é alguém que contribui para o surgimento do pensamento original, orientando a investigação filosófica e, por essa razão, é alguém disposto a apostar no novo. Como orientador, o trabalho do professor é o de ensinar o aluno a operar coordenadas, a estabelecer referenciais, a orientar-se, a navegar nas múltiplas perspectivas construídas ao longo da história e que atuam na realidade ou constituem-na, capacitando o aluno para a compreen-

são de múltiplos universos de significação. Para Gallo (2011, p. 119), “o professor de filosofia é aquele que, na contramão da aceleração da imediatez dos tempos hipermodernos, chama seus alunos à paciência do conceito, ao movimento do pensamento, ao trato com a filosofia”. É um intercessor, alguém que ajuda a promover a criação filosófica.

As concepções de ensino de filosofia e de filosofar que foram apresentadas exigem professores de filosofia com todas essas características. Em um ensino e aprendizado filosóficos, em que a filosofia e o filosofar correspondem entre si, há que se esperar do professor que ele seja filósofo, isto é, alguém que experimenta e produz filosofia. Alguém, cuja companhia ensina através do próprio exemplo.

A partir de foi apresentado, talvez possamos afirmar que os documentos quando analisados em conjunto indicam algumas premissas interessantes para o ensino de filosofia no nível médio. Para finalizar elencamos os seguintes pontos: a não distinção entre filosofia e filosofar; a compreensão da atividade filosófica como uma atividade de natureza teórica e prática, com desdobramentos no plano da práxis; o ensino filosófico de filosofia como *locus* de produção filosófica e de uma experiência do filosofar comprometida ética e politicamente com a (trans)formação do mundo através das *praxis* pessoais e coletivas; e, por fim, a necessidade do professor(a) de filosofia ser filósofo(a), com capacidade de desenvolver práticas pedagógicas de alto potencial filosófico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. *A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

_____. A filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas. *PublicationHum*, Ponta Grossa, vol. 17, n. 2, p. 177-187, dez. 2009.

BAGGINI, Julian.; FOSL, Peter S.. *As ferramentas dos filósofos: um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos*. Tradução Luciana Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2008.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 191. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEB, 2000.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, SEB, 2007.

_____. *Filosofia: Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, vol. 14).

CAMPOS, Pedro Ortega. *Educar perguntando: ajuda filosófica na escola e na vida*. Tradução Antonio Efro Feltrin. São Paulo, SP: Paulinas, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Boas-vindas à Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

COSTA, Isabel Marinho. *Concepções de mediação pedagógica: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010)*. (tese: Doutorado - PPGE). João Pessoa, PB: UFPB, 2013.

DELEUZE, Gilles *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Lucia Pereira de Lucena-Guerra; Ana Bustamante. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.

EDMUNDSON, Maria Verônica Andrade da Silveira. Utilizando gêneros da esfera acadêmica e científica em aulas: de LE (língua estrangeira). In. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, V., 2009, Caxias do Sul. *Anais eletrônicos*. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/>

anais/textos_autor/arquivos/utilizando_generos_da_esfera_academica_e_cientifica_em_aulas_de_le_lingua_estrangeira.pdf. Acesso em: 11 dezembro 2013.

FARIA, Ana Cristina de. et. al. *Manual prático para elaboração de monografias: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses*. 5. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ed. Universidade São Judas Tadeu, 2011.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio*. Campinas: Papyrus, 2012.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *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.

JASPER, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. Tradução de Leonidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2011.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lillian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICCI, Rudá. Conceito estruturante. *Biblioteca virtual: dicionário de educação*, jun. 2006. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=35568&tipo=ob&cp=000000&cb=&n1=&n2=Biblioteca+Virtual&n3=Dicion%ufffdrio+da+Educa%ufffd%ufffd&n4=&b=s>. Acesso em: 23 jan. 2014.

RODRIGUES, Valter Ferreira. *O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades*. (tese – Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). João Pessoa, PB: UFPB, 2014.

SAVIAN FILHO, Juvenal. *Argumentação: a ferramenta do filosofar*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

UNESCO. *La filosofía: una escuela de la libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México, 2011.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia Filosófica I*. 8. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

Os manuais escolares utilizados para o ensino de filosofia no secundário brasileiro (1836-1881)

Gilson Ruy Monteiro Teixeira

Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia

1. INTRODUÇÃO

Em 1837, com a criação do Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro, nasceu o sistema de ensino secundário no país pensado sob a forma de um sistema curricular com elenco de matérias e de manuais escolares. Estes tinham a função referencial para os demais colégios existentes nas cidades do Império. Para o ensino de filosofia os manuais utilizados foram: *Curso elementar de filosofia para uso nas escolas*, de Barbe; *Curso de filosofia*, de Jaffre; *Tratado elementar de filosofia*, de Janet; *Curso de filosofia*, de Pellissier – todos estes utilizados no Pedro Segundo); e *Questões de filosofia*, de Charma – utilizados em alguns estabelecimentos privados.¹

Uma das principais preocupações do *Regulamento n.º 8*, que instituiu o currículo do Colégio Pedro II, de 1 de janeiro de 1838, era a formação e constituição da biblioteca. (DORIA, 1937) Nesse mesmo documento, também se encontra a preocupação com o provimento de manuais modernos para o ensino das matérias que compunham a Tábua de Matérias do Colégio. Em sua maioria, os manuais adotados eram os mesmos utilizados no secundário francês, modelo para o Pe-

¹ Paim (1984) é quem fornece esta informação sobre o manual de Charma. Neste trabalho não foi possível acrescentar nenhuma informação a esse respeito devido ao fato de não se ter encontrado vestígios de tal manual em nossas pesquisas históricas. Talvez em uma nova pesquisa torne-se possível reportarmos a esse autor e obra.

dro II, classificado à época como país esclarecido pelo Ministro Bernardo de Vasconcelos (1999). Cabe perguntar: a partir de que momento os manuais dos “países esclarecidos” passa a ser utilizados? E enquanto esses não chegavam, quais eram utilizados?

2. QUESTÕES INICIAIS: OS MANUAIS UTILIZADOS

De 1842, primeiro ano em que a Filosofia de fato se fez presente no Colégio com Domingos José Gonçalves de Magalhães como professor, até o ano de 1856, não há como precisar qual manual era utilizado para o ensino da Filosofia. Pode-se intuir pelo discurso de posse de Gonçalves de Magalhães. Ele inicia suas atividades no Pedro II com um discurso sobre o objeto e a importância da Filosofia. Nesse discurso, deixa claro que sua função será a de propagar a filosofia eclética no ensino secundário. (BARROS, 1973) Porém, como a permanência de Gonçalves de Magalhães como professor de Filosofia no Imperial Colégio de Pedro II foi muito curta, Geraldo Pinheiro Machado (1974) afirma que esse discurso muito pouco teve a ver com as atividades docentes de Gonçalves de Magalhães, o que torna temeroso afirmar que em suas aulas adotara de imediato algum manual francês de orientação eclética.

Após a saída de Gonçalves de Magalhães, em 1843, vários substitutos temporários se revessaram na função de professor de filosofia: Santiago Nunes Ribeiro, Francisco de Paula Menezes e Joaquim de Pinto Brasil (MACEDO, 1991). Todos acumulando duas funções, professores de Retórica e Poética e substitutos de Filosofia, sendo que entraram no Pedro II como oficialmente como professores de Retórica. Essa dupla atividade se deve ao fato de Gonçalves de Magalhães ter permanecido como o titular da Cadeira de Filosofia, mesmo sem exercer a função. Foi somente no ano de 1856 que o Reitor do Colégio, sentindo a necessidade de um outro titular para a Cadeira de Filosofia, solicitou ao Ministro do Império a nomeação do frade beneditino José Santa Maria do Amaral, Inspetor do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte.

Durante o período dos professores substitutos, também não se tem nenhum registro sobre a utilização de algum manual de Filosofia de origem francesa. Porém, pode-se intuir que ainda nessa época

se utilizava o *Compêndio de Filosofia* de Antônio Genovesi, conforme relato de Torres Homem, que em 1847 afirmou: “depois de tantas e tão grandes revoluções na filosofia moderna, ela é ainda ensinada em compêndio de Genuense por ordem do Governo” (apud PRIMITIVO MOACYR, 1936, p. 252). A informação é confirmada pelo Relatório do Ministério do Interior (BRASIL, 1848) elaborado por Justiniano José da Rocha quanto ao ensino de filosofia nas escolas particulares.

A utilização do *Compêndio de Filosofia* de Antonio Genovesi em outros estabelecimentos pode corroborar para a confirmação da hipótese de que esse compêndio foi utilizado pelos professores substitutos de Gonçalves de Magalhães no Pedro II, principalmente se for levado em conta o caráter de paradigmático do ensino dispensado no Pedro II para os demais estabelecimentos. Se o Genuense ainda era utilizado nas aulas do secundário, a hipótese de que fora utilizado no Imperial Colégio de Pedro II, no período de 1843 a 1855, pode aceitável.

Assumindo tal hipótese, o primeiro compêndio/manual que se fez uso no Pedro II teve por influência o sistema de ensino português, como pode ser constatado na afirmação de Carrilho (1987), no seu estudo intitulado *Razão e transmissão da filosofia*, ao dar um breve relato histórico sobre o ensino da filosofia em Portugal:

Avançando um pouco pelas primeiras décadas do século XIX, encontramos a seguinte situação no ensino da filosofia: ela continua a ensinar-se apenas no ensino secundário e o seu ensino continua a fazer-se com base no compêndio de Genovesi adoptado em 1773 e que, entretanto, teve inúmeras edições. Situação que se mantém inalterada até 1836: neste ano procura instituir-se uma nova orientação nos estudos filosóficos com a determinação, por decreto de 17 de Novembro, da substituição da “Filosofia Racional e Moral” por duas disciplinas de inspiração ideológica: a “Ideologia, Gramática Geral e Lógica”. (p. 202).

A citação de Carrilho (1987) coincide com as informações dadas por Cruz Costa (1950) de que “sob a influência da reação oratoriana, novos compêndios foram introduzidos no Brasil nos últimos anos do século XVIII, sobretudo os de Antonio Genovesi” (p. 70). Desse modo, o compêndio de Genovesi chega ao ensino da Filosofia no Brasil no mesmo período que se insere no ensino secundário português, o que é

confirmado pelo estudo de Laerte Ramos de Carvalho acerca da lógica de Monte Alverne, citado por Cruz Costa (1950):

O Prof. Laerte Ramos de Carvalho [...] mostrou a existência desses então modernos livros nas nossas bibliotecas. No seu trabalho, cita o jovem professor uma lista dos compêndios referentes à tradição coimbrã e outros referentes ao período posterior à reforma de Pombal. (p. 70).

Carrilho (1987), afirma também que o *Compêndio de Filosofia* de Antonio Genovesi foi utilizado no ensino português até o ano de 1836. No Brasil, diferentemente do que ocorreu em Portugal, ele foi abandonado somente em 1856, quando se passou a adotar o manual de Barbe. Mas, como alerta Cruz Costa (1950), no período de utilização do compêndio de Genovesi:

De fato, porém, ainda por largo tempo, haverá *ambivalência* de direção nos estudos filosóficos no Brasil. Nas aulas régias de filosofia racional e moral, uns seguiam os velhos compêndios; outros, os modernos, como se verifica da denúncia feita em 1787 pelos professores régios do Rio de Janeiro, João Marques Pinto e Manuel Inácio da Silva Alvarenga. (p. 71).

Na convivência entre o velho e o moderno, aos poucos o Genuense, como ficou conhecido tanto em Portugal como no Brasil o compêndio do italiano Genovesi, foi se impondo (CRUZ COSTA, 1950), não somente pela opção de escolha dos professores, mas especialmente pela imposição legal: em Portugal e no Brasil Colonial, “por ofício do Marquês de Pombal de 23/2/1773” (CARRILHO, 1987, p. 201).

O *Compêndio de Filosofia* de Antonio Genovesi, segundo Carrilho (1987) se caracterizava por ser um compêndio “ecletista empírico-leibniziano” (p. 201). Cruz Costa (1950) citando Newton de Macedo afirma que os compêndios modernos e, especialmente, o Genuense, “estavam impregnados de empirismo, o que veio ‘acentuar nas escolas, o ambiente de hostilidade contra toda a especulação’” (p. 72). Ao falar de Antonio Genovesi, Paim (1974) afirma que não se pode reduzir o conteúdo da obra de Genovesi ao empirismo como o faz Cruz Costa (1950). Em concordância com Carrilho (1987), diz que “Genovesi pro-

cura, assim, incorporar certas premissas do empirismo lockeano à tradição racionalista. Opõe-se a Rousseau e a todos quantos minimizam o papel da razão". (p. 160). Daí, portanto, o ideal eclético presente na obra filosófica de Genovesi.

Como foi descrito até agora, o primeiro manual de Filosofia utilizado para o ensino da matéria Filosofia em terras brasileiras decorre das determinações pombalinas para a adoção do livro de Antonio Genovesi nas aulas régias, determinação esta que não foi revogada no Brasil, mesmo após a Independência. Mas, ao mesmo tempo, com a Independência ocorreu uma grande influência francesa sobre a constituição do ensino no país, que culminará na transformação do Seminário de São Joaquim em Imperial Colégio de Pedro II, em 1837. (ALMEIDA, 1898). Este fato é, sem dúvida, um dos pontos culminantes desse processo.

3. O PROCESSO DE AFRANCESAMENTO

A criação do Imperial Colégio de Pedro II como modelo para o secundário nacional deu início ao processo de afrancesamento da educação pátria por duas vias: primeira por adotar o modelo educacional francês como exemplo; segunda por reproduzir tal modelo do currículo ao conteúdo e aos instrumentos de ensino. Foi assim que os manuais de ensino utilizados nas aulas do secundário passaram a ser os mesmos utilizados no sistema de ensino francês. Por isso, tal fato não ocorreu somente com a Filosofia. Aliado à inexistência de uma produção editorial insatisfatória em nosso país, no período do Império, na maioria das vezes, os professores passavam a utilizar no ensino secundário os manuais produzidos para a preparação ao exame de bacharelado francês. Desta feita, os manuais de várias matérias que compunham o ensino do Pedro II eram franceses, conforme se pode notar nas indicações dos programas de ensino das matérias. (VECHIA; LORENZ, 1998.).

No que diz respeito à Filosofia, essa influência se faz presente por todo o Império. Todos os manuais utilizados foram produtos da experiência dos professores de filosofia do ensino secundário francês, por isso cabe olhar para a realidade francesa no que diz respeito à produção dos manuais.

Bruno Poucet (1999), em seu estudo acerca da história da disciplina filosofia no secundário francês, *Enseigner la philosophie: histoire d'une discipline scolaire – 1860-1990*, afirma que, após o restabelecimento da Classe de Filosofia em 1863, há um grande impulso na produção de obras destinadas ao ensino de Filosofia aos jovens:

Entre 1863 e 1873, pelo menos 26 obras diferentes foram escritas por 24 autores e editadas ou reeditadas com o título de “manual”, de “curso”, de “lição” ou de “manual elementar”. A tiragem média dessas obras, cujo público potencial é limitado, é de mil exemplares. Dez delas apareceram antes de 1863; 11 continuaram a aparecer após 1873 – entre essas últimas, seis apareceram antes de 1863. (p. 63).

Conforme nos diz Poucet (1999) são 26 manuais de Filosofia produzidos no período. Ao se analisar a lista dos manuais com a data da primeira edição e da última edição, descobre-se que a data de início da publicação dos manuais é 1833. Desta forma, em alguns anos anteriores à fundação do Imperial Colégio de Pedro II como estabelecimento oficial de ensino secundário já se publicavam os manuais destinados ao ensino da Filosofia, o que não justifica a persistência da utilização do compêndio de Antonio Genovesi para esse fim.

Em outra classificação realizada por Poucet (1989) dos autores e das obras publicadas no período de 1833 a 1927, na França, constata-se que foram pelo menos 50 autores que publicaram obras intituladas: “manual”, “curso”, “lição” e “manual elementar”, conforme pode-se notar nos Quadros 1 e 2 apresentados a seguir:

Quadro 1: Autores de Manuais de Orientação Laica

Autores dos Manuais	Primeira edição	Última edição	Quantidade de anos que foram editados
Aulard	1855	1882	27
Bérnard	1850	1886	36
Charles	1884	1893	9
Cocq	1866		1
Fabre	1870		1
Foucou	1879		1
Géruzez	1833	1863	30
Hartsen	1877		1
Janet	1879	1889	10
Joly	1869	1894	25
Jourdain	1847	1888	41
Liard	1884	1922	38
Louis	1869	1894	25
Marion	1882	1927	45
Pellissier	1855	1887	32
Prévot	1866		1
Rabier	1884	1912	28
Rethoré	1866		1
Rondelet	1864		1
Rouvière	1879		1
Simon	1882		
Souquet	1846	1883	37
Tissot	1837	1869	32
Vattier	1884		1

Fonte: Bruno Poucet (1989).

Dos 24 manuais de orientação laica, presentes no secundário francês, somente dois foram adotados pelos professores do Collegio de Pedro II: Pellissier (de 1877 a 1881) e Janet (de 1882 a 1892).

No período de 1841 a 1896, na França, outros 26 autores produziram obras destinadas ao ensino da Filosofia. Foram os autores identificados por Poucet (1999) como eclesiásticos. A base de classificação

de Poucet para esses autores foi a de que eram padres, monges ou frades que exerciam, em colégios católicos, atividades docentes como professores de Filosofia na França do século XIX. No Quadro a seguir são apresentados esses autores:

Quadro 2: Autores de Manuais de Orientação Eclesiástica.

Autores dos Manuais	Primeira edição	Última edição	Quantidade de anos que foram editados
Balmes	1847	1882	35
Barbe	1846	1872	26
Bautain	1866		1
Bouédron	1863	1885	22
Bouscaillou	1869	1881	12
Boylesve	1870	1887	17
Bunot	1869		1
Carbonel	1876		1
Charbin	1883	1896	13
Dagorne	1873	1881	16
Delmont	1879	1888	9
Drioux	1883		1
Fichaux	1875		1
Frère Louis	1875		1
Gille	1876	1885	20
Gourju	1841	1869	24
Jaffre	1878		1
Lautier	1874		1
Mellier	1874	1896	11
Olivier	1878		1
Peretti	1865		1
Prisco	1877		1
P. R.	1875	1888	1
Regnault	1875		13
Roques	1877		1
Sanseverino	1875		1

Fonte: Bruno Poucet (1999).

As duas relações de manuais de ensino de Filosofia produzidos na França, no período de 1833 a 1829, dão-nos uma visão importante. Muitas foram às obras publicadas e utilizadas pelo sistema francês. Esses autores, em sua maioria eram professores da disciplina no secundário – dentre eles laicos e religiosos. Nesse aspecto há certo equilíbrio entre as publicações, ou seja, há um número ligeiramente superior (dois a mais) a favor dos autores religiosos.

No Brasil, sob a influência francesa, os manuais escolhidos foram os de Barbe, Pellissier, Janet e Jaffre. Fica, portanto, em suspenso uma pergunta: por que dentre os vários manuais publicados na França, no período correspondente ao Império brasileiro, os manuais escolhidos foram esses? Qual o critério utilizado para a escolha dos manuais? Infelizmente não há como fornecer uma resposta precisa, mas as características de cada manual escolhido podem fornecer pistas importantes.

2. O COURS ÉLÈMENTAIRE DE PHILOSOPHIE DE EUSTACHE BARBE (1856 – 1876).

O primeiro manual escolhido oficialmente para ser utilizado nas aulas de Filosofia do Imperial Colégio de Pedro II, pelo Programa de Ensino de 1856 (VECCHIA; LORENZ, 1998), passou a ser editado e reeditado na França de 1846 a 1872 (POUCET, 1999).²

Eustache Barbe, abade beneditino, tem seu curso aprovado e recomendado pelo arcebispo de Paris. Esta recomendação ressalta o fato de que com os manuais católicos “vê-se aparecer os projetos ideológicos que manifestam as diferenças essenciais entre filosofia e religião, pois, para o restante, não há nenhuma diferença entre um e outro manual” (POUCET, 1999, p. 68).

O manual de Barbe se destina aos professores e alunos do ensino eclesiástico. E seu projeto é claro, como nos diz Poucet (1999):

Ele trata de delimitar um território ideológico, de traçar as fronteiras e de evitar as confusões: “Uma filosofia presunçosa que se recusa a aceitar a razão divina para apoiar e para guiar coloca os problemas sem os resolver, levanta as dúvidas sem as dissipar. [...] Mas se a filosofia renuncia a todo antagonismo com a religião, se ela reconhece os direitos da autoridade divina, a autoridade divina comunica-lhe uma força que lhe falta” (p. 68).

² A edição analisada aqui é a de número quatro, publicada em 1864.

O prefácio do *Cours élémentaire de philosophie* de Barbe (1864), dá-nos a base do projeto dos manuais de Filosofia de orientação eclesial: reconduzir a filosofia à obediência da autoridade divina e promover, assim, a reconciliação entre filosofia e religião; em outras palavras, retornar ao ideal medieval da Filosofia como serva da teologia. Por isso, segundo Barbe (1864), tem de se retornar ao seio da filosofia cristã, aquela que não se opõe às verdades das Sagradas Escrituras:

A filosofia foi cultivada em todos os tempos pelos povos civilizados. É desnecessário citar os anciãos: recordamos somente que os povos cristãos sempre tiveram uma filosofia. Os trabalhos filosóficos dos Padres da Igreja são bastante célebres; conhece-se os sobrenomes característicos dos Doutores da Igreja da Idade Média, e sabe-se que neles a teologia não se separava da filosofia; os séculos modernos contam também com um grande número de filósofos cristãos. (p. IV-V).

Somente ao aceitar os filósofos cristãos é que se pode alcançar a verdade e a sabedoria que vêm de Deus e não dos homens, como dizem os modernos. No entanto, não se pode abandonar a filosofia moderna pelo fato de que:

“A filosofia, disse um filósofo de nosso século, é a glória e o recife do espírito humano.” Feliz é ele, se conheceu um pouco o recife! Tanto uma filosofia anticristã é perniciosa à sociedade, porque abala a crença nas verdades fundamentais que nos são o mais firme apoio, quanto à filosofia, mantida no seu verdadeiro domínio, pode ser útil ao aperfeiçoamento da humanidade. (BARBE, 1864, p. V-VI).

Barbe, mais uma vez, reforça a ideia de que se deve afastar o jovem do ensino pernicioso da filosofia, ou seja, do ensino da filosofia que abala as verdades fundamentais, estabelecidas pela fé cristã. Acrescenta, porém, a necessidade do ensino da verdadeira filosofia aos jovens, pois “oferecida à juventude com um sábio discernimento, a filosofia a eleva acima da esfera das coisas sensíveis, acostuma-a à generalizar seus conhecimentos, ensina-lhe a língua do raciocínio” (BARBE, 1864, p. VI).

Observa-se nesse trecho, novamente, a tônica que domina a obra de Barbe: a busca da reconciliação entre a religião e a filosofia. Desse modo, o ensino da filosofia deve ser ministrado à juventude com uma sábia prudência, o que significa de acordo com as verdades fundamentais, mas com vistas a elevá-la à esfera do racional, deixando a esfera das coisas sensíveis.

Continuando no mesmo trecho já citado, Barbe (1864) afirma:

Pelo ensino da lógica, ela é verdadeiramente para esta idade [juventude] uma *Arte de pensar*, visto que regulariza a marcha da inteligência, põe um freio àquela imaginação muito viva que perturba e que arrasta a razão. Enfim, a natureza da exposição das especulações livres do espírito humano é fazer compreender à juventude a necessidade de uma religião revelada de Deus, e a lhe fazer apreciar a felicidade de uma educação cristã, que a salve das flutuações e dos erros dos quais o quadro instrutivo não pode lhe inspirar uma justa desconfiança da razão sem a fé. (p. VI).

Em outras palavras, a finalidade da filosofia, em especial através do ensino da lógica, é a de conduzir a juventude à aceitação da religião revelada de Deus, ou seja, o cristianismo católico. Assim, conclui Barbe (1864):

Compreende-se, assim, depois das considerações que precedem, de que natureza deve ser o ensino de filosofia. O autor deste *Curso* limitou-se constantemente a dar a seu trabalho uma forma didática e concisa, a só o que convêm a um tratado elementar, e neste sentido, proibiu-se escrupulosamente tudo o que poderia atrapalhar o encadeamento rigoroso do pensamento. Em duas palavras, coloca a maior precisão e clareza possível na exposição de uma ciência que foi reprovada muitas vezes por ser vaga e obscura, e lhe deixar ao mesmo tempo o grau de profundidade sem o qual não há filosofia: tal é o pensamento que presidiu a redação deste curso. (p. VII).

Com a preocupação de fornecer aos jovens estudantes do secundário um estudo elementar da Filosofia, mas sem deixar de ser rigoroso, Barbe (1864) obedeceu em seu livro, como todos os manuais eclesiásticos adaptados para contemplar as exigências do exame do

bacharelado francês, à orientação do *Programme de philosophie* oficial do bacharelado francês. O conteúdo do *Cours élémentaire de philosophie* confunde-se com o conteúdo examinado para o ingresso nos cursos superiores do Brasil e com o *Programme officiel pour l'examen du baccalauréat ès lettres* da França. No caso do Brasil, confunde-se também com o conteúdo dos *Programmas de ensino de philosophia* dos anos de 1856, 1858 e 1862, o que conduz a seguinte dedução: os programas de ensino eram reproduções do sumário dos manuais adotados.

A obra de Barbe divide-se em Introdução, Divisão do curso de filosofia, Psicologia, Lógica, Teodicéia, Moral (acrescida de um apêndice sobre a revelação divina) e uma parte especial contendo a História da Filosofia.

Na introdução do *Cours élémentaire de philosophie*, Barbe (1864) apresentava a filosofia definindo o objeto, a utilidade e importância, o método da filosofia e as várias conceituações, seguidas da divisão da filosofia.

Na primeira parte do livro, que trata da psicologia, Barbe apresentava a primeira parte da Filosofia em grau de importância. Em outras palavras, Barbe (1864) dava à psicologia a função de porta de entrada para o desenvolvimento do pensar filosófico. Esta dinâmica de apresentação coloca a obra de Barbe (1864) em acordo com o pensamento de Cousin, pois “faz da psicologia a porta de entrada da metafísica” (PAIM, 1984, p. 279).

Nesta parte do livro estudava-se o objeto da psicologia: a alma. Nesse sentido, buscava-se compreender: as faculdades da alma e seus mecanismos de compreensão da realidade – a sensibilidade, o entendimento e a vontade; e a natureza da alma.

Na segunda parte, Barbe (1864) apresentava o estudo da lógica. O estudo iniciava-se pela certeza, em que eram abordadas as questões em torno da verdade e do erro, da evidência e da probabilidade; passava pelo estudo do método em geral, em que se estudava a análise, a síntese e o uso do método; pelo estudo dos meios auxiliares do método, em que se estudava a observação e a experimentação, a indução, a dedução e o silogismo; pelo estudo do método nas diferentes ciências que são classificadas em ciências de observação – física e psicologia experimental –, em ciências de raciocínio e em ciências de natureza

mista, em que se encontra a história; e, por fim, o estudo dos erros e dos sofismas.

No estudo da teodicéia, com duas divisões: a existência de Deus e os principais atributos de Deus, encontrava-se na terceira parte do livro de Barbe (1864). Na divisão sobre a existência de Deus apresentavam-se para estudo as provas da existência de Deus – divididas em provas morais, físicas e metafísicas – e os sistemas ateístas. Na divisão dos atributos de Deus encontravam-se os da eternidade, da simplicidade, da unidade, da independência, da imutabilidade, da bondade, da inteligência, da liberdade, da providência e da ação de Deus na história humana culminando nos estudos sobre o mal e sua origem.

Na quarta parte da obra, era proposto o estudo da moral dividido em moral geral e moral especial. Na moral geral, estudavam-se os fundamentos da moral; os diversos motivos das ações humanas e o destino do homem. Na moral especial, o estudo recaía sobre os deveres do homem para consigo e os deveres do homem para com a humanidade, divididos em deveres para com o homem particular e para com o estado.

Todo o assunto apresentado por Barbe (1864) desenvolvia-se sob a ótica da concepção escolástica da apresentação do conteúdo, ou seja: apresentava-se o assunto, discutiam-se as definições, os princípios básicos das definições e apresentavam-se as objeções a esses princípios. Em todo o livro tem-se, assim, uma espécie de *disputatio*.

No estudo da filosofia na sua história, após uma breve introdução sobre o método de estudo da história da filosofia e a apresentação dos sistemas filosóficos de acordo com a divisão da história da filosofia, apresentava-se para estudo o primeiro período da filosofia, que compreende as filosofias orientais e a filosofia grega dividida em dois períodos – o primeiro dos filósofos anteriores a Sócrates e o segundo dos filósofos posteriores a Sócrates até a filosofia patrística; o segundo período da filosofia, que compreende a filosofia da idade média – somente a escolástica; e o terceiro período da filosofia, compreendendo a filosofia moderna de Bacon até a escola alemã – em especial Kant. Nesse último período, realiza-se um estudo pormenorizado do *Novum Organum* de Bacon e do *Discurso do método* de Descartes.

Segundo Bruno Poucet (1999), seguindo o mesmo esquema, juntamente com a obra de Barbe (1846), no período em que ele foi editado

na França, encontravam-se publicados, além de 13 livros de orientação laica, dez manuais de orientação eclesiástica e mais o livro de Antonin Pellissier, que apesar de ser laico tem uma forte influência eclesiástica. (POUCET, 1999). O professor de filosofia do Imperial Colégio de Pedro II, no caso o frei José Santa Maria do Amaral, optou, entre vários, pelo livro de orientação eclesiástica de Eustache Barbe (1864). Levando-se em conta o fato da formação religiosa, da participação na hierarquia eclesiástica e da pertença do professor José Santa Maria do Amaral e de Eustache Barbe à mesma ordem religiosa (Ordem de São Bento), pode-se facilmente compreender a opção do professor pelo *Cours élémentaire de philosophie*, que seria utilizado até o momento o livro deixava de ser publicado na França, no ano de 1876.

3. O COMPENDIO DE UM CURSO COMPLETO DE PHILOSOPHIA ELEMENTAR DE ANTONIN PELLISSIER (1877-1881).

Em 1876, pelo “programma do ensino do Imperial Collegio de Pedro Segundo para o anno de 1877, organizado de conformidade com o artigo 9º do regulamento annexo ao decreto n° 6.130 do 1º de março de 1876, e approved pela Inspectoria Geral da Instrução Primaria e Secundaria do Municipio da Corte” (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 67), encontrava-se a determinação de que para o ensino do conteúdo programático de Filosofia se utilizasse o *Compendio de um curso completo de philosophia elementar* de A. Pellissier (1877), traduzido no mesmo ano por A. E. Zalar e publicado pela Livraria Clássica de Nicoláo-Alves.

Apesar de não se tratar de um manual eclesiástico, o livro de Pellissier (1877) conserva a mesma preocupação e os mesmos ideais daquele. Segundo Poucet (1999), “Antonin Pellissier estima que a filosofia acompanhe a religião: ‘a ciência moderna confirma a autoridade suprema da religião’.” (p. 67). Desse modo, poucas diferenças são encontradas entre a obra de Barbe e de Pellissier.

Uma diferença visível que se podia detectar em relação a Barbe e Pellissier é o fato de que o compêndio de Pellissier obedecia à orientação dada pelo Conselho Imperial de Instrução Pública da França de que todos os parágrafos deveriam ser organizados em parágrafos numerados. Além disso, a orientação do Conselho Imperial,

Aconselhava que o autor propusesse algumas indicações bibliográficas para o aprofundamento do estudo e, no final de cada capítulo um breve sumário, um resumo e um quadro sinótico que ajude os alunos no estudo das lições (POUCET, 1999, p. 67).

O livro de Pellissier (1877) é na verdade uma adaptação do “resumo do curso elementar” que ele professava “há quasi trinta annos” (PELLISSIER, 1877, p. V). Como todo curso que se transforma em livro, após críticas e experiências decorrentes das aulas e dos progressos da ciência, o conteúdo nele apresentado sofreu profundas transformações. Porém, não foram suficientes para eliminar seu cunho tomista. Nesse sentido, o livro apresenta a teodicéia, a moral especulativa e elementos da teologia tomista, apesar da proposta do autor ser a de fornecer somente “... doutrinas aceitas pelos espíritos esclarecidos, tendo [...] tido o cuidado de pôr de parte as opiniões aventurosas.” (p. V).

Na verdade, as mudanças mais profundas ocorridas no livro são de cunho metodológico, como o próprio autor apresenta no Prefácio da quinta edição francesa:

Suprimi também discussões; servirão quando muito para azeitar o pendor para a contestação já tão natural á nossa frivolidade polemística. Além disto, onde é que nossos discipulos encontrarão os conhecimentos e juizos indispensáveis para pesarem as opiniões e resolvel-as? O mestre ensina, não propõe; e, sem coagir sua liberdade moral, é melhor ensinar os netos de Voltaire a crer do que a disputar. (PELLISSIER, 1877, p. V).

Continuando a apresentação do seu livro, Pellissier (1877) expunha, logo em seguida, a ordem dos estudos da filosofia pela aplicação do novo método de ensino graduado, abandonando assim o velho método escolástico:

De facto progride-se no conhecimento da philosophia por seis degráos successivos cada um dos quaes marca certo progresso:
1.º Um *Quadro Geral* resume o complexo do curso. Conhecer pelo exame attento deste quadro a natureza e a relação dos problemas philosophicos, é já saber alguma cousa.
2.º Um *summario* precede cada lição e offerece de cada assumpto uma especie de bosquejo ou plano.

- 3.º Um desenvolvimento liga os paragraphos do summario por menores encadeados com rigor.
- 4.º Um resumo fecha a exposição trasendo á memoria os pontos principaes.
- 5.º Uma *lista bibliographica* indica os autores que os alumnos estudiosos poderão consultar com fructo.
- 6.º Um *Quadro Synoptico* recorda toda a lição que os alumnos estudiosos poderão consultar com fructo. (p. V).

Novamente a divisão da obra obedece a distribuição dos pontos exigidos para o exame do bacharelado em Letras do sistema de ensino francês da época. Assim, o compêndio de Pellissier (1877) foi dividido em Objeto da Filosofia, Psicologia, Lógica, Moral Teodicéia e História da Filosofia.

Na Introdução da obra, Pellissier (1877) fornecia o objeto de estudo da filosofia, o conceito e as várias compreensões da filosofia, a sua importância, utilidade e a sua relação com as demais ciências.

Na parte destinada ao ensino da Psicologia (Ciência da alma), apresentava as questões em torno do conhecimento distribuídos pelo estudo das faculdades da alma, da sensibilidade, da inteligência, das operações da inteligência e da vontade.

Na Lógica, compreendida como a arte de pensar, estudava-se, no método em geral, a análise e a síntese; no método experimental, a observação, a experimentação, a classificação, a analogia, a indução e a hipótese; no método racional, estudavam-se os axiomas, a definição, a demonstração e o silogismo.

Na parte acerca da ciência do dever, a Moral, estudava-se sob o nome de moral especulativa, a consciência, a lei moral e suas sanções; na moral prática, os deveres gerais e os deveres particulares divididos em moral individual, social e religiosa.

Na Teodicéia, a ciência de Deus, o estudo era dedicado à demonstração da existência de Deus e ao destino do homem e da imortalidade da alma.

Por fim, os estudos acerca da História da Filosofia, dividida em filosofia greco-romana (Tales, Pitágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles, Zenão, Cícero e Sêneca), escolástica (Santo Anselmo, São Tomás e Ramus) e moderna (Bacon, Descartes, Port-Royal, Bossuet, Fénelon, Locke, Kant e Reid).

Baseado nesse esquema de exposição foi que os professores do Imperial Colégio de Pedro II desenvolveram os conteúdos ministrados do ano de 1877 a 1882. É interessante observar que no mesmo ano em que se passou a indicar o *Compendio de um curso elementar de philosophia*, ou seja, 1878, o professor frei José Santa Maria do Amaral foi aposentado e, no ano seguinte, realizou-se o primeiro concurso público para o provimento da cadeira de filosofia.

4. O TRATADO ELEMENTAR DE PHILOSOPHIA DE PAUL JANET ACRESCIDO DO VOLUME V DO COURS DE PHILOSOPHIE DE F. A. JAFFRE (1882 – 1888)

Pelo *Programma de ensino para o anno de 1882*, aprovado por aviso do Ministério do Império de 23 de março daquele ano, os manuais utilizados nas lições de Filosofia do Imperial Colégio de Pedro II, passam a ser o *Traité élémentaire de philosophie a l'usage des classes* de Paul Janet (1879), na íntegra, e o *Cours de philosophie* do padre jesuíta F. A. Jaffre (1878), somente o quinto livro que trata da História da Filosofia. Poucet (1999) nos diz que:

O livro de Paul Janet [...] do ponto de vista da forma, é o primeiro, segundo nosso conhecimento, a fazer uso de algumas figuras, na parte consagrada à psicologia (por exemplo, um desenho do encéfalo), mesmo conservando a forma tradicional do tratado (parágrafos numerados, o itálico e o caractere em destaque permitem dar valor as passagens julgadas mais importantes). (p. 144).

Nas aulas do Colégio de Pedro II, utilizava-se o manual no original francês. Em 1885, saiu uma tradução em português do *Tratado elementar de philosophia* de Paulo Janet, publicada em dois volumes pela Livraria Garnier, sendo que o segundo volume era acrescido do capítulo quinto do *Curso de philosophia* de Jaffre. Não se tem como determinar se a partir dessa publicação o manual já traduzido passou a ser utilizado nas aulas do Pedro II, ou se se continuou a utilizar a edição no original francês. A informação tem sua importância pelo fato de que na tradução brasileira se exclui a presença das ilustrações presentes no original, o que é considerado inovador para Poucet (1999)

A outra inovação presente na obra de Janet (1879) é a de que: Entre a psicologia e as ciências naturais, há um progresso sem ruptura, mas “nenhuma escola deve ter receio, pois esse método, tão conforme as ideias modernas e contemporâneas, é também o que mais se aproxima do método de Aristóteles e de Santo Tomás”. (POUCET, 1999, p. 144).

Para Poucet (1999), Janet era um autor de manual que também produz uma obra pessoal. Essa característica é bem marcante no livro de Janet (1879). Nesta obra não se encontra uma obediência restrita aos programas dos exames do bacharelado, o que acaba influenciando na constituição do programa de 1880 da França. Sua característica é assim definida por Poucet (1999):

Ele [Janet] decide organizar o programa como bem lhe parece, acrescentando aqui, suprimindo ali, um pouco como se estivesse antecipando o programa de 1880 que iria redigir: “Depois da lógica, trataremos da moral e da estética; e, aí, não sentiremos escrúpulos em apartar-nos da ordem prescrita no programa e que exige que a moral seja precedida da metafísica e da teodicéia. Esta ordem não nos parece metódica. [...] A metafísica deve estar no princípio ou no fim da ciência: e de modo nenhum no meio.” (p. 144).

Um dos discípulos de Victor Cousin, Janet transformou-se, de escritor de manuais, em um pensador capaz de fazer filosofia e influenciar na composição do programa oficial dos exames ao bacharelado francês de 1880. Esse fato é um marco pelo significado de que pela primeira vez há uma inversão no processo de produção dos manuais: nos outros autores o manual se adapta ao programa, em Janet o programa é produto do conteúdo do manual.

No manual de Janet (1879) o ensino da filosofia é proposto da seguinte forma:

- a) Introdução sobre o objeto e a divisão da filosofia;
- b) Ontologia elementar, em que se estuda o ser;
- c) Psicologia, em que, depois de uma introdução sobre a fisiologia do sistema nervoso do homem, se estudavam as operações sensíveis;

- i) As operações intelectuais.
- ii) As operações intelectuais do sentimento e da vontade
- iii) A alma e o corpo.

Outra divisão dos estudos é a Lógica, em que os estudos se realizavam por intermédio da lógica pura e da lógica aplicada. A lógica pura estudava os elementos da lógica formal e na lógica aplicada estudavam-se os elementos da lógica das ciências.

Na terceira divisão da obra de Janet (1879), realizavam-se os estudos da Moral pela:

- a) moral prática – deveres para com os animais e consigo mesmo, deveres da família, deveres sociais e deveres religiosos;
- b) moral teórica – o útil e o honesto, o princípio do dever, a consciência e o sentimento moral, a virtude, o mérito e o demérito, a sanção moral, medicina e ginástica moral.

Em Noções de Estética, o aluno estudava a ideia do belo e do sublime e a arte.

Na parte da Metafísica e Teodicéia, os estudos concentravam-se sobre a noção de ontologia, o ceticismo, o idealismo, Deus. Em apêndice a essa parte da obra de Janet, encontrava-se a outra grande novidade proposta pelo autor para o ensino da filosofia: a inclusão do estudo do direito natural e da economia política.

O manual de Janet não tratava da História da Filosofia. Como no Brasil, nos preparatórios eram exigidos pontos sobre a História da Filosofia, indicou-se aqui o volume quinto do livro de Jaffre (1878), como já dito anteriormente. Tudo leva a crer que não se optou pela utilização integral do manual de Jaffre (1878), devido seu caráter extremamente apologético.³

A adoção de Janet e Jaffre no Brasil, no Imperial Colégio de Pedro II, coincide com a aprovação de Sílvio Romero como professor de Filosofia do Externato do Pedro II e com sua crítica ao ensino de filosofia no ensino secundário nacional. Essa crítica surgiu no seu primeiro ano como professor do Colégio. Entre outros pontos, Sílvio Romero reclamava a necessidade de se reformar o ensino da Filosofia, deixando de utilizar os manuais importados. Além disso, propunha a redução do ensino da filosofia à lógica para que o aluno desenvol-

³ Jaffre era padre jesuíta e se propunha como missão difundir as verdades do magistério eclesiástico por meio da filosofia escolástica.

vesse um pensamento lógico rigoroso. (ROMERO, 1969). No entanto, sua proposta não foi aceita. Continuou a ser utilizado o programa de ensino de inspiração francesa e, portanto, o que consta nos índices do livro de Janet e de Jaffre.

5. ALGUMAS IDEIAS INCONCLUSIVAS

Os manuais de Filosofia produzidos na França, no período de 1846 a 1889, tiveram uma forte influência sobre o ensino da Filosofia em nosso secundário, em especial, no Imperial Colégio de Pedro II, de 1856 a 1888. Eles determinaram o conteúdo que era ensinado e construíram os pontos dos exames realizados para se ter o acesso aos cursos superiores do Império. Essa influencia pode ser considerada como ponto inicial do francesismo filosófico brasileiro? Cabe uma nova investigação.

Os manuais utilizados para o ensino da filosofia no período em estudo atestam a forte presença de uma filosofia escolástica no período. Embora tenha se consagrado que a filosofia predominante no século XIX brasileiro fosse a filosofia da corrente eclética, o conteúdo que aqui se transmite é escolástico. O eletismo talvez esteja presente somente em questão de método de apresentação da filosofia – em obediência ao esquema proposto por Vitor Cousin. Cabe uma nova pesquisa sobre o que te fato vem a ser o eletismo no Brasil do século XIX.

Por fim, o estudo do ensino da filosofia no secundário demonstra-se como uma obra ainda por ser construída. Talvez essa tarefa nos possibilite novas interpretações sobre a filosofia no Brasil, em especial sobre as nossas heranças culturais-filosóficas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Francisco Manoel Raposo. Origem do Collegio Pedro II. Memória lida ante a augusta presença de Sua Magestade Imperial. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Vol. XIX, Rio de Janeiro, pp. 528-538, 1898
- BARBE, Eustache. *Cours élémentaire de philosophie a l'usage des établissements d'éducation*. 4. ed. Paris: Jacques Lecoffre, 1864.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A significação educativa do romantismo bra-*

sileiro: Gonçalves de Magalhães. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1973

BRASIL. Arquivo Nacional. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. (Referentes ao período de 1838 a 1889).

BRASIL. *Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Publica Primária e Secundária do Município da Corte*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. (Referentes ao período de 1855 a 1889).

BRASIL. *Relatório do Ministério do Império*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. (Relativos ao período de 1833 a 1889).

CARRILHO, Manuel M. *Razão e transmissão da filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

CRUZ COSTA, João. *O desenvolvimento da filosofia no Brasil no século XIX e a evolução histórica nacional*. 1950. Tese de livre-docência. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), 1950.

DÓRIA, Escragnolle. *Memória histórica comemorativa do 1.º centenário do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1937.

JANET, Paul. *Traité élémentaire de philosophie a l'usage des classes*. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1879.

JANET, Paulo. *Tratado elementar de philosophia*. Rio de Janeiro: Garnier. 2 Volumes, 1885.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Um passeio pelo Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garnier, 1999.

MACHADO, Geraldo Pinheiro. 1974. *A crítica filosófica e o livro Fatos do Espírito humano de Gonçalves de Magalhães*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, PUC - SP.

PAIM, Antônio. 1974. *História das idéias filosóficas no Brasil*. 2.^a ed. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1974.

_____. 1984. A disputa entre os compêndios de Barbe e Charma no segundo reinado. *Revista brasileira de filosofia*. São Paulo, Vol. XXXIV, Fasc. 135, pp. 276-283.

PELLISSIER, A. *Compendio de um curso completo de philosophia elementar*. Trad. E. Zaluar. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Nicoláo-Alves, 1877.

POUCET, Bruno. *Enseigner la philosophie I*. Histoire d'une discipline scolaire. Paris: CNRS Editions, 1989.

PRIMITIVO MOACYR. 1936. *A instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil*. São Paulo: Cia Ed. Nacional. 1º Vol.

ROMERO, Sílvio. *Obra filosófica*. São Paulo: José Olympio/USP, 1969.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira. *Bernardo Pereira de Vasconcelos*. São Paulo: 34, 1999. (Organizado por José Murilo de Carvalho).

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor, 1989.

Quem é o professor que encena e protagoniza os saberes de espanto com os adolescentes hoje?

Carla Patrícia da Silva
Walter Matias Lima
Universidade Federal de Alagoas

SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA E MODOS DE PENSAR E FAZER FILOSOFICAMENTE

O texto que segue pretende levantar alguns temas sobre a filosofia no Ensino Médio brasileiro. Temas que têm como objetivo contribuir para o debate atual sobre a problemática acerca da importância e do significado que podemos atribuir ao ensino de Filosofia. Contudo, diante da grande diversidade e complexidade que é a questão da filosofia no Ensino Médio, não pretendemos esgotá-la, nem afirmar que esta é a melhor maneira de tratá-la. (LIMA, p. 197, 2000)

No período que compreende os anos 2007 a 2012, foi observado enquanto aluna de Filosofia – Licenciatura a falta de interesse dos discentes em pensar acerca da Educação. Talvez pela velha, mas sempre presente dicotomia entre teoria e prática. Dualidade marcada desde a teoria dos mundos na filosofia de Platão e reforçada com a ascensão das ciências matemáticas, a partir do *cogito ergo sum* (Penso, Logo Existo) cartesiano. É bem provável também, que nenhum desses filósofos sejam os culpados daquilo que fazemos acerca do que eles produziram. Uma das grandes confusões, talvez, esteja na fragmentação dos saberes e do modo como estes são experienciados pelos sujeitos tanto na Universidade quanto fora dela. Se pensarmos, todavia, que a Filosofia,

bem como a Educação, é o lugar que possibilita a *presença* da *alteridade*, não faz sentido insistir com as fragmentações da própria Filosofia.

A academia, e talvez, não apenas a brasileira e, não apenas a UFAL, esteja contaminada dessas dicotomias que mais perdem do que ganham seja em matéria de produção de conhecimento e da promoção de diálogos saudáveis.

Cada área de saber parece dialogar sozinha, cheias de certezas definitivas. Mas como é possível dialogar sozinho? O que faz pensar que Filosofia e Educação não são faces da mesma moeda? Talvez, o modo como esses saberes foram e são recepcionados dentro da academia, aponte algumas reflexões acerca disso.

Diante do que foi apresentado, nossa intenção neste trabalho não é encontrar culpados ou inocentes para explicar definitivamente os motivos pelos quais os saberes filosóficos apresentados nas Universidades parecem não dialogar com o Ensino e com outros saberes. Ou, quando parecem dialogar esperam ouvir um sonoro “amém” às suas sentenças. Contudo, vamos tentar problematizar sobre essa matéria viva da filosofia. O *problema*. Convidamos o filósofo Sílvio Gallo, um problematizador dessa questão, e tantas outras, que ousa pensar o Ensino de Filosofia dentro e fora das academias brasileiras e que muito tem influenciado, de maneira significativa, os professores de Filosofia. Vejamos o que ele nos aponta na citação que se segue, influenciado pela filosofia de Deleuze:

Mas há ao menos uma disciplina, em que essa lógica é (ou pode ser) colocada em questão, pela sua própria natureza: a filosofia esse conhecimento aberto por excelência, que aposta mais no *problema* do que na *solução*. A lógica da explicação, que parte de uma solução já dada, é, então, antifilosófica. Por isto, a presença da filosofia na escola pode ser um foco para desestabilizar esta pedagogização explicadora. (GALLO, p, 116, 2008)

Essa lógica explicadora, cabe à “pedagogia” utilizada pelos professores de filosofia nas universidades brasileiras, em especial, na Universidade Federal de Alagoas/UFAL à qual nos reportamos nesse trabalho. Para o filósofo, há na disciplina Filosofia um *acontecimento* que lhe intrínseco. O *problema*. Esta matéria-prima sem à qual não possibilitaria a produção do conhecimento como criação.

Se entendemos que o Mestre, ou seja, o professor de Filosofia é aquele que provoca experiências de pensamento e, portanto, força maneiras de pensar e criar problemas, isso já não é um método filosófico de ensinar? Ou seja, uma certa “pedagogia”? Mas veja, essa palavra que aos sentidos dos professores de Filosofia tanto da educação básica, quanto do ensino superior parecem incomodar, é algo praticado constantemente dentro das instituições de Ensino com Filosofia e que, nos parece insuficiente à promoção da criação de problemas. Essa “pedagogia” dona dos saberes. Que não dialoga. Mas que dita.

Pensando sobre a complexidade do problema que propomos pensar, a saber, “Quem é o professor que encena e protagoniza os saberes de espanto com os adolescentes hoje?” não faria sentido nos colocar na posição de juízes. Pois, quando o problema se coloca nessa perspectiva, pretendendo investigar sem a vestimenta da culpa e do ressentimento, a busca pela descoberta deixa aberta a *presença* do desconhecido e, portanto, da estranheiridade, do outro. Aquilo do qual pouco ou nada sabemos. E, portanto, esse *talvez* que insistimos em usar é por que reconhecemos que sozinhos e fragmentando, há de deixar possibilidade para (re)criar outros problemas e, portanto, outras dúvidas.

Desse modo, “[...] um problema nunca tem solução dada, mas ela depende de como se agenciam as singularidades que a compõem. Como multiplicidade, o problema é agenciamento, e pode ser articulado de inúmeras formas.” (GALLO, p. 119, 2008).

Nesse sentido, foi observado que tanto os alunos quanto os professores não agenciavam suas singulares. Por isso, as próprias experiências dos alunos era negligenciadas. Os textos e discursos dos textos e dos professores, eram estritamente fechados. Consideramos que esse fenômeno se fazia presente devido à tradição filosófica à qual tanto os alunos quanto os professores se agarravam.

Essas experiências apontam que, não fazia sentido a existência de um curso de Filosofia em Licenciatura nesses moldes. Pensava sobre o que e como iria ser professora com a formação docente que me foi dada na Universidade. Pois, o curso nem formava pesquisadores, muito menos professores.

A profissionalização filosófica percebidas nesse período indicou que um dos graves problemas à aceitação dos alunos no que se refe-

re à discussão acerca do ensino, pautava-se também pela presença de “professores do CEDU”¹ e não do curso de Filosofia para ministrar as ditas como “disciplinas de pedagogia”. Os alunos consideravam que pensar o ensino, parecia uma reflexão menor em relação às disciplinas que explicitamente filósóficas, ofertadas na grade curricular. Talvez, a insatisfação fosse menor, se a formação do(a) professor(a) que ministraria as aulas sobre Ensino, tivesse formação em Filosofia e não em Pedagogia. Fragmentações mais uma vez criada pelo “ideal” de professor que construímos².

A preocupação tornou-se maior quando comecei a lecionar na educação básica no Ensino Médio – EJA, Ensino Fundamental II e Ensino Fundamental I. E foi, com esta última modalidade que percebi o quanto a ausência de discussões acerca do ensino não apenas com Filosofia, mas a Educação de um modo foi um problema para a formação.

A filosofia intempestiva do filósofo alemão Friedrich Nietzsche ajudou-me à pensar sobre a lógica da educação da Universidade e fora dela e o quanto a academia dificultou a relação do conhecimento com a vida das pessoas também dentro e fora dela. O ensino de Filosofia com crianças possibilitou, dessa maneira, transvalorações acerca do modo como compreendia o sentido a função do ensino de Filosofia. Pensei, portanto, na necessidade de criar pontes entre o conhecimento conceitual, tão caro à Filosofia, e o conhecimento da vida. Da vida das crianças na escola.

Nesse contexto, pensar sobre o Ensino de Filosofia com crianças, nos parece interessante para quem procura pensar sem moletas metafísicas. Ou seja, para além dos conceitos consagrados pela tradição filósófica. Entedemos, portanto, que o movimento de pensamento experimentado com as crianças nos parece um ponto de partida frutífero para pensar o Ensino Médio.

A formação no curso de Filosofia - Licenciatura/UFAL e as experiências docentes do Ensino de Filosofia com crianças numa escola privada no município de Maceió/AL provocaram muitos questio-

¹ Centro de Educação da UFAL onde funciona o curso de Pedagogia e o Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE.

² Essa questão sobre a formação já daria um outro texto. Nesse sentido, como nossa intenção não é discorrer acerca da formação, sugerimos a leitura do texto: “O ensino da filosofia entre a questão pedagógica e a problemática filósófica” do filósofo e doutor em Educação Rodrigo Pelloso Gelamo.

namentos. Esses questionamentos versavam sobre vários pontos, os quais não havia pensado anteriormente. O que é conhecimento? O que pode o sujeito do conhecimento? O que pode o corpo? O que pode a linguagem infantil? Qual o sentido de ensinar? Qual o papel da escola? E da filosofia, qual será? O que e como aprendi com a Filosofia universitária? Qual o sentido de ser professora de Filosofia e dar aula para crianças? É possível outro modo de fazer pensar que não a acadêmica?

A travessia da Filosofia acadêmica para o Ensino de Filosofia com crianças, colocou-me dentro de um processo permeado por experiências que chamo aqui de “experiências vivas”. E, ainda assim, questionava-me, portanto, se era possível ensinar as crianças a pensarem. Vejam só! Quão boba eu era! Assim, sem perceber, elas me ensinaram que já sabiam. Quem não sabia era eu. Filósofa acadêmica. Compreendi, portanto, que se arriscar à vida do ensino com crianças necessitava repensar os métodos fechados que me serviam de base. Mas, com as crianças, os métodos filosóficos não as satisfaziam. Nem mesmo à mim. As crianças provocavam outros modos de fazer. Assim, as atividades eram sempre uma novidade.

No primeiro dia de aula de Filosofia, por exemplo, com a turma do 2º ano, eu pensava sobre como eu poderia fazer com que este momento acontecesse de maneira natural, leve e ao mesmo tempo intensa. Um acontecimento em que eles jamais esquecessem. Foi então que pensei que a curiosidade seria a ferramenta que me ajudaria para o resultado que eu esperava: tornar a primeira aula de Filosofia da vida deles inesquecível. Foi então que resolvi chegar na sala de aula com uma mala. A mala era vermelha. Tinha várias interrogações coloridas nela. E eu, nunca havia chegado na escola com uma mala. Lembrando que quando chegamos ou saímos com uma mala, as pessoas sentem curiosidade. Querem saber o que há dentro dela. Ficam imaginando o que pode estar dentro. E, ao chegar com essa mala, as carinhas de espanto me fizeram saborear a intensidade de como seria aquela aula. Maria Clara perguntou “Tia, você vai viajar?” Eu respondi com um sorriso natural e manso: “Vou, Maria Clara.” Ela perguntou mais uma vez: “Pra onde, tia?”. Eu mais uma vez respondi: “Já, já eu te conto. Deixa os colegas chegarem. Certo?” Ela silenciou e começou a cochichar com a colega próxima a ela. Quando o restante da turma ia

chegando, mais espanto, curiosidades e perguntas sobre o que “a tia” tinha naquela mala vermelha e cheia de sinais de interrogações coladas. Muito bem, o que eu esperava havia acontecido: eu queria despertar a curiosidade deles, de modo que eles pudessem naturalmente ir fazendo as perguntas sem se preocuparem com respostas corretas ou não. Fizemos um círculo e as perguntas eram muitas. No final, a grande descoberta sobre o que tinha na mala vermelha da “tia Carla”. E o grande final foi revelado. Tinha uma corda, um livro, uma bola. Essa atividade é apenas uma simples descrição sobre o primeiro dia de uma aula de Filosofia com a turma do 2º ano em 2013.

Com o 5º ano, a metodologia foi um pouco diferente. Mas o início o mesmo: a curiosidade. A lógica do acontecimento. Do espanto. Penso que seja essa a “metodologia” ou a “fórmula” para um início de Filosofia com as crianças. Pois bem, com o 5º ano uma grande interrogação foi colocada na entrada da sala de aula deles. Eu, como todo começo de ano letivo, estava na porta da sala para recepcioná-los. Havia não uma “regra”, mas uma brincadeira que “a tia Carla” havia feito para que o aluno do 5º ano pudesse entrar na sala. E qual brincadeira era essa? Precisavam segurar uma interrogação na mão e fazer uma pergunta. Qualquer uma. Um se espantou com essa brincadeira logo no começo e disse: “Eita, que a tia já começa inventando coisas!” Eu com um largo sorriso disse: “Sim. Teremos muito trabalho esse ano. Vejam só o tamanho da nossa interrogação?” Na interrogação estava escrita a frase: “Quem é você?”. As perguntas que os alunos podiam fazer não eram determinadas. Poderia ser qualquer uma. Perguntar o nome da nova professora. Perguntar sobre a rotina da escola. Sobre quantos colegas eles teriam. Qual o horário que voltariam para casa. No final do dia, saíram todos com os rostos pintados com um sinal de interrogação e pensarem sobre o que aconteceria no outro dia.

Não foi fácil fazer algo diferente na escola. Especialmente quando a Pedagogia, com seus próprios métodos intrínsecos para ensinar, esquecem de que aprender com as crianças pode ser o “método” mais interessante quando se pretende tornar os saberes vivos dentro da escola. Desse modo, havia muitas desconfianças pela falta de maturidade e “experiência” da nova professora que começou a direcionar atenção especial a uma disciplina adormecida na escola. Pois, as mais “bem tra-

ballhadas” deveriam ser Matemática e Língua Portuguesa. Disciplinas as quais os alunos iriam precisar no futuro. Mas como aprender essas disciplinas sem pensar sobre elas? Sem senti-las? Mas, para meu espanto, as crianças mostraram aos adultos da escola o que nem eu mesma ainda sabia: que as verdades consolidadas sobre o ideal de aluno, professor e escola estavam precisava ser repensado.

Saber quem é o professor de filosofia que encena os saberes com os adolescentes no ensino médio hoje é procurar por saber como ele problematiza os conceitos já consagrados, bem como saber como o professor de filosofia arrisca-se a construir junto com os alunos do ensino médio novos modos de existir.

Mais uma vez recorremos ao filósofo Sílvio Gallo para nos ajudar a pensar sobre os conceitos os quais são ferramentas necessárias para filosofar com os adolescentes hoje.

O problema que, como vimos, é sensível, pré-racional, só pode ser compreendido, isto é, equacionado racionalmente, de forma regressiva, partindo de sua solução, que é o conceito. Assim, diríamos que no estudo da filosofia não se trataria de compreender o *conceito* pelo problema que o suscita, mas, ao contrário, compreender o *problema* valendo-se do conhecimento do conceito que foi produzindo partindo-se dele. (GALLO, p. 126, 2008)

O *problema* que o filósofo afirma está na ordem do *sensível*, do *pré-racional* e reafirma a maneira pela qual as crianças lidam com conhecimento. Com os modos como o problema aparece se des(constrói) aos seus sentidos. Assim, também com o Ensino de Filosofia com Crianças, não faz sentido partir dos conceitos filosóficos. Mas de problemas. Pois, a criança sabe que “O riso eu declarei santo: vós, homens superiores, aprendei - a rir!” (ASSIM FALOU ZARATUSTRA, quarta parte).

Consideramos para o diálogo acerca dos conceitos para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, as contribuições do filósofo Walter Matias Lima que, assim como o filósofo Sílvio Gallo, reflete sobre o modo como estamos tentando lidar com a pergunta acerca professor de Filosofia. Os conceitos, para o filósofo Walter Matias Lima, a partir da perspectiva deleuzina, pensa as maneiras pelas quais, é importante e necessário considerar a *presença* da Filosofia no Ensino Médio brasileiro quando este é instrumento de criação do pensar em sala de aula.

Uma das justificativas se pauta nesse modo artístico para criar problemas. Esse poder artístico, portanto, é afirmado na maneira pela qual a Filosofia cria conceitos e se mantém viva, pela capacidade de criar alteridades.

O que a filosofia tem a dizer, o diz porque é uma disciplina criativa e inventiva como qualquer outra e mantém transversalidades com as demais. A importância da filosofia reside na sua potencialidade para construir conceitos, entendendo os conceitos como necessidades que brotam da experiência humana. Os conceitos não existem em-si e por-si mesmos, não são entidades metafísicas que existiriam como essências intemporais – nem associados, de antemão, a critérios transcendentais de verdade, universalidade, imutabilidade -, não são anteriores à práxis das singularidades e dos coletivos historicamente situados. (LIMA, p. 198, 2001)

Os conceitos, portanto, são ferramentas sem as quais a Filosofia não teria “funcionalidade” e, portanto, não seria inventiva. Esses conceitos, por sua, vez não são ferramentas que se controem fora do tempo. Do contrário, não seria possível criar sentidos e movimentos de pensamento. Pois, os conceitos são ferramentas que nascem da própria necessidade de resignificar os saberes que, por sua vez, nascem das experiências da vida humana.

Entendemos, portanto, que o conceito para a filosofia é a mola propulsora para fazer pensar em sala de aula. Contudo, é necessário mais uma vez ressaltar que o conceito não deve ser considerado um acontecimento morto. Posto que, “Pensar é criar, não unicamente refletir” (LIMA, p.199, 2001).

O conceito e o pensar podem e precisam ser vivificados através dos problemas filosóficos que serão criados pelos alunos e provocados pelo professor de Filosofia. Neste sentido, nos reportados ao que bem nos lembra (LAROSSA, p. 16, 2009) acerca de pensamentos vivos que podem mover o professor de Filosofia e que de algum modo, provoquem espantos, quando retoma o modo como o professor Nietzsche conversa com seus leitores, seus alunos. O professor Nietzsche “Quando nos descobre percorrendo suas páginas, sente a obrigação de perguntar quem somos. Nietzsche sabe que a possibilidade da lei-

tura não só depende do domínio da arte da filologia. [...] A experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto mas, vivê-lo." Por isso, aqui também, insistimos na pergunta: "Quem é o professor que encena e protagoniza os saberes de espanto com os adolescentes hoje?" Queremos saber como este vive os saberes e como compartilha e anuncia aos seus leitores, seus alunos os saberes. Como os vivifica *com* os alunos.

No contexto em que a disciplina Filosofia se insere como portadora de conceitos para a compreensão dos problemas, segerimos que os professores que encenam e protagonizam os saberes com os adolescentes na contemporaneidade, arrisquem-se a fazer pensar por meio dos problemas que são criados, pensando inclusive que, os conceitos filosóficos, que nascem da própria experiência humana podem ser resgnificados também. Que eles, não são estáticos. Mas múltiplos. Vivos. Intensos.

Arriscar-se nessa aventura é demasiado perigosa. Zaratustra bem o sabe. O andarilho que provoca a humanidade arriscar-se em cima de uma corda estendida num abismo, exemplifica da seguinte maneira: "- O homem é uma corda estendida entre o animal e o Além-Homem: uma corda sobre um abismo. Perigoso passar um abismo, perigoso se-quir esse caminho, perigoso olhar para trás, perigoso temer e parar." (NIETZSCHE, p. 22, 2014). Por isso, agarrar-se desesperadamente aos conceitos como fim e não como meio para pensar os *problemas*, parece ao Zaratustra ressentimentos de homens *fiéis*, "preguiçosos". Pois, a grandeza de um mestre inventor que se supera e arriscar-se, "[...] consiste em ser uma ponte e não uma meta; o que se pode amar no homem, é ser ele uma *ascensão* e um *declínio*. (NIETZSCHE, p. 22, 2009).

Entendemos por Filosofia, modos de vida que tratam os problemas de modo que o ato de arriscar-se não permite o enclausuramento pelo conceito. Pensando o conceito não como um ponto de partida e chegada problemas criados em salas aula com os adolescentes.

Consideramos também que, produzir um tipo de filosofia a partir da ordem do *acontecimento* não é utilizar uma matéria de jornal, lançando-a aos alunos sem que estes tenham uma compreensão mínima sobre a questão. Pois "O conceito brota quando a experiência fala de si e sobre si mesma, buscando sua inteligibilidade e compreendendo-se."

(LIMA, p. 200, 2001). Do contrário, o ensino de filosofia cai no “achismo” e os exercícios do pensamento os quais sugerimos construir, não faz o menor sentido.

Nos parece que um dos grandes problemas os quais o Ensino de Filosofia na Educação Básica enfrenta hoje se dar pela massificação do saber. Massificação aqui entendida como um modo imediatista e, portanto, rasteiro de construir e desmembrar problemas. Consideramos, ao contrário, que a construção de problemas na aula de Filosofia “naturalmente” espantam, incomodam. Os problemas filosóficos provocam coceiras quando não compreendidos ou quando as “soluções” dadas não satisfazem.

O filósofo Sílvio Gallo nos esclarece e dá nome à essa massificação que, nos parece, tem sido usada, infelizmente, também nas aulas de Filosofia. “[...] A questão é que hoje vivemos numa espécie de “sociedade pedagogizada. [...] Uma tal sociedade é embrutecedora, pois, ao ligar o aprendizado à explicação, coloca na figura central do mestre a figura daquele do qual se pode prescindir.” (GALLO, p. 116, 2008).

O professor de Filosofia que pensa sua prática docente como possibilitador³ é aquele que sabe que não é dono do saber. Portanto, não explica. Provoca. Não tem verdades absolutas. As suspende. Não preocupa-se com o fim. Mas com o meio. O meio pelo qual, a produção de saberes seja um organismo vivo em sala de aula⁴. Que provoca *acontecimentos* que façam os alunos identificar-se. Desse modo, “Urge, portanto, pensar o sentido da formação do docente em filosofia, entendendo este docente como aquele que orienta para a construção da experiência do pensar, pensando a experiência.” (LIMA, p. 200, 2000)

Com esse movimento em que o professor de Filosofia não explica, mas provoca e que suspende, mesmo que temporariamente, as verdades estabelecidas, pois não é um facilitador é um possibilitador, nos parece uma função ao qual o filósofo disponibiliza-se arriscar-se.

³ Interessante destacar que o professor de Filosofia como possibilitador é diferente de *facilitador*. O possibilitador, nessa perspectiva provocar a criação de problemas pelos conceitos. Não entrega como um *acontecimento* pronto e acabado em si.

⁴ A referência constante à sala de aula como o lugar de ensino é um hábito que *nós*, professores, acabamos engendrando em nossa linguagem e até em nossa prática filosófica. Todavia, a sala de aula é apenas um espaço físico onde as atividades de ensino acontecem. Mas, as provocações desse professor de espanto, podem acontecer no pátio, na quadra, nas ruas, nas praças. As possibilidades são infinitas.

Pois entende ser um ato de amor. Motor impulsionado pelo desejo da criação. Nesse sentido, “O prazer é uma consequência da necessidade de criar” (LIMA, p. 199, 2001). Necessidade que nasce da surpresa que só o acaso pode dispôr. Assim, o inventor é um amante. Sendo um amante, deseja surpreender-se sempre e de novo com suas amadas: a Filosofia. A Vida.

O Professor Zaratustra: inventor de filosofias

Três metamorfoses do espírito vos menciono: de como o espírito se muda em camelo, e em leão o camelo, e em criança, finalmente leão. [...] Um dia Zaratustra projetou sua ilusão além dos homens, como fazem todos os alucinados do além. – Obra de um deus sofredor e atormentado me pareceu então o mundo. (NIETZSCHE, p. 39 – 48, 2014)

O alemão Friedrich Nietzsche parece ser, definitivamente, o filósofo que veio para incomodar alguns calos, provocados por sandálias bem amarradas dos que procuram segurança no conhecimento. Percebe-se que a filosofia do alemão é perturbadora, no sentido em que realiza um trabalho genealógico, acerca das conclusões sobre tudo aquilo que coloque os valores superiores acima da vida. Desse modo, o filósofo coloca toda a história da filosofia sob suspeita. Nietzsche, o filósofo mais desconfiado de toda a história da filosofia que, o século XIX pôde conhecer, inaugurou modos de pensar e problematizar o próprio ato de pensar e que podem ser verificados nas filosofias de Foucault, Deleuze, Lyotad e outros. Filósofos que consideram que a Filosofia do Martelo, provocou rachaduras profundas e, portanto, impossíveis de ignorar.

Ao retirar a moleta da metafísica, posta pelos homens “iluminados”, o filósofo do martelo sugere transvalorar todos os valores que afirmaram ser a alma superior ao corpo. Nessa perspectiva, a filosofia de Nietzsche, em especial, no Zaratustra é um convite para continuar filosofando a golpes de martelo. Pois, suas críticas à Alemanha de seu tempo, parecem mais fortes do que nunca na vida dos professores, do homem, da escola, das instituições de ensino de um modo geral.

Da embriaguez ao caos; da perda de sentido moral às pulsações vitais e para além destas descrições simplifistas que aqui tentamos sintetizar, a intensidade dos modos desse professor filosofar, são um convite à esse professor de Filosofia que filosofa nas escolas públicas e privadas do nosso país que que suspeitamos aqui conhecer.

As reflexões acerca dos estabelecimentos de ensino da Alemanha, refletidas pelo alemão Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) no século XIX, nos possibilitam, nos dias atuais, provocações tão pertinentes quanto as que empreendeu em seu século. Provoações que possibilitam querer chegar mais perto dos valores que desconfiamos ainda estarem presentes no ensino de Filosofia e que o professor Nietzsche, ainda que, de modo indefinido, pode nos ajudar. Mas, ainda assim,

O que nos interessa, portanto, não é o que em Nietzsche pertence a essa disciplina chamada Filosofia, mas o que em Nietzsche, na leitura e na reescrita de Nietzsche, continuamos chamando de pensamento. Ou, de outro modo, o que nos importa não é (só) o que Nietzsche pensou ou (apenas) o que nós podemos pensar sobre Nietzsche, mas o que com Nietzsche, contra Nietzsche ou a partir de Nietzsche possamos (ser capazes ainda de) pensar. (LAROSSA, p. 8, 2009)

O modo como (Larossa 2009) coloca a maneira múltipla e livre que torna possível nos aproximarmos do modo como o professor Nietzsche filosofa, sugere que o professor de filosofia se atenha à criar sua própria casa. Isso significa dizer que, Nietzsche não deseja que os professores os sigam. Mas, seus modos de filosofar sugere modos do do professor de Filosofia provocar-se e, conseqüentemente, provocar seus alunos. Em resumo, como tornar a Filosofia do Martelo um acontecimento na educação básica?

Dentre tantas provocações, o modo que propomos refletir sobre o Zaratustra de Nietzsche, como um professor inventor, está diretamente ligado às experiências da infância que têm uma forte ligação com a intensidade da filosofia de Nietzsche: inquieta, destrutiva, alegre, doce.

Neste contexto, Zaratustra, como professor e como pensador da educação, não deve ser compreendido de maneira racional, do modo como lidamos com essa palavra. Pois, sua filosofar não sugere receitas

para melhorar ou reformar os métodos educativos, mas um professor que aprendeu à construir sua própria casa. Portanto, entende, que ensinar é também não desejar ensinar. Mas, sobretudo, experimentar.

Suas reflexões andavam na contramão dos ideais de seu tempo e que foram, infelizmente, reconhecidas depois de sua morte. Todavia, o que nos interessa é o que fazer com esse professor que não deseja ensinar. Mas, ainda assim, ensina com um estilo próprio. Melhor dizendo, vários estilos. Nietzsche é um professor que não aprisiona e, por isso, sabe que “A singularidade de seu estilo é ser muitos estilos, como a singularidade de sua pessoa é ser muitas pessoas, e como a singularidade de sua mensagem é ser muitas mensagens. [...] O estilo é, para Nietzsche, uma forma múltipla para a expressão do inexpressável, uma música, um gesto, um punho, um martelo.” (LAROSSA, p. 19. 2009)

Considerar essa maneira múltipla de produzir conhecimento que provoca múltiplos sentimentos, exige cautela, mas uma certa liberdade. Liberdade para produzir outros efeitos. Seja criando a partir dos modos múltiplos da filosofia de Nietzsche ou abandonando-os. Todavia, esse abandono no sentido de criar um estilo próprio, necessita provocar formas de pensar de modo tal que não tenha como finalidade instruir o leitor (aluno), mas combinar pontências, outros modos de vida, outros estilos. Sabendo ainda que, “como todo pensamento que não liberta, escraviza [...] não se pode ser professor de filosofia impunemente.” (LIMA, p. 204, 2001).

O professor Nietzsche é um desses raros professores que não saiu impunemente. E que sabe da potência que emana dos seus escritos e do que eles provocam. Talvez por isso, caminhe sob vários terrenos. Seja do alto das montanhas geladas ou dos desertos, caminha experimentando. Fazendo anotações. Tocando o mundo e deixando ser tocado. Pois, entende que o ato de pensar com acidez ou alegria, não nasce de uma inteligência rara, ainda que ele possua. Pensar como o professor Nietzsche tem a ver com a relação que estabelecemos com a vida. Sobre como intensificamos as forças, como reagimos às outras forças, no sentido de esquecermos o que somos.

O Zaratustra, ao completar sua maioria, sentiu a necessidade de refugiar-se em terras distantes, viver sem pátria; ser estrangeiro em outro lugar e, decide abandonar seu o “conforto” do lugar conhecido e

subir às montanhas. Alí, em meio ao frio gelado, viveu durante dez anos, recluso e desejando estar sozinho; decidiu pensar sobre si mesmo e por si mesmo. O sol que o iluminava durante sua estadia nesse lugar é o testemunho de sua decisão em descer das montanhas e comunicar aos outros o que no que em seu espírito vai mudado. Pois, assim como o sol ilumina o mundo inferior, Zaratustra quer descer também “até aqueles a quem quero baixar.” (NIETZSCHE, p. 14, 2014). Zaratustra acumulou forças reluzentes. Assim como o sol nasce e ilumina a humanidade, Zaratustra deseja nascer outra vez. Ao nascer, tornou-se criança.

Ao encontrar um velho que o reconheceu antes de refugiar-se que espantou-se com sua nova figura, afirma:

-Não me é desconhecido este viadante. Há anos que passou por aqui. Chama-se Zaratustra; mas está mudado. Aquela vez levavas para a montanha as tuas cinzas. Queres hoje levar ao vale o teu fogo? Não temos o castigo reservado aos incendiários? Sim, reconheço Zaratustra. Límpido é o seu olhar, e os lábios não encobrem nenhum desgosto. Não se aproxima como um bailarino? Mudado é zaratustra; Zaratustra tornou-se criança; despertou Zaratustra. Que queres agora entre os homens? (NIETZSCHE, p. 15, 2014)

E assim começa a aventura de Zaratustra na terra. O velho e o novo homem se despedem, “E assim se separam um do outro, o velho e o homem, rindo como riem duas crianças.” (NIETZSCHE, p.18, 2014)

Esse instigante início de história, que anuncia o nascimento de um homem e que, pelo espaço desse trabalho e a amplitude do filosofar do professor Zaratustra, não caberiam, nos parece profundamente interessante, pois sugere pensar sobre como o professor de Filosofia poderia contar histórias filosóficas à seus alunos. O professor Zaratustra, sugere contar histórias como contamos às crianças. Sugerindo muitas vezes, esquecer os métodos sejam pedagógicos e/ou filosóficos. Deixá-los de lado e começar tudo novamente. *Talvez*, criar outros métodos, os quais os temperos que esse professor de Filosofia poderá usar sejam,

[...] saber rir, saber dançar, saber jogar, saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentidos múltiplos. A única coisa que pode fazer um mestre de leitura é mostrar que a leitura é uma arte livre e infinita que requer

inocência, sensibilidade, coragem e talvez um pouco de maldade. O resto será decidido pelo discípulo seguindo seu próprio temperamento, seu próprio estilo, sua própria curiosidade, suas próprias forças, seu próprio caminho... e o “que tira” de seus próprios encontros. (LAROSSA, p. 24, 2009)

Vejam, a intenção do professor Zaratustra não é homogenizar pessoas. Mas provocar gargalhadas. Ousar, (essa palavra parece ser o que mais causa horror à *nós* professores de Filosofia) caminhar por caminhos incertos, obscuros; ainda que os manuais nos forcem à tomá-los como o Deus que guiará nossos caminhos e que venham a iluminar os alunos. Ousar deixar ser. A pergunta sobre “Quem é o professor que encena e protagoniza os saberes de espanto com os adolescentes hoje?” nasceu da inquietação de saber quais foram e quais são as experiências que esse professor, com habilitação em Filosofia Licenciatura, passou durante sua vida “filosófica”. E ainda, qual é o tratamento dado por ele à toda História da Filosofia que ele utiliza em sala de aula. Perguntar quem é esse professor de Filosofia é tentar fazer com *nós* professores de Filosofia o que o professor Zaratustra parece fazer o tempo inteiro: nos lança contra a parede com violência, gargalhadas e piruetas até que tenhamos a coragem para afirmarmos quem somos.

CONSIDERAÇÕES

Ousar pensar, pressupõe um preço muito alto à pagar. Por isso, fazer perguntas, criar problemas, não é um material fácil de lidar. A matéria-prima com a qual lidamos, *nós* filósofos, *nós* professores de Filosofia, não permite que continuemos no mesmo lugar e da mesma maneira. Pensar sobre quem somos, esse movimento para dentro, que, ao mesmo tempo, nos impele para fora, é movimento que provoca tensões que parecem ser a mola que impulsiona nossos fazeres. Portanto, o reconhecimento que o professor Zaratustra teve em sair da segurança de sua pátria e caminhar para lugares sombrios e solidários, no sentido de voltar-se para dentro e renovar seu espírito nos parece uma decisão muito cara ao nosso tempo. *Nós*, homens modernos, não temos tempo para transmutarmos. Pois vivemos sempre no automático. Não temos experiências porque não temos infância. Nossa linguagem, bem

como nosso pensamento e nosso fazer rebuscado, nos impede de criarmos fábricas de inventar coisas. Nossas engrenagens não permitem tensionar nossas forças com outras. Ser professor hoje, nos parece mais seguro correr das tensões. Pois, somos homens modernos. Donos das certezas. Pretendemos emancipar os nossos alunos. Todavia, não sabemos quem somos. Não temos experiências, nem infância e, portanto, não temos história.

O que procuramos trazer nesse trabalho, foi possibilitar ao professor de Filosofia pensar sobre quem ele é. Movimento que não pode ser encontrado nos manuais de Filosofia e/ou história. Bem menos na filosofia do Zaratustra. Pois, como diz o professor (Larossa, p. 24, 2009), há muitos livros bons e ruins a serem lidos, muitas salas de aulas, muitos alunos, professores e escolas a serem lidos e decifrados, mas nem mesmo *nós*, filósofos modernos nos permitimos sermos lidos. Desse modo, é inviável filosofar de outras maneiras, ler alunos e professores, escola e filosofia de outras maneiras.

O trabalho do conceito filosófico pode tanto matar, quanto fazer viver. Disso dependerá o tamanho do horizonte que é lançado aos estudantes. Urge, portanto, pensar o conceito como um sintoma. O que seria esse conceito à qual sugerimos pensar como sintoma? É um conjunto de signos infinitos, pois sua leitura é infinitamente plural e assimétrica. Mas, voltemos a pergunta inicial para não esquecermos: “Quem é o professor que encena e protagoniza os saberes de espanto com os adolescentes hoje?”

REFERÊNCIAS

GALLO, Sílvio, KOHAN, Walter O. *Críticas de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio*. Filosofia no ensino médio. Sílvio Gallo, Walter Omar Kohan (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GELAMO, Peloso Rodrigo. Ensino de Filosofia para Não-filósofos. Filosofia de Ofício ou Ofício de Professores: os limites de filosofar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 231-252, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância - Ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. *Filosofia Para Crianças*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LAROSSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*; traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LIMA, Walter Matias. *Considerações sobre Filosofia no Ensino Médio Brasileiro*. Filosofia no ensino médio. Sílvio Gallo, Walter Omar Kohan (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NIETZSCHE, W. Friedrich. *Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*; tradução e notas explicativas da simbólica nietzscheana de Mário Ferreira dos Santos. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

A Pedagogia do Conceito e o Ensino de Filosofia: entre desafios e propostas

Flávio José de Carvalho

Universidade Federal de Campina Grande

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreendemos que um texto acerca do processo de ensino-aprendizagem deve comportar por um lado a analiticidade do problema em questão – a qual precisa manifestar, outrossim, o caráter de criticidade assumido pelo autor – e por outro lado deve oportunizar a emergência de uma postura criativa, que principiada pelo autor convida o leitor a processá-la em si mesmo. Neste sentido, o texto que agora apresentamos ao público, cuja criação heterogênea resulta primeiramente de nossas investigações filosóficas dentro das atividades do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, bem como da nossa experiência vivenciada no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Campina Grande – doravante denominado PIBID de Filosofia – pretende apresentar-se ao público docente e discente como o caráter de relato analítico-crítico marcado pela propositura de elementos filosóficos e didáticos em vista da orientação que assumimos como de uma “Pedagogia do Conceito”.

Nosso texto se desenvolverá segundo três movimentos argumentativos, que se desenvolverão entrecruzados aos relatos de nossa experiência, a saber: lançaremos os *argumentos-problema* em torno da compreensão da Pedagogia do Conceito, tomando como ponto inicial a reflexão de Gilles Deleuze e Felix Guattari, na obra “O que é a Filo-

sofia?”, da qual temos mantido a leitura acurada e problematizadora em nosso Grupo de Pesquisa; em vista de somarmos elementos compreensivos acerca do Ensino de Filosofia, relataremos as *situações-problema* mediante nossos relatos da experiência junto ao PIBID de Filosofia; igualmente, manteremos diligência no que diz respeito à apresentação de *propostas-problema*, as quais representam nossa contribuição principal para o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio.

Queremos manter nossa argumentação, o máximo possível, próxima da vivência docente e discente. Neste sentido, além das considerações de nossa própria atividade de pesquisa e de docência no Ensino Médio, nos subsidiaremos da experiência vivida nas escolas conveniadas ao PIBID de Filosofia, duas escolas públicas estaduais localizadas na zona urbana do município de Campina Grande (Paraíba), a saber: a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Elpídio de Almeida e a Escola Estadual de Ensino Médio Severino Cabral, nas quais temos, em cada uma, 1 Professor Supervisor (professor do componente curricular Filosofia, do quadro efetivo de professores, com formação específica na área de Filosofia) ao qual se vinculam 7 Alunos Bolsistas (oriundos da Universidade Federal de Campina Grande – doravante denominada UFCG – de diversos períodos do Curso de Filosofia, modalidade Licenciatura). Por fim, unimos a este cabedal de vivências docentes e discentes nossa própria vivência como Coordenador da Área do PIBID de Filosofia (a qual não se desvincula de nosso magistério no Ensino Superior, na UFCG, com os componentes curriculares específicos da Licenciatura¹), vivência que mantém permanente construção dialógica das atividades desenvolvidas no Projeto seja na implantação de cada etapa prevista seja na diuturna atualização procedimental, oriundas das situações inesperadas e emergências, as quais figuram como vetores de criação filosófica, pedagógica e didática.

COMPREENDENDO A PEDAGOGIA DO CONCEITO

Antes de tomarmos de modo específico a compreensão de Pedagogia do Conceito, atentemos para o seguinte aspecto: o conceito representa um dos problemas importantes com os quais a filosofia tem se

ocupado, sobretudo a partir de Kant. Com Nietzsche sua compreensão receberá um contorno diferenciado: enquanto no pensamento kantiano o conceito é concebido como uma representação universal, a qual é distinta da intuição que se configura como representação singular¹, no pensamento nietzschiano o atributo de universalidade do conceito revela-se problemático, para o que o filósofo propõe a compreensão do conceito vinculado à interpretação, coerente com seu perspectivismo². O conceito possui na história da filosofia uma existência tão importante quanto problemática, tão longa quanto conflitante.

Não obstante sua relevância, nossa argumentação se desenvolverá distante dessa “querela” filosófica, na medida em que nos localizamos em âmbito diverso das investigações gnosiológicas ou metafísicas, comprometendo-nos com o problema filosófico do Ensino de Filosofia. Reconhecemos que mesmo fora da mencionada “querela”, terminamos por assumir uma orientação filosófica de compreensão acerca do conceito, o que nos conduz a assumirmos as proposições oriundas do pensamento filosófico francês contemporâneo, manifestas pela problematização filosófica desenvolvida por Deleuze e Guattari, na obra publicada, em 1992, sob o título *Qu'est-ce que c'est la Philosophie?*, na qual os autores reconhecem que “a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos”³.

Filosofar é *ação criadora*. Filosofar não é mera passividade frente o mundo no qual existimos e as experiências que se nos apresentam. Sendo assim, filosofar não é contemplação, filosofar é uma intervenção no mundo. Criação que se realiza numa complexa relação entre *problemas* e *conceitos*, entre *conceitos* e *conceitos da zona de vizinhança*, entre *conceitos* e *planos de imanência*. Partindo desta compreensão, reconhecemos que

¹ “Todos os conhecimentos, isto é, todas as representações conscientemente referidas a um objeto, são ou intuições ou conceitos. A intuição é uma representação singular (repraesentatio singularis); o conceito é uma representação universal (repraesentatio per notas communes) ou representação refletida (repraesentatio discursiva). O conhecimento por conceitos chama-se pensar (cognitio discursiva).” “O conceito opõe-se à intuição, por ser uma representação universal ou uma representação do que é comum a vários objetos e, assim, uma representação na medida em que pode estar contida em várias.” (Kant, Manual dos Cursos de Lógica Geral, Ak91) KANT, I. *Manual dos Cursos de Lógica Geral*. Campinas-SP: Ed. UNICAMP, 2003.

² NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia do Bolso, 2007.

³ DELEUZE, 2010, p.63.

a proposição deleuzo-guattariana oferece a oportunidade de desenvolver um Ensino de Filosofia orientado primordialmente pela ação problematizadora da realidade, ensino propugnador da ação criadora de conceitos; o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia se realiza heurísticamente na relação dinâmica e indissociável do *problema-conceito*, que configuram as ações de uma Pedagogia do Conceito. Deleuze e Guattari asseveram que todo conceito remete a um problema, sem o qual não teria sentido. [...] Mas, mesmo na filosofia, não se criam conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)”⁴.

VINCULANDO A PEDAGOGIA DO CONCEITO AO ENSINO DE FILOSOFIA

Compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem pode se manifestar independente de sua institucionalização em edifícios escolares ou em formulários curriculares. Nesta perspectiva, reconhecemos que a historicidade do ensino de filosofia imiscui-se com a história da Filosofia, entretanto, não se reduz a esta. Os primeiros filósofos, bem como, as primeiras escolas filosóficas não problematizavam questões de ordem metodológicas, tampouco didáticas, quando desenvolveram suas investigações filosóficas e a disseminação das respectivas ideias. Com o pensamento de Sócrates (século V a.C.), entretanto, a filosofia assume uma nova problematização, a inquietação e atitude de filosofar acerca das modalidades de orientação do ser humano na construção do saber sobre si e sobre a realidade na qual se insere⁵. Desde, então, várias orientações se formaram em torno do problema do ensino de filosofia, que redundaram em abordagens pedagógicas distintas e em posicionamentos didáticos diversos.

Nós assumimos a compreensão que o *ensino de filosofia* é indissociável do *exercício de filosofar*. Não reivindicamos, todavia, que eles

⁴ DELEUZE, 2010, p. 71.

⁵ Além do pensamento socrático, reconhecemos também – apesar do acentuado apelo valorativo – as formulações dos Sofistas quanto à educação do homem grego; nelas observamos mais um exemplo do consórcio entre os saberes filosófico e a sua transmissão, ainda que se preservem severas problematizações acerca da adequação do exercício do filosofar e o ensino oportunizado por tais personagens.

sejam redutíveis entre si, tampouco que este esteja a serviço daquele ou vice-versa. Reconhecendo suas especificidades epistêmicas, propomos que a atitude filosófica e a atividade didático-pedagógica possam se desenvolver como relação dialógica permanente.

O ensino de Filosofia deve oportunizar a experiência do filosofar. A via primordial para essa experiência se vincula à atitude filosófica, que não pode ser reduzida à mera ilustração (conhecimento de nomes de filósofos, datas e fatos biográficos) tampouco à memorização inócua (Platão e o Mito da Caverna, Hobbes e o Leviatã, Nietzsche e o ateísmo). O conteúdo filosófico preserva sua importância, todavia a prioridade do processo de ensino-aprendizagem se vincula à problematização, movimento pelo qual a Pedagogia do Conceito vincula a ação criadora dos conceitos. O conceito apresenta uma compreensão problematizadora da realidade, construída na complexidade e na dialogicidade da existência do indivíduo que filosofa.

CONVERSANDO COM A PEDAGOGIA DO CONCEITO ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

Depois deste momento “textual e contextual”, no qual nos ocupamos em lançar as compreensões preliminares de nossa reflexão sobre o Ensino de Filosofia, orientados pela Pedagogia do Conceito, realizaremos as incursões necessárias com a experiência do PIBID de Filosofia, as quais foram oportunizadas por entrevistas formais a estudantes do Ensino Médio e respectivos professores, por relatórios produzidos pelos Alunos Bolsistas e Professores Supervisores do Projeto, bem como, por relatos informais colhidos ao longo dos meses de trabalho na escola atenta e no pormenor das atitudes que constituem um cabedal importante de elementos não-discursivos da vivência no Projeto.

Primeiramente, nos interessa problematizar a formação docente: “Não faltam análises perspicazes mostrando que em sua maioria os cursos de filosofia se limitam ou a apresentar a galeria de opiniões dos filósofos ilustres, sem fazer a experiência de repensar os problemas filosóficos que deram origem à própria filosofia”⁶. Partindo desta e de

⁷ BOMBASSARO, 2007, p. 325

outras demonstrações da literatura especializada acerca da formação de professores de Filosofia no Brasil⁷, a nosso ver a formação do professor de Filosofia e a criação de cursos específicos de Licenciatura em Filosofia estiveram, histórica e majoritariamente, vinculadas à existência de um curso de Bacharelado em Filosofia⁸.

Atualmente, temos a seguinte configuração: no âmbito do reconhecimento institucional tem-se manifestado certa orientação de distinguir as especificidades, como vemos na exigência por parte do Ministério da Educação de que cada Curso de Graduação tenha um Projeto Político-pedagógico próprio para cada modalidade, ou ainda, a recente normativa ministerial para que cada modalidade de um Curso de Graduação tenha uma Coordenação específica. Todavia, no que diz respeito ao procedimento docente e mesmo no imaginário acadêmico em geral, a Licenciatura continua a padecer sob uma espécie de espectro (sombra) epistêmico e metodológico que ainda a submete a certos parâmetros didáticos do Bacharelado, o que denominamos de “espectro da formação bacharelesca”.

Conforme o relato que colhemos de nossos Professores Supervisores este espectro acompanhou suas formações para a docência. Ambos tiveram sua formação acadêmica marcada pela égide do Bacharelado, com estudos centrados na História da Filosofia e na metodologia avaliativa de dissertação. Merece nota o fato que um dos citados professores teve sua formação realizada em Instituição de Ensino Superior confessional e o outro em Instituição de Ensino Superior laica, sendo que o “espectro bacharelesco” acompanhou a formação de ambos.

Neste artigo não pretendemos levantar questionamentos quanto às orientações e metodologias possíveis para a formação do bacharel

⁷ Geraldo Balduino Horn, Walter Omar Kohan, Silvio Gallo cujas obras figuram entre nossas referências.

⁸ O autor deste artigo, com base em suas experiências (discente e docente) que somam quase 20 anos, rememora que o seu curso de Licenciatura em Filosofia (em meados da década de 90 do século passado) desenvolveu-se sob a égide teórico-metodológica do Bacharelado em Filosofia. Sua formação para a docência no Ensino Médio comportou, outrossim, a peculiaridade institucional de que as *disciplinas da Licenciatura* estavam sob a responsabilidade de professores do denominado Centro de Educação, ao passo que as *disciplinas do Bacharelado* eram assumidas pelos professores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, as quais eram frequentadas por estudantes de ambas as habilitações.

– embora os reconheçamos como necessários. O que de fato problematizamos é a incoerência epistêmica e pedagógica de vincularmos a formação do licenciado a do bacharel, sem preservar a identidade epistêmica e os procedimentos metodológicos próprios de uma formação em vista da docência.

A Pedagogia do Conceito não está restrita ao âmbito de uma ou outra modalidade, podendo ser assumida em ambas. Destacamos, entretanto, que esta perspectiva oferece subsídio teórico e procedimental adequado para a formação do docente cujo perfil compreende e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia orientado pela díade *problema-conceito*, sendo capaz de oferecer aos estudantes do Ensino Médio a oportunidade de vivenciar a atitude filosófica, problematizando sua realidade imediata e incitando-os a formação de uma compreensão dialógica e crítica própria, sinais da dinâmica da criação de conceitos.

PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO E A METODOLOGIA DE ENSINO DE FILOSOFIA COM A PEDAGOGIA DO CONCEITO

Um dos maiores dilemas para o Ensino em geral diz respeito à construção do Currículo. Não obstante, a existência das dificuldades inerentes à sua concepção considerando a adequação com o contexto histórico-social no qual se desenvolverá, bem como, as conveniências etárias e, mais recentemente, o reconhecimento e inclusão da diversidade de gênero, de religião e de regionalidade geográfica, o fato é que a construção curricular tem suas dificuldades potencializadas quando nos colocamos no âmbito do Ensino de Filosofia.

A construção de um currículo para o ensino da Filosofia requer a consideração de todas as variáveis problematizadoras mencionadas, as quais se acrescenta o problema da seleção dos conteúdos filosóficos, bem como, da escolha metodológica que orientará o professor nas aulas de Filosofia. Nas duas escolas conveniadas com o PIBID de Filosofia, observamos que ambos os currículos amparam-se na História da Filosofia, a qual é tomada como *referência* (não ocupa lugar central)⁹

⁹ Balduino Horn aponta duas perspectivas para o Ensino de Filosofia, uma que assume a perspectiva do ensino das escolas filosóficas e de suas ideias, a outra que assume a perspectiva do ensino a partir dos temas mais relevantes no âmbito da Filosofia; em ambas as perspectivas notifica-se o papel decisivo da História da Filosofia. (HORN, 2009)

para um ensino que se ocupa com os temas mais relevantes no âmbito da Filosofia.

Em um relato colhido durante as observações da prática docente nas escolas conveniadas, um Aluno Bolsista comenta acerca do Professor Supervisor: “Seu método de ensino na disciplina de Filosofia traz temas atuais com algumas questões que ele direciona aos alunos de forma despreziosa, e nas tentativas de respostas dos alunos o professor insere as concepções dos filósofos pertinentes ao tema, sendo, nesta forma de um diálogo explanatório, que a aula se desenrolava”; outro relato, oriundo da outra escola afirma: “Na ocasião o professor trabalhava com temas voltados para a área da Filosofia Antiga que objetivavam levar o aluno a refletir acerca da origem da Filosofia. A aula foi expositiva, utilizando de recursos didático-pedagógicos como o quadro e o giz para expor e desenvolver o tema proposto”. Reconhecemos, assim, que seja mediado pela metodologia de debate seja pela de exposição do conteúdo, o ensino de Filosofia por temas – referenciado na História da Filosofia – figura como o mais utilizado ou o mais conveniente no contexto atual da educação. De qualquer modo, reconhecemos que em ambas as metodologias o estudante não se insere – ou não se sente participe – na construção do conceito filosófico. O estudante é apresentado à compreensão do filósofo ou da escola filosófica sem que se reconheça no processo eminentemente filosófico pelo qual tal conceito se formou.

Ao assumirmos a perspectiva de um ensino centrado no conceito, o posicionamento pedagógico do professor passa a manifestar o permanente convite para que o estudante entre na dinâmica do filosofar, reconhecendo o movimento realizado pelo filósofo para a criação do conceito. Para atingir este objetivo parte-se da identificação do problema que o filósofo busca solucionar, orientando o estudante no sentido de retomar o problema original do filósofo e desdobrá-lo em problemas do cotidiano do estudante. Se se toma o problema do mal em Agostinho, o estudante precisa reconhecer como esse problema se apresenta no seu dia-a-dia. Uma vez incitada a problematização, parte-se para a construção das compreensões possíveis sobre o problema, a partir das quais se criarão alternativas explicativas, encaminhamentos de soluções que são oportunamente posta em diálogo com a respos-

ta do filósofo em discussão. As reflexões construídas pelos estudantes dialogam oportunamente com a reflexão do filósofo. Segundo esta perspectiva, um Currículo de Filosofia orientado pela Pedagogia do Conceito traz em seu primeiro plano a ênfase no ato de filosofar e no segundo plano a História da Filosofia.

QUESTIONANDO A AVALIAÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA DO CONCEITO

O corolário de um Ensino de Filosofia centrado na “transmissão” de conteúdos, de informações “filosóficas” se concretiza em exercícios avaliativos (majoritariamente chamados de provas), centradas na mensuração quantitativa de dados mnemonicamente registrados na sentenciadora folha de papel. A prova classifica os estudantes dos supostos nível “10,0” ao nível “0” de aprendizado e assim os ordena da excelência à insuficiência, carregando todas as implicações institucionais, pedagógicas e psíquicas.

Nosso projeto acompanhou o processo avaliativo desenvolvido pelos Professores Supervisores, e identificamos que seu processamento mantém-se coerente com a metodologia adotada para a construção do conhecimento filosófico em sala de aula. Em um dos relatos, o Aluno Bolsista rememora: “As avaliações eram em forma questões ditas pelo professor, para serem respondidas algumas em sala outras em casa, das quais o professor conferia as respostas e dava um visto, salientando ele sempre que isto faria parte da nota”. Reconhecemos, então, um processo orientado pela fragmentação do processo avaliativo, que motiva o estudante para a argumentação. Sobre a experiência vivida na outra escola, o Aluno Bolsista afirma: “Nas três turmas o professor aplicou a mesma prova. Nela vinha uma série de questões objetivas, [...] junto a prova vinha uma folha resumo que segundo o professor era um resumo da aula para facilitar na resolução da prova.” Por questões objetivas, nesta experiência¹⁰, entenda-se questões de múltipla escolha (alternativas a, b, c, d, e) precedida de enunciado a ser completado (A Crítica da Razão Pura foi escrita por ...). Reconhe-

¹⁰ “Substituindo a dialética por um conjunto de procedimentos de demonstração e provas, Aristóteles Criou a... a) Logica; b) Dialética; c) Metafísica; d) Proposição; e) Categoria.”

ceiros, então, um processo orientado pela memorização sem possibilidade de argumentação.

O ensino brasileiro é fortemente marcado pelo modelo de avaliação que apela para a memorização, para a mensuração quantitativa de informações e para a classificação. Não obstante esta situação, presenciamos a emergência de projetos inovadores e de ações alternativas, os quais reiteradamente convocam a comunidade pedagógica para um novo olhar sobre o processo de avaliação do aprendizado¹¹, apelando para um processo centrado prioritariamente no processo de construção do conhecimento e no acompanhamento do aperfeiçoamento das competências e das habilidades do estudante. A avaliação se centra destarte no aspecto qualitativo do processo de construção dos saberes.

Este paradigma avaliativo converge para a perspectiva do Ensino de Filosofia orientado pela Pedagogia do Conceito, na medida em que o professor pode criar a possibilidade de um avaliar contínuo, que possa observar a melhoria da capacidade de identificação dos problemas filosóficos por parte dos estudantes, da criação de seus próprios problemas, da sua desenvoltura dialógica, não apenas no que tange a capacidade de argumentar, mas também a capacidade de ouvir o outro ser (personagem) do diálogo. A avaliação de Filosofia não despreza o dado, a informação, o conteúdo filosófico, o dado oriundo da História da Filosofia, todavia não os coloca no centro do processo de construção dos saberes, posto que o centro é o próprio processo de criação de conceitos oriundos da atividade de problematização.

REVISANDO O LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DA PEDAGOGIA DO CONCEITO

No paradigma avaliativo centrado no conteúdo, o livro didático parece gozar de certa primazia sobre todos os outros componentes do processo de ensino-aprendizagem. A ponto de ser possível identificarmos alguns estudantes justificarem suas argumentações na pretensa autoridade do livro didático: “No livro tá escrito assim!” A situação

¹¹ Sobre esta questão merece menção: HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

se torna temerária quando o professor protagoniza tal argumentação. Certo acadêmico da Licenciatura em Filosofia relatou-nos que ouviu de uma diretora de Escola Pública e proprietária de Escola Privada a seguinte afirmação: “Qualquer um poder ser professor, basta ter o livro didático!”. Difícil identificar se é mais estarecedora a afirmação ou o fato de ter sido enunciada pela personagem pedagógica em questão. O fato é que o livro didático tem assumido costumeiramente o papel de mentor principal do processo de ensino-aprendizagem quando de fato sua atuação deve ser de auxiliar.

Devido a esse valor desmesurado atribuído ao livro didático consideramo-lo um dos principais empecilhos à implantação de um Ensino de Filosofia centrado na Pedagogia do Conceito, na medida em que a redação dos manuais disponíveis no mercado editorial nacional, majoritariamente, enfatiza o conteúdo filosófico e a História da Filosofia, mesmo quando se opta pela abordagem temática, o processo de problematização e criação das ideias pelos filósofos não se mostra ou aparece de modo quase imperceptível até para olhares mais apurados.

Nas experiências do PIBID de Filosofia tivemos a oportunidade de identificar dois usos diferenciados do livro didático que revelam quão plurais podem ser os usos deste material. No primeiro uso o livro didático serviu como parâmetro de definição dos planos de curso destinados às três séries do Ensino Médio, conforme informação oriunda de relatório de observação de sala de aula: “o professor dividiu o plano de curso das três séries de acordo com a ordem dos capítulos do livro da Marilena Chauí, de modo que para os primeiros anos ficaram os primeiros capítulos, pro [sic] segundo os do meio do livro e para o terceiro ano os últimos capítulos.” No segundo uso, o professor utiliza o livro didático como referência, mas não o coloca como orientador do processo de ensino-aprendizagem. Subsidiado também por relatório de observação de sala de aula, obtivemos a seguinte narrativa: “O professor [...] tem uma didática carismática, aquela busca trazer o aluno relutante quer pela preguiça ou desinteresse pelo conteúdo, trazê-lo para o ciclo de discussão, envolvendo-o com perguntas e comentários que quando possível se adequam ao dia a dia do educando. Por essa razão as aulas são sempre dinâmicas, onde dessas inquietações saem pequenos pensamentos quer bem ou mal formados, acerca de algo. O

conteúdo é geralmente aquele pré-programado a partir do livro, um conteúdo temático.” Reconhecemos que o livro didático pode servir de base para certa prática docente centrada no conteúdo filosófico, bem como, pode subsidiar uma prática docente diferenciada, que privilegie a reflexão e o debate.

A partir da perspectiva da Pedagogia do Conceito, o livro didático assume sua função de suporte do processo de ensino-aprendizagem. Ele representa uma importante fonte de pesquisa para atividades propostas para os estudantes desenvolverem em sala de aula e outras em casa suas casas, todavia, ele não possui exclusividade ou primazia sobre qualquer outro material. Sabemos que em algumas realidades escolares brasileiras, o livro didático é a única fonte de pesquisa para estudantes e professores e em certas situações nem este material está disponível. A realidade escolar brasileira é desafiadora para qualquer proposta teórica ou metodológica de ensino, é fato público e notório. Entretanto, o movimento de resistência manifesto na dimensão política da educação não ratifica a opção pela acomodação passiva ou pela conformação resignada. Neste sentido, o pensar a educação de modo alternativo ainda motiva os educadores brasileiros.

Eivados por este pensar alternativo, compreendemos que o ensino de Filosofia orientado pela Pedagogia do Conceito atribui valor prioritário ao ato de filosofar, à incitação dos estudantes para a atitude filosófica. O material utilizado para tal finalidade não garante a eficácia da proposta metodológica; podemos falar em materiais mais atrativos, mais interativos, mais contemporâneos, todavia, o elemento que oportuniza as prioridades supracitadas são os usos, os bons usos feitos pelas personagens do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os materiais didáticos, o livro didático, a apostila, o recorte de jornal, o relato oral popular, a entrevista veiculada na TV, ou ainda, a visita orientada, o estudo do meio, a pesquisa na biblioteca como estratégias didáticas devem figurar como “instrumentos” que subsidiam as duas ações principais do ensino de Filosofia: a identificação com o sucessivo desdobramento do *problema filosófico* e a criação do *conceito filosófico* como compreensão, como resposta da Filosofia à realidade na qual se vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação que desenvolvemos neste artigo possui duas intenções problematizadoras, uma de caráter marcadamente metodológico e outra de aspecto eminentemente filosófico: do ponto de vista da metodologia do ensino de Filosofia suscitamos a problematização de em que medida algumas práticas podem colaborar com o distanciamento dos estudantes em relação à Filosofia, intensificando a falsa impressão de que é um saber hermético, obsoleto e sem aplicabilidade em suas vidas; do ponto de vista filosófico problematizamos o caráter epistêmico do ensino de Filosofia, sua vinculação constitutiva com o modo de compreender a realidade, como ação de um sujeito social-histórico autônomo.

Sob a incitação das problematizações expostas, reconhecemos a alternativa de orientar o Ensino de Filosofia pela Pedagogia do Conceito, a qual comporta a multiplicidade de estratégias educativas, de materiais didáticos, de metodologias avaliativas e de espaços educativos. Neste sentido, compreendemos o processo de ensino-aprendizado como fragmentado, no qual as informações, as experiências e as reflexões se misturam em combinações provocadas, porém sem resultados pré-determinados; na Pedagogia do Conceito os discursos se constroem de modo dialógico, preservando a alteridade discursiva própria da atitude filosófica, o ensino de Filosofia pautado pela Pedagogia do Conceito não mantém pretensões massificantes, pois reconhece a experiência singular do estudante como subjetividade autônoma. Usando a terminologia deleuziana, o processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva mostra-se como educação rizomática¹², posto que se manifesta aberta à multiplicidade (de acessos e de resultados), imiscuída numa realidade fragmentada e diversa, múltipla e afastada de pretensões totalizantes, de busca de uma unidade. Neste sentido, pensar o ensino de Filosofia orientado pela Pedagogia do Conceito requer repensar além do ato de ensinar e aprender, o ato de filosofar, e a própria compreensão que se tem da Filosofia.

¹² GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REFERÊNCIAS

- BOMBASSARO, L. C. Filosofia, ensino e pesquisa interdisciplinar. In SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de; CARBONARA, V. (orgs.). *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- COSSUTA, F. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. Trad. Angela de Noronha Begnami et alli. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- GALLO, S. *Deleuze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____; KOHAN, W. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis_RJ: Vozes, 2000.
- HORN, B. *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.
- HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- KANT, I. *Manual dos Cursos de Lógica Geral*. Trad. Fausto Castilho. Campinas-SP: Ed. UNICAMP, 2003.
- NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia*. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia do Bolso, 2007.

Filosofia e função poética: a importância filosófica da metáfora e a dimensão metafórica do filosofar

Marcos de Camargo Von Zuben

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

INUTILIDADES

Ninguém coça as costas da cadeira.
Ninguém chupa a manga da camisa.
O piano jamais abana a cauda.
Tem asa, porém não voa a xícara.
De que serve o pé da mesa não anda?
E a boca da calça se não fala nunca?
Nem sempre o botão está em sua casa.
O dente de alho não morde coisa alguma.
Ah! se trocassem os cavalos do motor ...
Ah! se fosse de circo o macaco do carro ...
Então a menina dos olhos comeria
Até bolo esportivo e bala de revólver.
José Paulo Paes

INTRODUÇÃO

O problema das relações entre poesia e filosofia, entre arte e reflexão filosófica, depara-se invariavelmente diante do dilema entre, de um lado, a linguagem poética, pretensamente subjetiva e de outro lado a linguagem racional e conceitual própria da filosofia. A poesia acima, de José Paulo Paes, nos faz pensar, com sua maestria irônica, na situação paradoxal em que metáforas perderam o seu poder de meta-

forizar o mundo, as chamadas metáforas mortas, palavras que foram incorporadas no léxico e perderam sua função poética. Maestria irônica porque justamente falando do sentido “próprio” das palavras, e não “figurado”, José Paulo Paes revive a origem poética de palavras e expressões incorporadas em nossa linguagem comum, faz renascer as metáforas através do sentido “não metafórico” de suas significações originais. Mas o que o poeta coloca no centro mesmo de sua poesia é a questão e o problema da metáfora, de sua utilidade. Qual a função propriamente poética da linguagem? Neste texto pretendemos pensar a função poética da linguagem através da análise da metáfora, buscando uma aproximação com algumas características do pensar filosófico, o que se fará colocando em questão o suposto sentido exclusivamente subjetivo ou conotativo da poesia em oposição ao presumido sentido racional ou denotativo do filosofar.

A metáfora é tradicionalmente considerada uma figura de linguagem, ou uma linguagem figurada que tem como elemento estruturante da significação uma imagem, em oposição ao que seria próprio ao filosofar que se situaria no âmbito das descrições, definições, exemplos e conceitualizações. Pensar, portanto, a relação entre poesia e filosofia implica pensar as relações entre metáfora e conceitos filosóficos ou, em outros termos, pensar a função metafórica de um texto filosófico e, ao mesmo tempo, o estatuto filosófico da metáfora.

A FUNÇÃO POÉTICA E FILOSÓFICA DA METÁFORA

Desde a Retórica de Aristóteles, a metáfora é vista como uma figura de linguagem que tem como principal função produzir efeitos persuasivos e estéticos através de recursos ornamentais da palavra que, utilizando de sua expressividade imagética produz o tropos ou desvio de um sentido literal e próprio em direção a um sentido figurado. Os estudos da metáfora considerados sob essa perspectiva tenderam a limitar seu papel a um uso retórico e estilístico da linguagem. Podemos dizer que a partir do século XIX e principalmente a partir do século XX, novas perspectivas sobre o estudo da metáfora têm procurado pensar sua função para além de seu uso persuasivo e estilístico ampliando seu

sentido para os campos da semântica e da hermenêutica. Assim, a pergunta que se passou a colocar foi a seguinte: a metáfora visa somente embelezar um texto, facilitar a compreensão ou aumentar a persuasão?

Segundo Ricoeur (2000), a limitação dos estudos da metáfora a sua função retórica esteve vinculado às análises que se centraram sob o nome e deixaram de considerá-la sob a ótica da frase, do discurso e principalmente sobre o caráter propriamente referencial da metáfora que, segundo ele, visa a uma redescrição da realidade:

“Dessa conjunção entre ficção e redescrição concluímos que o ‘lugar’ da metáfora, seu lugar mais íntimo e mais último, não é nem o nome, nem a frase, nem mesmo o discurso, mas a cópula do verbo ser. O ‘é’ metafórico significa a um só tempo ‘não é’ e ‘é como’” (Ricoeur, 2000, p. 14)

Vemos que Ricoeur vai colocar os problemas da metáfora em um âmbito que não é simplesmente retórico ou semântico, mas hermenêutico, aquele que trata dos problemas da verdade e da realidade, portanto em um nível ontológico e filosófico. Temos aqui uma perspectiva crítica quanto à visão simplesmente retórica da metáfora. A idéia de que a metáfora é a substituição do sentido literal/próprio por um sentido figurado não dá conta de uma correta compreensão da metáfora. Observa-se, assim, que o desvio operado pela metáfora não se dá de um sentido próprio ao figurado, mas de um sentido corrente, usual, que não é o mesmo que sentido próprio, a um sentido novo, a uma nova pertinência semântica e interpretativa do real. Assim, a metáfora é transgressão do ordinário, do comum, de uma ordem lógica constituída, pois através da mudança do sentido predicativo da cópula do verbo ser, ela afeta o par de termos de uma frase e não somente o nome deslocado. A ordem da linguagem nasce da mesma maneira que muda. De alguma forma toda linguagem é metafórica. Em *Verdade e Mentira no Sentido Extra moral*, essa tese é manifestada por Nietzsche quando este afirma que a verdade são metáforas e metonímias que esquecemos que o são (NIETZSCHE, 2008, p. 36). Temos aqui uma primeira aproximação importante entre função poética da metáfora e filosofia. Assim como a filosofia, a função da metáfora é transgredir uma linguagem comum e naturalizada pelo uso corrente e não simplesmente a substi-

tuição do sentido próprio por um sentido figurado. Ricoeur vai assim criticar as teorias da metáfora como substituição e como comparação, pois se a metáfora é simples substituição de uma expressão literal ausente, a expressão literal e a figurada seriam simplesmente expressões equivalentes e a metáfora perderia todo seu valor de inovação semântica e de apropriação hermenêutica do real.

Outro aspecto que vai caracterizar a função da metáfora é seu poder de ver o semelhante no dessemelhante, o seu “ver como”. É perceber semelhança nas coisas mais distantes, mais dessemelhantes. Relacionar o que não é comumente relacionado. Também a filosofia visa conectar o que não está conectado e relacionado no plano do senso comum, da vida cotidiana. Há um efeito de surpresa, de inusitado na metáfora e na filosofia que gera prazer e interesse. Sem a metáfora não poderíamos aprender nenhuma relação inédita com as coisas. Perceber a semelhança pela diferença. Note-se que nessa perspectiva não é a semelhança que cria a metáfora, mas, ao contrário, é a metáfora que cria a semelhança, ou seja, na base de uma diferença, se produz relações inéditas de semelhança que de outro modo não seriam consideradas.

Contra as teorias da metáfora como substituição e como comparação, Ricoeur vai propor a teoria da interação, onde “o essencial da atribuição metafórica consiste na construção da rede de interações que faz de tal contexto um contexto atual e único” (Ricoeur, 2000, p. 155).

A Metáfora visa descrever o abstrato sobre os traços do concreto. O concreto não é somente uma imagem sensorial, mas um “ver como”. A metáfora não explica nem descreve, ela mostra, faz ver as coisas em ato. Função de significar a atualidade.

A Metáfora não é uma simples substituição, pois o termo que a expressão metafórica substitui não é equivalente ao termo metaforizado. A metáfora possui uma função transformadora. Ela é um deslocamento da ordem comum de dizer as coisas. Como foi dito, é a metáfora que cria a semelhança e não a semelhança que cria a metáfora. A Metáfora implica uma nova interação entre sujeito e predicado. Como exemplo podemos citar as frases: Maria é uma flor e João é uma flor. Vemos que a metáfora “flor” não opera uma simples substituição e nem fixa uma simples comparação de semelhanças entre a flor e os sujeitos Maria e João, mas ativa uma interação complexa de contextos se-

mânticos implícitos em uma determinada relação sujeito e predicado. Assim ela produz um novo conteúdo cognitivo. O Sentido metafórico explicita os sentidos contextuais implícitos nas palavras, informa sobre um contexto de valores e estabelece-se em uma rede contextual atual e única, existe somente nesse contexto em que é dita. Assim, Benveniste (1967, p. 37, apud Ricoeur, 2000, p. 202) se refere ao valor polissêmico da palavra:

“o que se chama polissemia não é senão a soma institucionalizada, se assim podemos dizer, destes valores contextuais sempre instantâneos continuamente aptos a enriquecer-se, a desaparecer, em síntese, sem permanência, sem valor constante”.

Outra dimensão importante da função poética da metáfora se refere à distinção entre conotação e denotação. Ricoeur critica essa distinção como sendo de índole positivista, distinguindo uma dimensão subjetiva e outra objetiva da linguagem. Segundo ele, esse valor afetivo do discurso poético é mais que uma emoção subjetiva, é um modo de enraizamento na realidade, é um “índice ontológico”, além disso, essa distinção mantém a idéia de que a metáfora é traduzível quanto ao sentido (denotação) e que, portanto, não traz nenhuma informação nova, visão tributária de uma concepção substitutiva da metáfora, tão criticada por ele. Assim, a metáfora não é conotação que se opõe a denotação, mas a autoreferencialidade da linguagem que se mostra como constitutiva das coisas e como possuidora de valores culturais, mostra um modo de pertencimento da linguagem ao mundo. Segundo Ricoeur, o poeta muda a linguagem para agir sobre a mensagem, chama a atenção para a linguagem no próprio discurso, fazendo ver a materialidade em que as palavras participam da tensão constitutiva das coisas.

Para Ricoeur, a semelhança metafórica é tensão. Ela opõe e une identidade e diferença. Ver o mesmo na diferença é ver o semelhante. É dessa tensão que surge o sentido metafórico. A “Metáfora constitui o princípio indispensável que permite integrar fenômenos diversos e perspectivas diversas sem sacrificar sua diversidade” (Ricoeur, 2000, p. 302). Há uma estrutura paradoxal da semelhança metafórica em que Identidade e diferença não são confundidas, mas confrontadas. A metáfora constitui-se assim como uma recusa da assimilação literal, pos-

sibilitando a aproximação a uma nova pertinência semântica. Segundo Ricoeur é da permanência dessa tensão entre o mesmo e o diferente, captado pela semelhança, que se produz o sentido metafórico.

Por fim, a questão crucial para pensar o aspecto referencial da função poética da metáfora pode ser formulada nos seguintes termos: o que diz da realidade o enunciado metafórico?

Se a linguagem referencial descritiva, que designa algo no mundo, é expressa quer pelo nome que denota as coisas, quer pela frase que denota um estado de coisas, ou seja, coisas predicáveis, o problema da referência metafórica se coloca, diferentemente, sob a dimensão do texto ou do discurso ficcional da poesia ou do romance, que devem ser considerados em sua totalidade como obra e cuja apreensão de sua referencialidade não se dá nem por uma semiótica (signos) e nem por uma semântica (frase), mas por uma hermenêutica do texto ou da obra.

Assim como o sentido metafórico se faz por uma tensão atualizada entre sentido comum e sentido novo, a referência metafórica a um mundo se faz por uma tensão referencial entre referência descritiva e referência metafórica. Segundo Ricoeur (2000, p. 338):

“Por sua estrutura própria, a obra literária só desvela um mundo sob a condição de que se suspenda a referência do discurso descritivo. Ou, para dizer em outras palavras: na obra literária, o discurso desvela sua denotação como uma denotação de segunda ordem, graças à suspensão da denotação de primeira ordem do discurso”

Ora, se a função de referência da linguagem metafórica da poesia se faz a partir da suspensão das normas e procedimentos da linguagem que constitui a referência descritiva, ela só pode ser compreendida com o recurso a uma hermenêutica interpretativa que necessariamente põe em questão os postulados da semântica e da lógica da frase, abrindo o campo para problemas de ordem filosófica sobre a verdade e a realidade.

Como exemplo, temos a importância do uso dos modelos nas ciências através de sua função heurística de redescrição da realidade, como uma função análoga dos enunciados metafóricos da poesia. Assim, a função poética da metáfora visa redescrever a realidade pelo

caminho indireto da ficção heurística. Nesse sentido se poderia falar de uma verdade metafórica como o poder de redescrição da linguagem poética. Segundo Ricoeur a verdade metafórica é uma visão tensional de verdade, que preserva o ‘não é’ no ‘é’:

“essa tensão assegura a própria transferência do sentido e confere à linguagem poética seu caráter de ‘mais valia’ semântica, seu poder de abertura para novos aspectos, novas dimensões, novos horizontes de significação” (Ricoeur, 2000, p. 381).

No enunciado metafórico é mantida a tensão entre o mesmo e o outro na cópula relacional, através da qual o ser existencial é desenvolvido pela linguagem poética de modo antepredicativo, em que as noções de fato, de objeto e de realidades são postas em questão, graças à ambigüidade da referência metafórica. Estamos agora no terreno de um problema propriamente filosófico, aquele da hermenêutica existencial no qual o problema do ser e da realidade nos põe a pensar sobre o sentido metafórico e poético do filosofar.

A FUNÇÃO POÉTICA E METAFÓRICA DO FILOSOFAR

Se, como vimos, a metáfora avança em sua função poética em direção à filosofia, trata-se agora de pensar em que medida a filosofia se volta para o poético ou, em outros termos, perguntar qual a função metafórica do filosofar.

O discurso filosófico se fez desde sua origem na Grécia clássica como um discurso racional que se oporia ao discurso mítico e, segundo Cossutta (2001, p. 99), talvez resida aí, na recusa do mito como linguagem explicativa do real, a recusa da metáfora nos textos filosóficos. Haveria, segundo essa perspectiva de consideração do fazer filosófico, uma antinomia entre inteligibilidade filosófica e a inteligibilidade narrativa e imagética própria do mito. Assim, a incerteza do discurso metafórico que se vale de imagens, deveria ser superada por uma linguagem totalmente abstrata e conceitual da filosofia. A pergunta que emerge dessas considerações é a seguinte: a filosofia é portadora de uma linguagem totalmente conceitual e abstrata, que não possui imagens implícitas ou mesmo explícitas, prescindindo de uma linguagem metafórica?

Apesar da pretensão racionalista já evidenciada no nascimento da filosofia, se observarmos atentamente os textos filosóficos da tradição, veremos o recurso às metáforas de modo evidente. Já nos pré-socráticos a referência à natureza em sua materialidade como princípio explicativo da realidade se faz mostrar através do “tudo é água” de Tales de Mileto, no fogo de Heráclito ou até mesmo no mais indeterminado *ápeiron* de Anaximandro. Em Platão, é notória a importância das metáforas da caverna e da luz no mito presente na *República* e sua função de traçar os limites e as distinções metafísicas entre o sensível e o inteligível. Segundo Schildknecht (1994, p. 36), “a metáfora, a ironia socrática e a aporia pertencem às formas de comunicação indireta próprias dos diálogos platônicos”. Segundo esta autora, o discurso filosófico em Platão, construído na forma do diálogo, se apresenta como um discurso não proposicional, um discurso indireto ou de segunda ordem, em que a idéia de filosofia como contemplação, mostrada pela metáfora da iluminação, conduz a um saber prático, intuitivo e dialético que está ligado ao sujeito que filosofa, como um saber experiencial, em que não se trata da simples representação do conhecimento, mas de uma vivência em que o sujeito precisa fazer o caminho, viver.

A atribuição dessas formas literárias e metafóricas somente restrita aos inícios da filosofia ocidental, ainda muito próximos ao mito, não se sustenta se lançarmos um olhar mais amplo sobre a história da filosofia. Vemos, por exemplo, em vários filósofos modernos a presença de metáforas que cumprem papéis diversos. Assim é o caso da metáfora do caminho no *Discurso do Método* de Descartes, que visa mostrar os diversos matizes envolvidos com o problema do método; ou ainda a metáfora da luz natural que tem sua ocorrência nas *Meditações Metafísicas* e se relaciona com os sentidos do saber claro e distinto. Seguindo o legado do racionalismo, no Iluminismo – veja-se que a própria designação de um período da história da filosofia é metafórico - a metáfora da luz está presente em Kant, como se pode ver no exemplo abaixo referente a um comentário sobre a filosofia de Hume:

“ele [Hume] não trouxe nenhuma luz nessa espécie de conhecimento [metafísico], mas fez brotar a chama com a qual teríamos podido ter a luz, se ela tivesse atingido um pavio inflamável cujo clarão fosse aumentado e mantido com cuidado” (Kant, s/d, p. 10, apud Cossutta, 2001, p. 106).

Os exemplos de incidência metafórica nos textos filosóficos poderiam se estender a muitos outros filósofos, como é o caso da presença recorrente da metáfora no âmbito da filosofia política, como as metáforas orgânicas que vêem o Estado e a sociedade como um organismo vivo, que nasce, se desenvolve e morre, ou como um corpo que fica enfermo ou saudável; a idéia de que há uma raiz dos problemas políticos ou a comparação da humanidade com uma árvore em um bosque feita por Kant para referir-se à sociabilidade insociável do homem; ainda a metáfora da visão e visibilidade em que a justiça dos tribunais é representada como uma mulher com os olhos vendados para indicar, dentre outras coisas, a imparcialidade das decisões. De acordo com GARCIA (1994) além dessas metáforas políticas, somam-se aquelas do poder como teatro e encenação presente em Maquiavel e a do Estado como corpo político, como corpo autômato, homem artificial, máquina política descrita no *Leviatã* de Hobbes.

Entretanto, observa-se que o fato de se constatar a presença de metáforas em textos filosóficos não significa que elas cumpram o mesmo papel no âmbito das diversas filosofias. As questões das formas de exposição e apresentação da filosofia, do estilo, estão ligadas à questão da concepção de filosofia e da noção correlata do papel da linguagem, sobretudo da linguagem metafórica, na constituição do pensamento filosófico.

Cossutta (2001) procura classificar a presença das metáforas em diversos filósofos, como exemplo dessa diversidade de ocorrência das metáforas no pensamento filosófico. Em alguns casos, como nos exemplos da luz e do caminho, a metáfora, de tanto uso, de tanta recorrência, desgastou-se. É o que podemos designar como metáfora morta, um grau de metaforização restrito, em que a função metafórica é mais latente do que manifesta, e o seu papel no texto filosófico é restrito e pontual. Há casos em que a utilização da metáfora é mais explícita e ocupa papel mais preponderante na exposição do pensamento do autor, como demonstra a seguinte passagem de Hegel:

“Ela [a maneira comum de pensar] não concebe a diversidade dos sistemas filosóficos como desenvolvimento progressivo da verdade; vê nessa diversidade antes a contradição. O botão desaparece no momento da floração, e poder-se-ia dizer que o botão

é refutado pela flor: com o aparecimento do fruto, também a flor é denunciada como um falso ser-aí da planta, e o fruto se introduz no lugar da flor como sua verdade” (Hegel, s/d p. 6, apud Cossutta, 2001, p 107).

Observa-se, no exemplo acima, que as metáforas botão, flor e fruto cumprem uma dupla função, metafórica e usual, no âmbito do pensamento de Hegel, pois enquanto visam descrever o movimento dialético dos sistemas filosóficos, elas cumprem uma função metafórica, e enquanto designação comum ou literal são também portadoras do mesmo movimento dialético que se quer descrever.

Há de se notar, entretanto, que na história da filosofia observamos, ainda que de modo mais raro, filósofos para os quais a metáfora possui papel central no desenvolvimento e na apresentação de sua filosofia. São justamente aqueles para quem a própria linguagem abstrata e seus limites são postos em questão. Vemos a presença marcante da metáfora em filósofos como Bachelard e Bergson mas o nome mais paradigmático dessa tendência é, sem dúvida, Nietzsche, que procurou levar às últimas consequências sua crítica da racionalidade moderna e da linguagem abstrata e proposicional. Contra a filosofia como sistema explicativo do real, e contra o privilégio de uma linguagem conceitual, Nietzsche conduz a linguagem filosófica ao paroxismo estético no qual as metáforas constituem a forma mais acabada do seu perspectivismo.

Segundo Foucault (2000), é a partir de Nietzsche que a racionalidade, a linguagem e o sujeito são postos sob suspeita. Com ele nasce o que se pode designar uma hermenêutica da suspeita ou hermenêutica crítica, que põe em questão o próprio estatuto da linguagem e dos signos linguísticos, que perdem seu valor de simples meio na relação do homem com as coisas e consigo mesmo, seu sentido referencial imediato, passando a ser, ela própria o enigma fundamental a ser decifrado. A linguagem e os signos passam a ser os elementos constitutivos dessa mediação necessária à própria compreensão. Para Foucault, pensadores como Marx, Nietzsche e Freud “não deram um sentido novo a coisas que não tinham sentido... na realidade, eles mudaram a natureza do signo e modificaram a maneira pela qual o signo em geral podia ser interpretado” (FOUCAULT, 2000, p. 43). Com a hermenêutica crítica, os significantes não remetem a um significado fora da linguagem, mas

a outros significantes. Há assim um caráter interminável da interpretação, onde signos remetem a outros signos indefinidamente. Assim, se a interpretação nunca acaba é porque “nada há a interpretar, nada há de absolutamente primeiro a interpretar, pois no fundo, tudo já é interpretação; cada signo é nele mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas interpretação de outros signos” (FOUCAULT, 2000, p.47). Como nos diz Ricoeur (1960, p. 324), o símbolo dá a pensar, ou seja “tudo já está dito em enigma”.

De acordo com Cossutta (2001, p. 125), em Nietzsche a linguagem metafórica

“abre o discurso para uma alteridade radical [...], pois não apenas a imagem é fonte doadora de sentido, mas constitui um critério de interpretação para todas as formas abstratas que a partir daí são desqualificadas ou relativizadas”

A metáfora atinge em Nietzsche seu maior sentido filosófico, pois desloca o discurso abstrato e estabelece uma nova relação entre ser e dizer, entre mundo e linguagem. Relação esta que não é jamais instrumental, mas constitutiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar, do que foi dito, que a poesia, e sua linguagem privilegiada que é a metáfora, se aproximam reciprocamente do filosofar em três aspectos principais: primeiro como função de redescoberta da realidade que enfatiza os vínculos entre linguagem e mundo vivido, como um nova pertinência semântica, fazendo dizer algo novo não apreendido pela linguagem proposicional ou não passível de ser dito por ela; segundo que a metáfora põe em ativação os vínculos entre quem diz e a coisa dita, fazendo ver os contextos existenciais dos falantes no movimento da própria linguagem; e terceiro a ideia de que toda linguagem é sempre metafórica, ainda que ela seja no momento da fala uma metáfora morta, tese que apresenta radicalmente o aspecto sempre criado de toda linguagem.

REFERÊNCIAS

- COSSUTTA. F. Elementos para a leitura de textos filosóficos. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT. M. Nietzsche, Marx e Freud. In Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- GARCIA. J. M. G. Metáforas del poder em la filosofía política. In Figuras del logos: entre la filosofía e la literatura. Madrid: Fondo de Cultura Economica, 1994.
- NIETZSCHE. F. Sobre Verdade e Mentira. São Paulo: Hedra, 2008.
- RICOEUR, Paul. A metáfora viva. São Paulo: Loyola, 2000.
- RICOEUR. P. Finitude e culpabilité. Paris: Aubier. Editions Montaigne.
- SCHILDKNECHT. C. Entre La ciência y la literatura: formas literárias de la filosofía. In Figuras del logos: entre la filosofía e la literatura. Madrid: Fondo de Cultura Economica, 1994.

Filosofia: nem reflexão nem comunicação, mas criação de um nômade em busca de resistência

Maria Eliane Rosa de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

“O que pode o pensamento contra todas as forças que, ao nos atravessarem, nos querem fracos, tristes, servos e tolos?” Esta pergunta se encontra na apresentação feita por Peter Pál Pelbart às *Conversações* de Deleuze e à qual este pensador responde enfatizando: o pensamento pode criar! Podemos criar novas maneiras de ver, ouvir e sentir por meio de uma filosofia que compreenda os movimentos, as adjacências e os circuitos paralelos, que responda à vida e que aponte para uma nova estética da existência, onde possamos nos exprimir por estilos próprios, traçar caminhos ainda não experimentados e encontrar sentido para a resistência.

Apesar de a filosofia carregar consigo toda uma força criativa é preciso lembrar, como afirma Deleuze, que ela não é uma potência e como tal, não pode travar uma guerra contra grandes potências como as religiões, os Estados ou qualquer outra instituição semelhante. O que poderia, então, a filosofia? Travar contra as potências uma guerra de guerrilha: astuta, inteligente, criativa, não resignada e não subserviente. E já que as potências perpassam por cada um de nós é em guerrilha que, pela filosofia, podemos colocá-las em xeque. Lembremos: o levante de uma guerrilha se põe em luta armada por meio de grupos irregulares, pequenos e desobedientes às normas estabelecidas; em sua habilidade e mobilidade almeja o crescimento progressivo de suas pró-

prias forças internas na mesma medida em que angaria novos combatentes e em que abre novas frentes.

FILOSOFIA: NEM REFLEXÃO E NEM COMUNICAÇÃO

Deleuze afirma que é prioritariamente pelo movimento da criação de conceitos que se faz filosofia. De modo que aquele que tem sede do devir-filosófico, como um nômade, sai em busca da resolução de um problema movimentando-se por um devir que não se ajusta a um modelo, que não é sinônimo de assimilação e que rompe com o teor binário das coisas. Aquele que tem sede de um devir-filosófico cria um estilo próprio, uma língua menor no interior de sua própria língua e em suas variações ou linhas de fuga se expressa como um estrangeiro que em princípio não dialoga, não discute, não comunica, mas propõe – para si e não para o mundo – um devir-minoritário, inventando novas forças e modos de atuar sobre o espaço que o circunda. É partindo desta perspectiva que Deleuze nega a filosofia como uma “reflexão sobre”, defendendo a tese de que ela não é reflexão, não é comunicação, mas sim criação, e criação de conceitos. Nas palavras do pensador:

A filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa e nem reflexiva: ela é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não pára de criar novos conceitos. A única condição é que eles tenham uma necessidade, mas também uma estranheza, e eles as têm na medida em que respondem a verdadeiros problemas. O conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice. (DELEUZE, 1992, p. 170)

Pelo exposto podemos supor que o exercício do filosofar é também um trabalho de solidão. Trata-se, no entanto, de uma solidão fortemente povoada de encontros. Encontramos pessoas – muitas vezes sem jamais tê-las visto –, movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Esses encontros possibilitam-nos elevarmo-nos a uma potência que se encontra “entre”, “fora” e que traça sua própria direção num tipo de evolução a-paralela. Por conseguinte, na filosofia, assim como num filme ou numa canção, o que conta não são as ideias justas, mas apenas as ideias, enquanto participam do encontro, do devir, no espaço solitário,

no entanto, “entre-deois”, como numa conjunção onde é possível fazer um traçado adjacente por uma linha de fuga ativa e criadora.

Ao afirmar que a filosofia não é comunicativa, contemplativa ou reflexiva Deleuze não quer dizer que ela não comunique, não contemple ou que não reflita. Na verdade todo saber supõe esses pressupostos e se, de um lado, a filosofia não carrega consigo o primado da reflexão; de outro, ela não é inferior quanto a sua possibilidade de criação. Comparando-a à arte e à ciência, que também são criadoras, a diferença está em que a ciência cria funções, a arte cria agregados sensíveis e a filosofia cria conceitos. E “criar conceitos não é menos difícil que criar novas combinações visuais, sonoras ou criar funções científicas” (DELEUZE, 1992, p. 156).

Apesar das zonas de vizinhanças que podem marcar as criações entre ciência, arte e filosofia há um elemento que as tornam o que são. Deleuze está à procura daquilo que defina a filosofia mais especificamente, seu mote, aquilo que a caracteriza. E se a filosofia tem algo que a define propriamente este é o ato de criar conceitos, porque essa criação busca responder a questões e problemas pertinentes a cada um em seu tempo e lugar. Quando os conceitos são criados para responder a esses problemas eles requerem uma organização interna, uma concatenação de ideias e suposições que vão sendo esclarecidas, dando sentido e sustentação ao problema tratado, retirando-o do nível da mera opinião e do conselho, e tornando-o um conjunto significativo do pensar em função de um problema que o incita, incomoda e o pulsiona.

Do mesmo modo, quando a filosofia cria conceitos, ela não pode perder de vista que estes devem ser capazes de se movimentar. Deleuze se refere aqui ao automovimento do pensamento que possibilita “construir conceitos capazes de movimentos intelectuais” (Ibid., p. 152), bem no sentido de que se faz filosofia primeiramente para colocar ou resolver uma questão ou problema e não para comunicar algo a alguém. Que se comunique essa questão ou problema é um momento posterior ao exercício da própria filosofia. Isso significa que não fazemos filosofia pelo simples ato de conhecermos a história da filosofia e comunicá-la, mas pelo movimento da busca de resolução de um problema e isso pode ser feito por recorrência e com o auxílio dessa história. É nesse sentido que visitamos e revisitamos

a história da filosofia, tomando o que ali está posto como ponto de apoio à atitude filosófica.

Por conseguinte, a crítica feita por Deleuze à concepção da filosofia como comunicação perpassa pela ideia de que ela não se refere ao ato de emitir, transmitir ou receber mensagens, assim como não se refere a uma troca ou diálogo de ideias com vistas a um entendimento entre as pessoas. A filosofia é eminentemente um exercício solitário e possui um movimento próprio rumo à criação, sendo antes sinônimo de resistência do que de comunicação. Mas se a filosofia não pode ser entendida como comunicação e se de alguma forma ela comunica, então, como ela deve se comunicar? A filosofia está primeiramente relacionada a um problema, sendo que nela o mais importante não é “fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (DELEUZE, 1992, pp. 161-62). Pois, o que parece interessante na vida, como lembra o autor, são os buracos que ela comporta, as lacunas, uma espécie de suspensão por catalepsias ou sonambulismos, onde pode residir movimentos pertinentes.

Pelo exposto, podemos dizer junto com Deleuze, que um dos problemas internos ao exercício da filosofia atual é que temos sido indiferentes ao fato de que sofremos não pela falta de comunicação, mas pelas forças que nos obrigam a falar quando não temos nada a dizer. Muito antes do que a comunicação, a filosofia necessita de uma certa quietude, de uma certa solidão, pois “é preciso não se mexer demais para não espantar os devires” (DELEUZE, 1992, p. 172). É na solidão, na quietude e nas lacunas que podemos gerar verdadeiros movimentos.

Além do equívoco de tratar a filosofia como sinônimo de comunicação, Deleuze salienta como problema o fato de pensarmos demais em termos históricos. Mais do que históricos, “os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas” (DELEUZE, 1998, p. 2). O devir-filosófico exige algo além da história da filosofia e apesar de, algumas vezes, nos utilizarmos dessa história como intercessora do ato do filosofar, muitas vezes precisamos negá-la. Passando a residir onde há amnésias e desvinculando-nos das memórias podemos resistir à imitação e nos aproximarmos da criação. Isso não significa que a memória seja nula em filosofia, mas que deva ser compreen-

dida em seu limite. Tal é o caso do papel da história da filosofia no exercício do filosofar¹.

O pensamento deleuziano exige, assim, que realoquemos a história da filosofia para o lugar que lhe é adequado. Se de um lado, ela sempre representou um agente de poder da filosofia, desempenhando um papel repressor e traduzindo-se como intimidação e fábrica de especialistas; de outro lado, podemos construir a partir dela, como uma intercessora do pensamento vivo, um novo pensar que dê sentido às nossas questões e problemas. Portanto, por meio da história da filosofia ao mesmo tempo em que podemos encontrar potencialmente interferências que levam a outras criações, podemos também mortificar a própria filosofia quando o seu exercício se resume em copiar e imitar.

Assim, ao nos aproximarmos da história da filosofia o que importa não é acompanhar integralmente o movimento do outro, mas fazer um movimento próprio. A história da filosofia entra no rol do que Deleuze chama de intercessores, seres animados ou inanimados, fictícios ou reais, que nos possibilitam formar uma ideia refletida da verdade apresentada pelo outro, de modo que a refazendo ou falseando-a criamos nossas próprias verdades. Como exemplo de um de seus grandes intercessores ele destaca Félix Guattari, salientando:

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. E mais ainda quando se é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (DELEUZE, 1992, p. 156)

Os intercessores são os anunciadores da “*filo*” e permanecem abertos à criação por meio dos circuitos paralelos e adjacentes. A proximidade intelectual de Deleuze e Guattari é um exemplo de como funciona a trajetória dos intercessores, de como se opera a transformação de um e de outros em “nós”: “como dois riachos que se juntam para fazer ‘um’ terceiro [...]” (DELEUZE, 1992, p. 171). Nesse sentido, como ressalta Deleuze,

¹ Deleuze afirma que viveu numa época em que a história da filosofia se impunha. Gostava de autores que, mesmo fazendo parte da história da filosofia, escapavam dela de alguma forma citando como exemplo Espinosa, Hume, Nietzsche, Bergson, entre outros. Para o filósofo em questão esses pensadores transbordaram, inspiraram novas concepções, procederam por potência positiva.

[...] a filosofia não tem estritamente nada a ver com uma discussão; já se tem bastante dificuldade em compreender qual o problema que cada um coloca e como coloca, sendo preciso apenas enriquecê-lo, variar suas condições, acrescentar, ajustar, jamais discutir. (1992, p. 174).

Mas, se a filosofia não se assemelha a uma discussão, então a sua própria tradição tem nos oferecido um legado equivocado, sobretudo referente ao significado de dar aulas. Nesse sentido é legítimo nos perguntarmos: o que existe de insubstituível no exercício de dar aula de filosofia se seu primado não se relaciona à discussão? Podemos responder a partir de Deleuze, que em primeiro lugar as aulas não devem ser ministradas como conferências, mas como laboratórios, sobre aquilo que se busca saber, transformando este espaço em um lugar de experimentos, fabricações, revelações, ampliações e operações transformadoras. Em segundo lugar, devemos lembrar que em filosofia não há progressividade de conhecimento, de modo que um curso pode ser dirigido a estudantes dos períodos mais diversos, filósofos e não filósofos, pessoas de diferentes formações e origens. É preciso, sobretudo ter consciência de que ninguém escuta tudo e de que cada um capta o que é do seu interesse. Em terceiro lugar, a filosofia precisa estar aberta não apenas a uma compreensão filosófica, como também a uma compreensão não filosófica das coisas, que se dê por *perceptos*, Isto é, por blocos de sensações e relações que ultrapassam e sobrevivem aqueles que os vivenciam e por *affectos*, isto é, pelo devir que transborda aqueles que por ele passam. A filosofia acaba, assim, se conjugando numa espécie de lógica ou teoria das multiplicidades.

Diante disso, importa entender que em filosofia os conceitos precisam permanecer vivos, arrombando estados de espíritos, suscitando devires e relações em cada um dos que os vivenciam. Aqueles que escolhem fazer filosofia têm atrás de si grandes problemas e à sua frente intensas jornadas, que os fazem se abrir à não-filosofia, mantendo com ela uma relação diagonal, de maneira a possibilitar a aproximação de vértices absolutamente diferentes e até mesmo opostos.

O QUE É PRECISO REPETIR NO ATO DO FILOSOFAR PARA QUE SE POSSA CRIAR?

Submetidos que estão ao movimento, de uma a outra filosofia, os conceitos recebem ajustes necessários e apesar de fazerem parte de uma singularidade, podem ser retomados e repetidos como potências, que engendram outros pensamentos. Esses ajustes são indispensáveis e apresentam o conhecimento, a vida e o mundo como uma grande “colcha de retalhos”, que parte de um único plano de imanência.

Por não obedecer à ideia de fundamentos absolutos e por se movimentar sobre si própria é que a filosofia não pode ser entendida como uma “reflexão sobre”. Deleuze substitui esta reflexão por um tipo de construcionismo, fazendo dela uma ação refletida em movimento, um experimento do problema, de forma que o pensamento volta-se sobre si mesmo para experimentar e agregar ao já pensado o seu próprio conteúdo. Nesta acepção, incentivada pelo movimento do problema, a filosofia nos obriga a sair do nível da reflexão passiva e a experimentar o problema em sua intensidade, vida e graus de vizinhanças. E à medida que enxertamos nele nossos movimentos, colocando mais uma peça nessa imensa “colcha de retalhos” e construindo com todas as forças que a vida impele, deflagramos o processo de filosofar como imersão viva de um ser investido de uma intensa localidade.

Ao lado de substituir a reflexão pelo construcionismo, Deleuze transmuta a comunicação em uma espécie de expressionismo. Ora, em filosofia a linguagem confere realidade a um mundo possível como uma forma de expressão; ela não é a comunicação de uma verdade, mas representa a perspectiva de um sujeito específico, localizado. Quando expressamos aquilo que nós próprios construímos damos sentido à realidade e tecemos um mundo possível; já quando comunicamos, apresentamos algo pronto, experimentado por outro, anteriormente especificado e sem entradas possíveis. Comunicar é decididamente algo diferente de expressar um mundo possível. Ao nos exprimirmos, falamos o que tem sentido para nós, enfatizando um processo de subjetivação do pensamento.

Deleuze, ao reforçar a ideia de tomarmos a filosofia como uma expressão, defende nesse expressionismo a presença de vacúolos de

solidão como uma forma de levar as pessoas a se exprimirem. Partindo deste pressuposto podemos entender como uma das tarefas da filosofia na sala de aula propiciar esses vacúolos para que, mais do que se comunicarem, os alunos passem a ter interesse em se exprimirem. Isso, por sua vez, se faz com auxílio de um estilo, de uma sintaxe que, como lembra Deleuze (1992, p. 167), seja capaz de abrir as palavras, rachar as coisas e liberar os vetores da terra. Apegando-nos a um estilo criamos uma língua estrangeira dentro da própria língua e, como criadores, chegamos às nossas próprias possibilidades e impossibilidades. Um novo estilo só pode ser criado por um inventor, um estilista que age como um intercessor qualitativo, baseado ou em estilos precedentes ou em ruptura com eles.

Para suscitar os vacúolos de solidão e o levante da criação é preciso cuidado na escolha dos textos e de outros intercessores. Não podemos perder de vista que

Escreve-se sempre para dar vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isto, é preciso que a linguagem não seja sempre um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo: o estilo cava nela diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem, fazendo-nos ver e pensar o que permanecia na sombra em torno das palavras [...] (DELEUZE, 1992, p. 176)

Nesse sentido a filosofia usa a linguagem, não enquanto comunicação, mas enquanto estilo que movimenta o conceito e que marca a criação. O estilo é importante porque possibilita o movimento do conceito em si mesmo, assim como nas coisas e em nós. Ele povoa o pensamento com as especificidades de cada sujeito, tendendo a três pólos: 1) ao conceito que leva consigo novas maneiras de pensar; 2) ao *percepto*, representando novas maneiras de ver e ouvir; 3) e ao *afecto* incitando novas formas de sentir. Essa “trindade filosófica”, como o próprio Deleuze designa, comporta todo um estilo de vibrações no interior de uma língua que prima pelo arrombamento, se expressando por serenidade e violência, continuidades e descontinuidades, contrações e expansões.

A linguagem artística que promove *afectos* e *perceptos* faz com que ao nos defrontarmos com uma obra de arte, esta se revele a nós

não apenas como simples sentimentos, mas como blocos de sensações que se abrem a devires capazes de transbordar a própria imagem e de se tornar outra para cada subjetividade. Dessa forma, por meio dos *afectos*, a obra de arte atravessa o tempo e permanece continuamente provocando devires de sensações naqueles que se põem em contato com ela. No mesmo sentido, os *perceptos* revelam um conjunto de percepções, sensações e de relações que sobrevivem e ultrapassam à própria obra, deixando-a sempre aberta a novos devires para aqueles que a vivenciam. *Afectos*, *perceptos* e conceitos constituem-se potências inseparáveis que vão da arte à filosofia, assim como no sentido contrário, irrompendo a potência da vida.

Para Deleuze aquilo que vive ou pulsa alguma forma de vida rompe ininterruptamente limites e comporta pólos opostos. É dessa forma que a vida não orgânica da obra de arte arromba os organismos vivos e indica uma saída para a vida orgânica. Quando a obra atinge este ou aquele organismo singularmente é porque este se deixou tocar, vivenciando *afectos* e *perceptos* que ele retira da obra de arte singularmente, mas que não pode dela desapropriar, mantendo-se a provocar continuamente novos *afectos* e *perceptos* em outras vidas.

Por esses caminhos a filosofia deleuziana nega os universais, afirmando existir em seu lugar apenas processos a operar em multiplicidades e singularidades concretas. São essas multiplicidades que povoam o que o pensador denomina de plano de imanência, o lugar a ser construído para que dele se desdobrem os conceitos. Isso significa que é na imanência e não na transcendência que se pode criar uma filosofia. E se reconhecemos a importância do movimento, da experiência e do incentivo à criação é preciso abandonar qualquer relação com os universais. Dessa forma, a filosofia deleuziana apresenta-se como uma filosofia das singularidades, da imanência e da experiência subjetivada, que requer a construção de condições para que o pensamento filosófico se desdobre aberto ao movimento e ao acontecimento, povoado por multiplicidades e singularidades interconectadas, devires e intensidades oscilantes. Trata-se de uma filosofia que não comporta estaticidades e que vai de uma vizinhança a outra construindo o pensamento como se costura uma colcha de retalhos.

Se tudo é local, se cada singularidade carrega consigo uma questão ou um problema então, para se fazer filosofia, é condição que o conceito se renove, que seja repensado, criado ou recriado. Não há sentido em que ele seja repetido, pois se refere a um problema, a um contexto, a um pensamento e a uma filosofia. Só há sentido em que os conceitos sejam retomados e repetidos enquanto potência para que outro pensamento seja criado ou para que um problema seja respondido.

Enfim respondendo à pergunta: o que é preciso repetir no ato do filosofar para que se possa criar? Concluimos que é preciso repetir justamente o movimento que nunca é o mesmo, que se renova em cada singularidade e nos diversos tempos e espaços em função de uma pressão interna e de um devir externo sobrecarregado com os seus próprios problemas. É nesse sentido que interessa a Deleuze os nômades. Eles representam o próprio devir e não fazem parte de uma história linear; constroem caminhos paralelos e pontos de retorno e de chegada, constroem suas próprias linhas de fuga.

O MOVIMENTO DO ESPÍRITO NÔMADE, AS DOBRAS E O ACONTECIMENTO

O espírito nômade é matéria elástica e corpo flexível em movimento; caminha se adequando às curvas, entrando e saindo de cavernas. Ele pode ser comparado a uma folha de papel que comporta uma infinidade de dobras cada vez menores em uma única matéria. Como matéria em movimento, esse espírito admite coesões em diversos níveis e comporta uma infinidade de estados já redobrados, apontando sempre, atrás de si, para a possibilidade de uma dobra anterior e, à sua frente, para uma nova dobra posterior.

A dobra de que fala Deleuze representa o traço ou estilo essencial do Barroco², que força um alargamento horizontal das bases, o

² O barroco na perspectiva deleuziana pode ser entendido como um estilo arquitetônico que promove uma separação, uma cisão entre o interior e a fachada, exigindo – entre a determinação do fora e a espontaneidade do dentro – um modo de correspondência novo, que as arquiteturas pré-barrocas não faziam ideia. A fachada barroca se expressa apenas a si própria de forma que seu interior permanece fechado. Nesse sentido, o mundo barroco se organiza a partir de dois vetores: o afundamento embaixo e o impulso para o alto. A harmonia se encontra na distinção dos dois andares que reparte a cisão. Um dos andares se encarrega

desenho de degraus baixos e curvos, o arredondamento dos ângulos, aderindo a formas esponjosas e cavernosas. Mas o que tem a ver o barroco como espírito nômade? A arquitetura barroca, repleta de dobras, exige um espírito nômade para se movimentar sobre ela. O barroco remete a uma função operatória, a um traço e não a uma essência; propõe chegar à compreensão da matéria pelas dobras e curvas que faz e não por uma essência.

O espírito nômade é organismo vivo, matéria orgânica³ em movimento sobre o qual operam forças plásticas muito mais maquinicas, inventivas e independentes, do que mecânicas, isto é, obedientes a uma série de fases subordinadas e dependentes. Como organismo vivo ele passa de dobra em dobra conferindo à sua matéria um princípio de individuação ou de identidade que lhe é próprio como no exemplo das folhas da árvore em que não há duas iguais em suas nervuras e dobras. A matéria orgânica não se repete, é de um modo bastante particular heterogênea, heteromorfa e contém em si outros organismos viventes. Assim também o é o espírito nômade.

Do ponto de vista do movimento o mecanismo de toda matéria funciona para Deleuze como uma mola. A imagem, transposta do barroco, é a de um mundo infinitamente cavernoso, que comporta outros mundos nos menores corpos, exigindo, para alcançá-lo e para inter-

da fachada que se alonga, se encurva e se redobra constituindo um compartimento infinito de receptividade; já o outro compartimento se fecha como interior sem exterior, sem peso e atapetado com dobras espontâneas. Em outras palavras, um dos andares ou compartimentos é metafísico e concernente às almas, outro é físico e relativo aos corpos. Essa divisão, no entanto, não impede que os dois vetores componham o mesmo mundo, uma mesma casa. O que é especificamente barroco é essa repartição em dois andares, que não se trata da divisão de dois mundos como na tradição platônica, mas do mundo como dois andares, separados pela dobra que repercute os dois lados. O barroco traz também um novo regime de luz e cores, onde a duplicidade entre a luz e a treva representa dois andares separados por uma linha muito tênue que não compreende uma oposição. Nele o claro não cessa de mergulhar no escuro: a luz desliza como uma fenda entre as trevas.

³ Ao fazer uma análise da matéria Deleuze a divide em orgânica e inorgânica e entende que ambas não são contrárias entre si, o que as difere é que não são as mesmas forças ativas que operam sobre elas. A matéria orgânica define-se por dobras endógenas ou internas, desenvolvendo-se por forças plásticas; já a matéria inorgânica possui dobras exógenas ou externas e se desenvolve por forças elásticas. Assim, entre o orgânico e o inorgânico há uma diferença apenas de vetor, que faz com que a matéria inorgânica saia em direção a massas cada vez maiores e a matéria orgânica caminhe rumo a massas cada vez menores e polarizadas, de modo a exercer uma individuação interna sobre os corpos.

pretá-lo, que haja uma “molabilidade” por toda parte na matéria. Essa concepção muscular da matéria, que comporta molabilidade em toda parte, isto é, que segue o movimento espiral da mola, faz dos organismos vivos substâncias elásticas, inflamáveis e explosivas.

Dobrar significa “entrar no afundamento de um mundo” (DELEUZE, 1991, p.22), por inflexão ou curvatura variável, redundando em “[...] potências que ascendem à superfície e apresentam-se como outros tantos rodeios e redobras suplementares” (Ibid., p. 32). A dobra possibilita que a linha ativa esteja sempre pronta para fazer uma inflexão e a ser atravessada por uma tangente. O fundo de uma dobra é formado pela matéria de que é feita, as formas dobradas representam as maneiras que adquirem a matéria e estas, em suas diversidades, tornam-se singulares. Por analogia o organismo vivo individuado opera por nomadismo e sai a imprimir as dobras e redobras em sua própria matéria.

Tudo é singular. É nesse sentido que Deleuze, a partir da leitura de Leibniz⁴, compreende cada indivíduo como uma mônada⁵: uma unidade indivisível, que expressa o mundo em seu conjunto; embora expresse claramente apenas uma parte, uma zona parcial desse mundo e uma perspectiva, em virtude de sua localização ou ponto de vista, se prolongando em todas as direções até outras singularidades.

⁴ Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) Filósofo, cientista, matemático e diplomata alemão que influenciou o pensamento de Deleuze em vários aspectos. Com forte ascendência da filosofia leibniziana Deleuze escreve *A dobra: Leibniz e o Barroco*, onde analisa as dobras e redobras da matéria pelo crivo do barroco e a partir de uma reapropriação do conceito de mônada. Pode-se dizer que uma das contribuições mais importantes de Leibniz para a metafísica é a sua teoria sobre as mônadas. Uma mônada pode ser entendida como o elemento máximo do universo: um centro de força, eterno, individual, sujeito as suas próprias leis, cada um refletindo o seu próprio universo em meio a uma harmonia preexistente.

⁵ No contexto apresentado por Deleuze, a mônada leibniziana é compreendida em sua relação com a arquitetura barroca. A mônada é o nome dado por Leibniz à alma ou sujeito como ponto metafísico. Ela não tem janela, buraco ou portas. Mais do que um átomo é uma cela, um compartimento em que todas as ações são internas. O seu sistema de luz adere ao barroco, sendo que nela toda iluminação advém de uma fachada externa, através de aberturas invisíveis a si próprias. As mônadas não possuem a mesma ordem, sequência ou região iluminada; nelas os buracos são substituídos por dobras. Por representarem a autonomia interior, as mônadas têm como correlatas a fachada, esta sim é cheia de buracos portas e janelas. A relação entre a mônada e o barroco é estabelecida por Deleuze no sentido da existência de um “contraste entre a exacerbada linguagem da fachada e a serena paz interior que constitui um dos mais poderosos efeitos que a arte barroca exerce sobre nós”. (DELEUZE, 1991, p. 49)

São assim as mônadas ou os Eus em Leibniz, autômatos, cada um dos quais tira do seu fundo o mundo inteiro e trata a relação com o exterior ou a relação com os outros como um desenrolar da sua própria molabilidade, da sua própria espontaneidade regulada de antemão. É preciso conceber as mônadas como dançantes. Mas a dança é a dança barroca [...]. (DELEUZE, 1991, p. 107)

Nessa movimentação as ações e reações trazem à luz um cenário de diversidades individuadas. Há uma infinidade de mônadas condensando um certo número de acontecimentos singulares, que se colocam de modo específico em relação às outras mônadas. As mônadas não percebem as mesmas coisas da mesma maneira. Cada uma faz uma atualização diferente dos conceitos que recebe de modo a privilegiar relações exclusivas e próprias de um mesmo fenômeno. Da mesma forma, cada um de nós expressa, por um ângulo específico, o mundo inteiro, cada qual em sua ordem encerrando em si uma infinidade de pequenas percepções.

Pelo exposto, pode-se dizer que Deleuze defende junto ao movimento uma filosofia do acontecimento, fundada na liberdade e na criação de cada um, nas composições e nas vibrações, nas percepções, extensões e intensidades. Como em um concerto onde ocorre um acontecimento de vibrações, sons, percepções, preensões, com intensidade, altura e extensões próprias. As fontes sonoras apresentam-se como mônadas que se enchem de alegria ao se preencherem, sendo as notas das escalas puras virtualidades que se atualizam incessantemente em fontes internas e externas, indo da clausura à polifonia.

Tomando por base a ideia de que cada um de nós pode ser representado como uma mônada, o acontecimento advém da necessidade de saída do caos como uma intervenção viva e um crivo atual sobre o real. Apesar de fechada em si a mônada é livre e sua ação é o resultado daquilo que passa por ela externamente e daquilo que se passa nela internamente. É nisso que constitui a ligação entre uma mônada e outra. Além da extensão, o acontecimento supõe também uma intensidade, uma força e precisa do indivíduo e de sua criatividade para a formação de algo novo, para uma produção subjetiva da novidade. Acontecimentos representam, enfim, fluxos de coisas que não param de se alterar.

Os seres humanos são, nesse sentido, como mônadas individuais que atuam umas sobre as outras e que possuem uma relação harmônica indireta entre si; não possuem portas ou janelas, mas são compossíveis como os instrumentos de um concerto. Em suma, cada indivíduo, assim como

[...] cada mônada possível define-se por um certo número de singularidades pré-individuais, sendo, pois, compossível com todas as mônadas cujas singularidades convergem com as suas e sendo impossível com aquelas cujas singularidades implicam divergência ou não-prolongamento. (DELEUZE, 1991, p. 100)

Postulando o ato do filosofar a partir desta perspectiva, isso significa que, como singularidades locais, podemos propor aos diversos problemas e questões que envolvem a nossa existência nossas próprias curvas e dobras, tecendo relações com aquelas singularidades que nos são convergentes. O acontecimento, como criação, surge desse recorte e dessa intervenção ativa e individual no caos, atuando sobre o universal atordoadado e dando-lhe sentido, como na composição de uma sinfonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deleuze defende para a filosofia um tipo de pensamento sem imagem como um lugar ainda a ser povoado; defende o nomadismo em sua contínua potência do movimento e do devir; as línguas menores e as gagueiras como forma de representação de um pensar novo, povoado de significado, minoritário e diferente. Ele tece um construto significativo em torno dos conceitos que condensam a força dos sentidos e da imanência necessária à filosofia, nos convidando a ver e praticar a filosofia como uma arte, a repatriar a filosofia. Mas como transpor isso, que do ponto de vista teórico apresenta-se repleto de sentido, para a nossa prática cotidiana em sala de aula? Apenas criando linhas de fuga e, nesse caso, a condição de educador, pela filosofia, precisa estar povoada de sentido para o próprio educador. Somente a partir desse pressuposto é possível fomentar pulsões de criação e de resistência. E não importa que seja no ensino fundamental, médio ou superior, a diferença é apenas de graus de intensidade para cada fase,

permanecendo o convite à ação, à resistência, ao movimento, ao acontecimento e à criação.

É esse tipo de movimento que dá sentido à “*filo*” e que pode permear positivamente a nossa abordagem da história da filosofia que tem sido um problema quando nos reportamos ao ensino da filosofia. Não se trata de negar a história da filosofia, mas de travar com ela a relação necessária e sadia, que não nos leve a mortificar o exercício próprio ao filosofar. Nesse sentido, a história da filosofia deve ser tomada como uma intercessora da atitude filosófica e não como um celeiro de pensamentos, teorias e práticas intocáveis. É a própria história da filosofia que nos mostra ser o filosofar algo bastante pessoal, que se desenvolve numa certa solidão sobre um problema de cunho específico, não havendo portanto um método, mas desejo de conhecimento; não havendo necessariamente uma disciplina, mas o desenvolvimento do gosto e do querer pelo questionar e conhecer; não havendo necessariamente uma ordem, mas um recorte instigante pelo caos que redundava em um problema, ainda que recebido ou apresentado desordenadamente; não havendo uma forma específica de avaliação, mas experimentos avaliativos coextensivos e que promovam movimentos intelectuais dos dois lados.

A proposta deleuziana de uma filosofia fundada no movimento exige ainda o abandono do problema da origem e postula que encontremos uma maneira de nos colocarmos em órbita. É gravitando e sem base fixa que a trajetória do pensamento se perfaz. Bem ao modelo dos surfistas que partem de uma onda preexistente, aquele que pensa precisa abandonar a ideia de fundamentos eternos, verdades absolutas e noções abstratas. O ponto de partida jamais pode ser confundido com o fundamento, ele representa simplesmente o lugar de onde saímos e não pode ser tomado como um entrave ao movimento, no sentido de tornar a filosofia uma mera “reflexão sobre”, sem nenhuma pulsão criativa.

Temos assim, o delineamento de uma arquitetônica própria para o ensino da filosofia. Trata-se da necessidade de criarmos espaços que fomentem e comportem os espíritos nômades, de forma que estes possam sair a expressar e a construir um sentido novo para a existência, transpassados que estão pelos vacúolos de solidão. E solitariamente incomodados passem a agir sobre as dobras da existência com liberdade e alguma pertinência, comportando-se como estrangeiros, falando

uma língua também estrangeira nem sempre fácil de ser compreendida. Se tomarmos isso por base não será difícil fazer nossos alunos descobrirem que enfim o exercício do filosofar refere-se a uma atitude, a um movimento e a uma ação de resistência de um espírito nômade aquilo que no geral é apresentado como comum ou natural.

Muitos poderiam questionar o caráter idealista e um tanto utópico dessa proposição, mas que na verdade não está tão distante da realidade das nossas salas de aulas e da própria instituição escolar, repleta de contradições. No fundo, é preciso que haja uma certa utopia entendida enquanto um devir positivo, que pode recortar e intervir no caos. É essa utopia que comporta as linhas de fuga criadas a partir da capacidade de individuação de cada sujeito e da guerrilha que cada um tem condições de travar e levar adiante contra os equívocos e descompassos operados pelo atravessamento das grandes potências sobre cada um de nós.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. *A Dobra: Leibniz e o barroco*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. *Conversações 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS)

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2000) *O que é a Filosofia?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34.

DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloisa Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

A educação como *figura do acontecimento*: a constituição de campos de experiência na relação pedagógica

Rodrigo Barbosa Lopes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

INTRODUÇÃO

Na apresentação ao público brasileiro da tradução da obra *Empirisme et subjectivité*, de Gilles Deleuze, vemos Luiz Orlandi afirmar que “em vez de praticar exclusões que acabam reiterando falsas noções de progresso em filosofia, um dos mais fecundos interesses dos estudos filosóficos é participar atentamente desse cruzamento de idéias díspares, desvelando paisagens inesperadas nessa vasta síntese disjuntiva que é o pensamento conceitual.” (2001, contracapa)¹. Concordamos, do mesmo modo, que em face da complexa constelação conceitual que nos abre um campo variado de temas e possibilidades de leitura, escrever em filosofia tem a ver talvez com um exercício específico de pensamento: desbravar a disponibilidade do pensamento filosófico é propiciar o enfrentamento com a tradição, lançar o desafio de trabalhar os saberes formalizados, revisitar os autores e revisar os conhecimentos acumulados em face das novas exigências que a atualidade forçosamente nos impõe. Tudo isso é importante, porque sem esse trabalho do pensamento, ao mesmo tempo solitário e povoado de conceitos e de experiências, não teríamos uma palavra a mais a dizer daquilo que ele

¹ Cf. DELEUZE, G. *Empirismo e subjetividade*: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Ed. 34, 2001.

pode ter de novidade, de inovação, de surpresa; mas também, e principalmente, porque é nesta viragem que o novo salta aos nossos olhos, que a criação em filosofia é mais uma vez possível. Nesse sentido, compreendemos o que disse Deleuze a respeito dos estoicos: “[...] O gênio de uma filosofia se mede em primeiro lugar pelas novas distribuições que impõe aos seres e aos conceitos.” (1969, p. 15, tradução nossa).

Desse modo, é numa relação de distanciamento constante quanto ao modo como a perspectiva dualista em filosofia separa – ou enclosura – em blocos distintos e inconciliáveis, de noções estáticas, os processos pelos quais os indivíduos e os saberes são transformados, que vemos se inscrever outra possibilidade para o pensamento dessas relações; delineadas, não obstante, por uma dualidade mais intrínseca, marcada não mais por uma oposição irreduzível, mas por séries distintas de acontecimentos que se diferenciam a cada ocorrência de mudança. Nas palavras de Deleuze “[...] É uma dualidade mais profunda, mais secreta, oculta nos próprios corpos sensíveis e materiais: dualidade subterrânea [...]” (1969, p. 10, tradução nossa). Nessa dualidade, não se procura produzir uma identidade ou uma homogeneização do pensamento, mas individualizações e diferenciações nas muitas séries de mudanças históricas pelas quais fazemos experiências temporalmente específicas e pelas quais nos tornamos indivíduos históricos, mas também singulares.

Em Deleuze, principalmente, reconhecemos essas variações do devir e da experiência da escrita na estranha disponibilidade do pensamento filosófico. Primeiramente, quando questionado sobre a razão de escrever um livro a respeito de Michel Foucault, dois anos após a sua morte – haja vista já ter comentado outras vezes a obra de seu amigo – e se agora haveria ou não algo de simbólico na publicação desse livro, vemos Deleuze responder que seus esforços estão concentrados em conhecer a lógica de pensamento de Foucault que “[...] não cessa de crescer em dimensões, e nenhuma das dimensões está contida na precedente. Então o que o força a lançar-se em tal direção, a traçar tal caminho sempre inesperado?” (1992, p. 118). O que interessava a Foucault e que é permanentemente mostrado por Deleuze é a renovação do pensamento. A esse respeito, o próprio Deleuze reitera o quanto o pensamento contemporâneo é devedor da filosofia de Nietzsche e, na

esteira aberta por este filósofo, encontramos Foucault, que fez de sua própria filosofia um ato de pensamento; isto é, uma experimentação e uma problematização do pensamento. Como disse Deleuze, no livro que com Foucault ele gostaria de ter escrito:

[...] Certamente, uma coisa perturba Foucault, e é o pensamento. “Que significa pensar? O que se chama pensar?” – a pergunta lançada por Heidegger, retomada por Foucault, é a mais importante de suas flechas. Uma história, mas do pensamento enquanto tal. Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma *problematização do pensamento*. (DELEUZE, 1988, p. 124, grifo nosso).

Mas acerca do projeto filosófico próprio que cunhou crítica e inventivamente, em especial de uma interrogação fundamental sobre a gênese do pensar no pensamento, vemos Deleuze esclarecer em *Différence et répétition*:

[...] Lembremo-nos dos textos profundos de Heidegger, mostrando que, enquanto o pensamento permanece no pressuposto de sua boa natureza e de sua boa vontade, sob a forma de um senso comum, de uma *ratio*, de uma *cogitatio natura universalis*, ele nada pensa, prisioneiro da opinião, imobilizado numa possibilidade abstrata...: “O homem sabe pensar, na medida em que tem a possibilidade disto, mas este possível não nos garante ainda que sejamos capazes disto”; o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que “dá a pensar”, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não pensado, isto é, *o fato* perpétuo que “nós não pensamos ainda” [...]. É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém. (1976, p. 188, tradução nossa).

Em face das interrogações que esses filósofos nos proporcionam fazer, que nos permitem pensar, não encontramos certamente a elaboração de um método fixo ou um conjunto de axiomas e regras lógicas para conduzir o raciocínio indubitavelmente segundo uma ordem universal – *cogitatio natura universalis* – de edificação do pensamento em filosofia e, por sua vez, de como se deve escrever o pensamento filosófico. O que

neles reconhecemos é um interesse amplo e ativo pela atualidade histórica da filosofia, pela inventividade do pensamento filosófico na atualidade, que tem mais a ver com o que Nietzsche chamava de o inatual ou intempestivo: o projeto de uma filosofia como ato de pensamento.

**O EXERCÍCIO FILOSÓFICO DO PENSAMENTO
COMO DIAGNÓSTICO DA ATUALIDADE E A CONCEPÇÃO
DE FILOSOFIA COMO ARTE DAS SUPERFÍCIES**

A registros próprios de um *estudo dos modos de problematização*, tal como Michel Foucault o propunha a partir de seus últimos trabalhos², com a filosofia parece ocorrer o seguinte: as perguntas não param de saltar aos olhos de quem as ouve, e eclipsam o pensamento quando se tem a impressão de que no próximo instante um esclarecimento está em vias de ocorrer. Com efeito, tão importante quanto o movimento que elas impõem ao pensamento, porquanto se afirmam como signos de ruptura e invenção, é o modo como, enfim, elas põem em questão a natureza extraproposicional dos problemas: elas operam por uma proliferação indefinida de ideias, crescem por dimensões e estabelecem zonas de vizinhança nas quais se evidenciam o jogo das influências, as alianças e as misturas, o crescimento em dimensões de um pensamento que não opera por generalidade, mas por diferenciações; enfim, o jogo da multiplicidade. Qual é, pois, a questão que apresentamos e que exerce esse efeito aglutinador das perguntas que apenas se oferecem como signos do pensamento? A questão é o próprio pensamento, isto é, o exercício filosófico do pensamento, mas também a renovação dos meios de expressão filosófica. Aliás, esses dois movimentos não deixam de pertencer um ao outro; eles se equivalem. No mais, a única promessa que um estudo dos modos de problematização pode oferecer à filosofia é a oportunidade do enfrentamento com os problemas e com as forças que operam na conjuntura do pensamento e o modificam; enfim, a possibilidade de nos colocar prontamente em face da questão que é urgente analisar: *a gênese do pensar no pensamento*.

² Indicamos sumariamente três trabalhos nos quais Foucault faz referência explícita ao estudo dos modos de problematização: *What is Enlightenment?*, *Polémique, politique et problématisations*; e *Le souci de la vérité*, todos estes textos publicados pela primeira vez no ano de 1984 e reunidos num único volume por ocasião da publicação de *Dits et écrits*. Cf. FOUCAULT, M. *Dits et écrits II*: 1976-1988. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 1381-1397; 1410-1417; 1487-1497.

Nesse sentido, a questão que importa é aquela em que está posto em uma relação de objetivação o próprio exercício do pensamento, e se no longo trajeto percorrido na pesquisa de doutorado com o objetivo de delinear uma crítica à configuração ou à imagem antropológica do pensamento na filosofia da educação descobrimos, após tudo, o quanto essa atividade filosófica é ainda devedora da concepção de antropologia como analítica do homem, era com o intuito de esclarecer, e agora podemos fazê-lo, a que se refere a natureza extraproposicional dos problemas enfrentados: a questão é, de outro modo, o próprio pensamento; isto é, a possibilidade de investir a pesquisa em face da questão que é urgente analisar: a *gênese do pensar no pensamento*.

Sobre isso dizemos que Michel Foucault talvez tenha sido, entre os seus contemporâneos, o filósofo que mais bem compreendeu que a tarefa de uma filosofia do porvir deveria assumir as feições de um trabalho crítico do pensamento como diagnóstico da atualidade, o que ele apropriadamente chamou de “ontologia do presente” (2001, p. 1506) ou de “ontologia crítica de nós mesmos” (2001, p. 1396); e que enquanto atividade filosófica de investigação do presente, de análise da constituição histórica de nossa subjetividade, apenas poderia se apresentar na forma de uma atitude crítica como problematização do pensamento. No mais, esta é a única contribuição que Foucault poderia prometer a uma filosofia então lastreada por um estudo dos modos de problematização: a possibilidade do enfretamento com as questões, com as práticas históricas e com os acontecimentos que agem nos processos de constituição de nossa subjetividade; e, por esse motivo, uma ontologia histórica sobre a nossa constituição como sujeitos de experiência.

O próprio Foucault reconheceu, ao fazer uma referência remissória às suas publicações, que a noção que unificava todos os estudos por ele realizados desde *Histoire de la folie* é a de problematização, embora ele não a tivesse ainda isolado suficientemente, tal como ele viria a fazer, depois, nos trabalhos da década de 1980. Em *Le souci de la vérité* (1984d), por exemplo, Foucault esclarece que:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do

falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.). (2001, p. 1489, tradução nossa).

Ao pensar desse modo, estaríamos autorizados a conceber o trabalho filosófico de Foucault, a título próprio de uma ontologia do presente, como uma ontologia histórica de nós mesmos. E a respeito da estrutura e organização de esta interpretação genealógica, Foucault delineava em *À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours* (1984c), em sentido remissivo e ao modo de uma revisão, três domínios de estudo possíveis à investigação filosófica admitida a forma da pesquisa como diagnóstico da atualidade:

[...] Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade, por meio da qual nos constituímos como sujeitos de conhecimento; em seguida, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder por meio do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; enfim, uma ontologia histórica em relação à moral por meio da qual nos constituímos como agentes éticos.

Portanto, três eixos são possíveis para a genealogia. Todos os três estavam presentes, embora de uma forma um tanto confusa, em *História da loucura*. Eu estudei o eixo da verdade em *Nascimento da clínica* e em *As palavras e as coisas*. Eu desenvolvi o eixo do poder em *Vigiar e Punir*, e o eixo moral em *História da sexualidade*. (FOUCAULT, 2001, p. 1437, tradução nossa).

Com efeito, Gilles Deleuze³ nos fez lembrar algo fundamental no estudo que dedicara à compreensão da filosofia de Foucault, e o fez de

³ Cf. DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Em outro trabalho, *Pourparlers* (1990), comentando a confirmação indispensável para a sua própria filosofia o que ele escrevera em *Foucault* (1986), Deleuze explicou o seguinte: "O livro que fiz não é de história da filosofia, é um livro que eu gostaria de ter feito com ele, com a idéia que tenho dele e com minha admiração por ele." (1992, p. 188). Por esse motivo, e escrevendo de uma forma livre, quase experimental, completou o que mais despertava nele a admiração por Foucault: "[...] Ele suscitava medo, isto é, só com sua existência impedia a impudência dos imbecis. Foucault preenchia a função da filosofia definida por Nietzsche, 'incomodar a besteira'. Nele, o pensamento é como um mergulho que traz sempre algo à luz. É um pensamento que faz dobras, e de repente se distende como uma mola. No entanto, não creio que Leibniz tenha tido alguma influência especial sobre ele. Mas uma frase de Leibniz lhe convém particularmente: eu acreditava ter chegado ao porto, mas fui lançado de volta ao mar. Os pensadores como Foucault procedem por crises, abalos, há neles algo de sísmico." (1992, p. 188).

um modo tal que até nos parecia revelar algo que Foucault lhe tivesse dito secretamente, ao modo de uma confissão entre amigos, que apesar das idas e vindas sobre as questões do sujeito com relação à verdade, ao poder e consigo, era o pensamento, o exercício do pensamento como problematização e experimentação que interessava a Foucault⁴ e que, ademais, o levaria a esclarecer, sobretudo nos dois últimos anos de sua vida, que seu trabalho filosófico tinha a ver precisamente com isso: “O estudo dos (modos de) *problematizações* (isto é, do que não é constante antropológica nem variação cronológica) é, portanto, a maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral.” (FOUCAULT, 2001, p. 1396, tradução nossa). Contudo, assim entendemos, era o pensamento filosófico de Deleuze que estava inteiramente modificado pelo que ele dizia de Foucault, mas que parecia dizer, para todos os efeitos, de seu próprio trabalho e de si mesmo.

Com base nessa justificação conceitual, indicamos o exercício filosófico do pensamento como *diagnóstico da atualidade* e a concepção de filosofia como *arte das superfícies*, desenvolvidos, respectivamente, por Michel Foucault e por Gilles Deleuze, como duas frentes de trabalho abertas pela investigação que fizemos do paradigma antropológico na filosofia da educação, as quais passam a compor esta reflexão a título próprio de possibilidades para um exercício inventivo do pensamento, desse modo não mais limitado aos postulados ou pressupostos de uma imagem antropológica do pensamento, mas perscrutado na diferença radical com o que se poderá propor à educação a partir de uma filosofia não mais pautada pelo antropológico, mas pelo signo do acontecimento.

⁴ Falamos, evidentemente, a partir de Deleuze e de seu ponto de vista, mas em relação ao qual damos também o nosso assentimento. O próprio Foucault nos autoriza a inferir de seus últimos trabalhos, destacadamente *What is Enlightenment?*, *Polémique, politique et problématisations* e *Le souci de la vérité*, todos datados de 1984, que a atividade filosófica como o estudo dos modos de problematização norteava as suas escolhas e a conduta em face dos desafios supervenientes de seu problema geral de pesquisa. Por força de este esclarecimento, se o trabalho filosófico de Foucault volta-se, pois, constantemente ao problema das “relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência” (FOUCAULT, 2001, p. 1550), tanto mais importaria destacar a questão do sujeito e as práticas históricas de sua constituição como problema central de sua filosofia. Com efeito, não foram poucas as referências feitas por Foucault em relação ao exercício de pensamento que ele passaria a chamar, nos dois últimos anos de sua vida, de *ontologia histórica e crítica de nós mesmos*, sendo este o caso de *Le sujet et le pouvoir* (1982) e *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté* (1984f).

Em *Le souci de la vérité* (1984d), o tratamento que Foucault deu aos temas analisados por ocasião das perguntas que lhe foram dirigidas nos faz lembrar, oportunamente, “que sempre se chega ao essencial retrocedendo” (2001, p. 1488). E essa maneira de entender o exercício da leitura e da escrita filosófica forçosamente nos apresenta o exercício do pensamento ao modo de uma regressão e de uma proliferação, admitidas ao mesmo tempo e em um mesmo movimento. Primeiramente, revisitar os conteúdos trabalhos e, antes deles, o projeto delineado para o trabalho de pesquisa, é dar ciência ao que foi modificado no nosso modo de pensar os problemas e também a respeito do que deles pensávamos em termos de conteúdo, tanto quanto descobrimos que esse exercício de pensamento não deixou de modificar a nossa experiência e, em razão da qual, inclusive, nós mesmo nos vemos inteiramente modificados ao fim do processo. Em segundo lugar, reservamos ao que estávamos em vias de escrever um sentido que não poderia estar, nem mesmo na forma de um estado nascente, no projeto inicial; e, por esse motivo, precisamente por essa razão, o exercício do pensamento filosófico está destituído de todo sentido e significação de progresso ou mesmo teleológico, porquanto sua condição é a de ser constantemente revisado em suas próprias bases, e permanentemente interpelado em seu processo.

Talvez, o exercício do pensamento tenha a ver verdadeiramente com a realização de uma viagem, na qual não se leva consigo provisões e um destino certo, mas apenas a experiência de um deslocamento, a experiência de uma *démarche*. É a experiência, despida de decisão premeditada, que ameaça o pensamento em suas próprias certezas. Mas também tem muito a ver com a viagem como aventura, porque não se sabe o que se vai encontrar no final e nem no percurso do trajeto. Há muito de indeterminado em ensaiar o pensamento como experimentação, mas isso ainda não quer dizer tudo. Pode dizer, inclusive, que ao método da ironia socrática precisemos opor o riso e o humor dos estoicos. Pensar, nesses termos, tem algo de perigoso, mas também de lúdico. A respeito do que disse Deleuze sobre os estoicos, a interpretação divinatória recebeu uma atenção especial:

[...] podemos dizer precisamente como procede esta interpretação: trata-se sempre de cortar na espessura, de talhar superfícies, de orientá-las, de crescê-las e de multiplicá-las, para seguir o

traçado das linhas e dos cortes que se desenham sobre elas. Assim, dividir o céu em secções e nele distribuir as linhas dos voos de pássaros, seguir sobre o solo o mapa que traça o focinho de um porco, jogar o fígado para a superfície e observar as linhas e as fissuras. A adivinhação é, no sentido mais geral, a arte das superfícies, das linhas e pontos singulares que nela aparecem; eis por que dois adivinhos não se olham sem se rir, com um riso humorístico. (DELEUZE, 1969, p. 168, tradução nossa).

A educação também nos remete à experiência de uma viagem; e se a produção da escrita filosófica fosse ao modo de uma viagem, de um deslocamento, ele mesmo uma experiência, em termos de uma aventura própria do involuntário⁵? Como buscar a verdade a partir de um involuntarismo do pensamento em face da potência dos signos?

Em filosofia da educação, de acordo com Bárcena (2005), a análise do conceito de acontecimento, por exemplo, torna-se imprescindível para uma compreensão mais precisa da educação como experiência. Pensar a educação como *figura do acontecimento* é investir na constituição de campos de experiência tanto quanto realizar, ao modo de Foucault, a ontologia crítica de nós mesmos, isto é, a ontologia histórica da constituição de nossa subjetividade.

A memória da educação remete para a experiência de uma viagem e de um acompanhamento: o escravo pedagogo que conduz a criança à escola. A partir desta figura fundadora, poder-se-ia pensar que qualquer tentativa de pensar a educação não é mais do que a elaboração de um discurso – de um saber, de práticas, o desenho de acções ou a construção de regras – cujo objecto é essa experiência primordial do acompanhamento e da viagem. No entanto, essa experiência não é a mesma no momento da sua manifestação original e de sua específica singularidade, ou no momento da sua explicitação num discurso que se pretende racional e no contexto de uma particular escrita pedagógica. Assim como não há filosofia sem escrita (e sem textos que argumentem), também não há escrita sem escrita pedagógica (e sem argumentos sobre a educação). (VILELA; BÁRCENA, 2006, p. 17).

⁵ Cf. DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

Vemo-nos, pois, diante de um desafio, o qual não nos parece ser proposto pelo desenvolvimento natural de nossos argumentos e questões, mas como que vindo de fora, posto do exterior, talvez com a insistência de um devir-outro que avança em direção ao nosso trabalho para, no momento seguinte, despojá-lo de suas certezas e convicções. É, assim, um ponto de desestabilização. É preciso ver claramente que o que é mais importante à proposta da atividade filosófica como problematização, como diagnóstico da atualidade, enfim, como *éthos* e atitude crítica diante das ocorrências da vida e das provocações ao pensamento é a experiência, o pensamento como experimentação. Esta é a resposta que damos à configuração antropológica da filosofia da educação. Mas ela, ao mesmo tempo, apresenta qual o problema real, de fundo, em propor uma imagem antropológica do pensamento: a permanência da filosofia a registros próprios de uma *analítica da finitude*⁶.

Retomamos aqui o ponto em que divisamos a crítica à configuração antropológica da filosofia da educação e a proposta de pensarmos filosoficamente a educação pelo signo do acontecimento. Talvez, agora, entendemos melhor o que significa pensar ou analisar a educação pelo acontecimento. E é com esse objetivo que apresentamos, ainda que brevemente e a título de um trabalho possível, as alternativas abertas por Foucault e por Deleuze quanto ao modo de acessar, de indicar e de propor para a filosofia da educação o exercício de pensar pela experiência e pelo acontecimento.

Com Foucault, avistamos a conversão da atividade filosófica em um trabalho de diagnóstico da atualidade, acerca da atividade filosófica como ontologia do presente, mas nos aspectos em que ela nos revelasse algo sobre o tema da problematização do pensamento. Com Deleuze, a possibilidade de fazer ou propor uma filosofia do acontecimento teve, primeiramente, como sua face negativa, a crítica à representação. Contudo, a reversão do platonismo, que depois de Nietzsche tornou-se a tarefa da filosofia do porvir, indicava a possibilidade de pensá-la criativamente, como um exercício de criação, isto é, de gênese do ato de pensar no pensamento, e que tem muito a ver com o que ele denominou de filosofia como *arte das superfícies*.

⁶ Cf. FOUCAULT, M. *Les mots et les choses*. Paris: Éditions Gallimard, 1966, p. 326.

Procuramos, assim, indicar um caminho sugerido por Foucault e outro por Deleuze como alternativas viáveis para propor e desenvolver uma filosofia da educação pensada pela experiência e pelo signo do acontecimento. Contudo, isso nos mostra ainda que, no fundamental, se temos de pensar nessas coisas como algo a realizar, como tarefa, é porque estamos ainda e demasiadamente afeitos ao pensamento em termos de representação, de sujeito; talvez porque ainda não fazemos algo de diferente em filosofia da educação do que uma analítica da finitude; talvez dissimulamos, tentamos nos distanciar, ao invés de rompermos e arcarmos com tudo o que isso acarreta. O perigo da renovação do pensamento é real. Falta-nos talvez a coragem do pensamento, o que apropriadamente Foucault, lembrando-nos os gregos, chamou de *parrhesía*.

A EDUCAÇÃO COMO FIGURA DO ACONTECIMENTO

Em relação às considerações feitas acerca dos traços que caracterizam aquilo que podemos chamar de configuração antropológica da filosofia da educação, delineamos o que poderia ser uma educação pensada em outro plano ou imagem do pensamento que não mais o traço antropológico de uma subjetividade fixa, ou se quisermos, da fixação de um sujeito a partir do qual a experiência e o saber sejam possíveis; assim, no lugar da antropologia como analítica da finitude, o que propomos é um pensamento do acontecimento, sem o qual não seria possível pensar uma política dos devires na educação.

Essa outra perspectiva que um pensamento do acontecimento nos permite criar em face da exigência de propor diferentemente o exercício do pensamento no campo das relações pedagógicas pode ser buscada, por exemplo, no que o trabalho filosófico de Gilles Deleuze revelou sobre o tema. A esse respeito, François Zourabichvili escreveu uma reflexão muito interessante sobre a importância da noção de acontecimento para a elaboração de uma nova imagem do pensamento filosófico. Este texto concerne ao emprego do conceito de acontecimento (*événement*) proposto Deleuze:

[...] O acontecimento se sustenta em dois níveis no pensamento de Deleuze: condição sob a qual o pensamento pensa (encontro com um fora que força a pensar, corte do caos por um plano de

imanência), e objetividades [objectités] especiais do pensamento (o plano é povoado apenas por acontecimentos ou devires, cada conceito é a construção de um acontecimento sobre o plano). E se não há maneira de pensar que não seja igualmente maneira de fazer uma experiência, de pensar *o que há*, a filosofia não assume sua condição acontecimental [événementielle] de onde ela pretende receber a garantia de sua própria necessidade, sem propor ao mesmo tempo a descrição de um dado puro, ele mesmo acontecimental [événementiel]. (ZOURABICHVILI, 2003, p. 38, tradução nossa).

A esse respeito, uma primeira exigência para se propor uma filosofia do acontecimento é destituir o pensamento, isto é, o pensar filosófico de seu próprio caráter dogmático. Que isso quer dizer? Em *Différence et répétition*, Deleuze elaborou uma de suas mais contundentes críticas ao modo dominante e pretensamente universal da filosofia, a qual consistia na desconstrução do que ele chamou de imagem dogmática do pensamento. Essa condição do pensamento é dogmática porque, na medida em que afirma a necessidade de pressupostos para pensar, torna-se incapaz de liberar o pensamento dos pressupostos aos quais está confinado; a diferença, o novo, a criação não podem ser pensados, apenas o sentido comum, a boa vontade, a opinião, a representação. Deleuze insistirá que as condições de uma verdadeira crítica e de possibilidade para fazer surgir um pensamento novo e criativo residem na destruição dessa imagem dogmática, ortodoxa, que se pressupõe a si própria.

Se o acontecimento é o que dá a pensar, o que nos dá a possibilidade de pensar sob a exigência de um pensamento novo e criativo, ele é a condição pela qual o pensamento pensa; o que significa dizer, em outras palavras, que o pensamento não é representação. “Pensar é experimentar, problematizar.” (DELEUZE, 1988, p. 124). Nesse sentido, o acontecimento é o que nos permite fazer uma experiência, e também uma problematização dos nossos modos de vida. No que há para ser pensado, os devires ocupam a cena principal. Não é o ser ou a essência que é preciso pensar, mas as relações entre os termos, entre os corpos, as diferenças notáveis que se produzem nos encontros e que formam o plano intensivo do pensamento: os afectos.

Queremos com essas indicações apontar para um trabalho filosófico sobre a educação que considere os acontecimentos ou devires que podem ser produzidos nas relações pedagógicas entre os indivíduos e as práticas educativas. Três possibilidades de pensamento parecem atender a essas exigências.

Distanciando-nos da noção de sujeito como fundamento do conhecimento e condição para toda experiência, o que deve ser primeiramente proposto é o entendimento da subjetividade como modos de subjetivação que se perfazem a partir de processos criativos de vida, e não como uma representação que deve ser colocada em relação a um sujeito fixo e universal. Com base no trabalho de Foucault, o processo de subjetivação é apresentado por Deleuze da seguinte maneira:

[...] Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (1992, p. 123-124).

Essas considerações conduzem a uma segunda possibilidade para o pensamento. Se a subjetivação não pode se confundir com um sujeito, sequer pode ser identificada a uma pessoa, é porque a subjetivação é uma “individuação” e enquanto tal caracteriza um acontecimento, impessoal e pré-individual. Nesse sentido, apenas uma ética como tipologia dos modos de existência imanentes permitiria à filosofia que a diferença qualitativa dos modos de existência fosse admitida como componente fundamental do processo de subjetivação quanto à caracterização do acontecimento. Nesse particular, vemos aparecer uma terceira possibilidade ao pensamento: “os afectos são devires” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 42).

Pensamos que o estudo de Deleuze sobre a *Ética*, de Spinoza, não é apenas o trabalho de um filósofo procurando extrair das obras de outros filósofos o que ainda poderia ser dito, ou o que precisaria ser

dito para que a filosofia escrita nas obras não terminasse com a morte de seus autores. O que Deleuze descobre em Spinoza é uma teoria das afecções e uma filosofia da imanência.

Uma primeira coisa a ser considerada, é que o signo ou afecto pode ter vários sentidos, mas será sempre um efeito. E por efeito entende-se o vestígio de um corpo sobre o outro, ou o estado de um corpo que tenha sofrido a ação de outro corpo; e neste sentido é uma *affectio*.

Os signos *não têm por referente direto objetos*. São estados de corpo (afecções) e variações de potência (affectos) que remetem uns aos outros. Os signos remetem aos signos. Têm por referente misturas confusas de corpos e variações obscuras de potência, segundo uma ordem que é a do Acaso ou do encontro fortuito entre os corpos. Os signos são efeitos: efeito de um corpo sobre outro no espaço, ou afecção; efeito de uma afecção sobre uma duração, ou afecto. (DELEUZE, 1997, p. 158-159).

Nisso reconhecemos a possibilidade, entre outras, que um pensamento do acontecimento proporciona à filosofia de novidade e criação, ao mesmo tempo em que faz surgir, no âmbito da filosofia da educação, a força de novas experiências de pensamento: isto é, de pensar a produção de subjetividade na educação e na relação pedagógica como modos de subjetivação, como devir e acontecimento.

CONCLUSÃO

As possibilidades que Foucault e Deleuze nos abrem para pensar filosoficamente a educação não estão sujeitas ao regime da verdade (nas palavras de Foucault, a uma analítica da verdade) e, por isso mesmo, não têm a pretensão de substituir ou de se fazer valer diante de outras experimentações possíveis em filosofia. São saberes de experiência, problematizações, e nada mais. Elas formam blocos de devir que não param de modificar as relações que constituímos na família, na escola, no trabalho; indicam estados de corpo e variações contínuas de potência: efeito de um corpo sobre o outro, mas também efeito de uma afecção sobre uma duração. “[...] Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir,

vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 42).

REFERÊNCIAS

- BÁRCENA, Fernando. *El delirio de las palabras*. Barcelona: Heder Editorial, 2004.
- _____. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2005.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Éditions de Minuit, 1969. (Collection Critique).
- _____. *Différence et répétition*. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
- _____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).
- _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS).
- _____. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Ed. 34, 2001. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível... In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 11-113.
- FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Éditions Gallimard, 1966. (Collection Tel; 166).
- _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001.
- _____. (1982). Le sujet et le pouvoir. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 1041-1062.
- _____. (1984a). What is Enlightenment? In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 1381-1397.
- _____. (1984b). Polémique, politique et problématisations. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 1410-1417.

_____. (1984c). À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 1428-1450.

_____. (1984d). Le souci de la vérité. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 1487-1497.

_____. (1984e). Qu'est-ce que les Lumières. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 1498-1507.

_____. (1984f). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 1527-1548.

_____. (1984g). Une esthétique de l'existence. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 1549-1554.

LOPES, Rodrigo Barbosa. *Imagem do pensamento: do antropológico ao acontecimento na educação*. 2011. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

REVEL, Judith. *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Édition Ellipses, 2009. (Collection Le vocabulaire de...).

VILELA, Eugénia, BÁRCENA, Fernando. Acontecimento. In: CARVALHO, A. D. (Coord.). *Dicionário de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 14-19.

ZOURABICHVILI, François. *Le vocabulaire de Deleuze*. Paris: Édition Ellipses, 2003. (Collection Le vocabulaire de...).

_____. Deleuze. Une philosophie de l'événement. In: ZOURABICHVILI, F.; SAUVAGNARGUES, A.; MARRATI, P. *La philosophie de Deleuze*. Paris: PUF, 2004. (Collection Quadrige).

Apontamentos sobre estética, política e ensino de filosofia: diálogos com Jacques Rancière

Joana Tolentino

Universidade Federal do Rio de Janeiro

O objetivo deste texto é se apropriar de alguns conceitos, imagens, pensamentos, hipóteses lançados por Jacques Rancière no debate filosófico contemporâneo a fim de refletir sobre filosofar e ensinar a filosofar, isto é, sobre filosofia, sua aprendizagem, seu ensino. O contexto no qual se inserem estas reflexões é a educação e o ensino de filosofia institucionalizado no Brasil, isto é, na Latino-América das primeiras décadas do século XXI. A hipótese que as sustenta é que o pensamento de Rancière – os conceitos que cria, as interfaces que articula, as reviravoltas que propõe – pode ser um aliado para pensar possibilidades de reconfiguração do ensinar e aprender a filosofar, abrindo porosidades no que se entende por ensino-aprendizagem.

Este escrito é um convite para se pensar sobre filosofia, ensino, aprendizado, escola, educação e suas produções de saberes e discursos, operando num regime de pensamento que se recusa aos idealismos, às representações universalizantes, às causalidades artificialmente produzidas, com efeitos inatingíveis. Um pensamento que não teme, e por isso não escamoteia, seus paradoxos. Pensamento do abismo, do sem fundamento, mas que pretende, com movimentos do próprio pensamento - ainda que paradoxalmente - encarar esse fundo sem fundo obscuro de todo pensar, de todo saber, para abrir com ele outras trilhas e veredas e “(...) *desenhar uma nova topografia do possível*” (RANCIÈRE,

2012, p.49). Novas topografias possíveis no que se refere às relações entre filosofia e educação – que, como não poderia deixar de ser, afetam e se afetam pela economia dos corpos, contribuindo para a configuração dos modos de subjetividade, das práticas de existência e da partilha do comum que lhes são análogas: “*partilha das identidades, atividades e espaços*”. (RANCIÈRE, 2012, p.17)

Para Rancière, toda *práxis*, seja ela de trabalho, artística, educativa, política, tem um fundo estético, pois diz respeito à mesma coisa em seu cerne: ao encontro dos corpos partilhando o sensível que lhes é comum, no tempo e no espaço comuns. Assim, esses encontros dos corpos propiciados na vivência comum ocorrem na imbricação entre política e estética, no tecido que é produzido nesse entrelaçamento, na medida em que:

A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer. (...) Os enunciados políticos ou literários fazem efeito no real. Definem modelos de palavra ou de ação, mas também regimes de intensidade sensível. Traçam mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos do ser, modos do fazer e modos do dizer. Definem variações das intensidades sensíveis, das percepções e capacidades dos corpos. (RANCIÈRE, 2005, P.59)

Nesses encontros cria-se arte, do mesmo modo em que são criadas as bases de funcionamento de toda política, de toda convivência social, isto porque, mais intrinsecamente, esses encontros configuram o modo como nos relacionamos com o mundo, o outro, a existência, isto é, como lemos, interpretamos e elaboramos a escrita e os discursos que constituem o mundo simbólico no qual vivemos.

Não se trata apenas da influência de ideias e de temas de uma época, trata-se propriamente de uma posição no interior do sistema de possíveis definido por uma determinada ideia de pensamento e uma determinada ideia de escrita. Pois a revolução silenciosa denominada estética abre espaço para elaboração de uma ideia de pensamento e de uma ideia de escrita. (RANCIÈRE, 2009, p.33)

Proponho aqui, por analogia, baseando-nos no pensamento de Rancière, entendermos a produção de conhecimento de um curso, de uma aula também como algo que age nesse mesmo campo de atuação prático e híbrido, na interface da política e da estética, em especial no que se refere ao ensino e à aprendizagem institucionalizados. O ato pedagógico é um ato de encontro dos corpos no espaço comum, partilhando um tempo de trocas, num jogo em que os corpos se afetam mutuamente. Isso coaduna com o pensamento de Rancière na medida em que ele mesmo afirma que há relação intrínseca entre a arte, a estética, a política, o conhecimento, e em especial o quanto os modelos estéticos, que sustentam as práticas artísticas, subsidiam nossas interpretações de mundo, nossa relação com a própria existência.

Este texto não pretende fornecer respostas, definir verdades, encerrar debates, estruturar sistemas, canonizar teses, estabelecer modelos, elaborar métodos. Proponho trilharmos juntos o caminho de um jogo plural, paradoxal, intermitente. As relações ensinantes, constitutivamente imanentes, lidam com e sobre a matéria sensível de nossos corpos e têm a potência para abrir fissuras, aprofundar porosidades, aproximar e distanciar, agrupar e separar, aglutinar, amalgamar, romper - deixando janelas abertas, fios desencapados, destruindo paredes. Assim, talvez os fios se conectem a outros decibéis, criando e sintonizando novas frequências, ousando pensar e praticar outras metáforas para o conhecimento, para além dos edifícios, potencializando outras searas que nos distanciem da construção de muros.

A definição do campo da filosofia e de seu ensino, seja na educação básica ou no ensino superior, pressupõe disputas por cânones e conteúdos, além de inúmeros conflitos metodológicos e procedimentais. A relação da filosofia com a história da filosofia, a interdisciplinaridade da filosofia com outras áreas do saber, o lugar da reflexão sobre o ensino de filosofia no interior da própria filosofia, isto só para citar rapidamente alguns campos abertos de disputas e tensões. Porém o que Rancière identifica é que estas disputas e conflitos, em última instância, se referem aos arranjos políticos que os engendram, aos modos de visibilidade dos saberes, dos discursos e de seus partilhamentos. Referem-se, segundo o filósofo de língua francesa, às partilhas de tempos e espaços, do que pode ser dito e de quem pode dizer, de uma

partilha do sensível enquanto “recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo” (RANCIÈRE, 2005, p.16). Esses arranjos que tecem nosso real como ficções de uma realidade são políticos, em última instância, porque: “A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”. (RANCIÈRE, 2005, p.17)

A ideia aqui é abrir fissuras para que nos permitamos - na filosofia, nos discursos, na escola, no ensino, em suma, na tessitura cotidiana do real - agir num *modus operandi* criativo e plural, que nos traga abertura para vivenciarmos outras formas de partilha do que nos é comum. Possibilitando *“uma mudança de estatuto nas relações entre pensamento, arte, ação e imagem” (RANCIÈRE, 2012, p.115), através das reflexões, reconfigurações, proposições sobre ensinar e aprender filosofia.*

Ao apropriar-se do pensamento de Rancière, a hipótese que aqui se delineia é: será que a escola pode ser pensada como um lugar privilegiado para a experiência política mais originária de partilha desse sensível que constitui o mundo - e nos constitui na relação com o mundo, com o outro, com o real? Pensamos no tempo do filosofar no espaço da escola como *locus* privilegiado para se perceber e conceber essa relação com a diferença, inserida nos paradoxos que permeiam todo ato performático-educativo: os corpos e seus pontos de contato, mas também suas distâncias, os programas e seus interstícios, as falas e os silêncios, os gestos e o vazio.

Será possível associar o espaço institucional de ensino-aprendizagem, seja a escola ou a universidade, às práticas artísticas e ao pensamento da arte, ensejando assim outras lógicas de funcionamento? Conseguiremos oxigenar o campo da educação ao propor seu funcionamento sob uma lógica de construção e desconstrução, inerente à arte e à estética, aproximando-a aos fazeres artísticos, aos paradigmas estéticos, às reflexões sobre arte? Assim, cada aula seria concebida não mais como tijolos que se somam na construção do edifício do conhecimento - com seus pilares, muros, grades, cercas. As aulas poderiam ser vistas como atos performáticos, de encontro dos corpos - com vozes, sons, cheiros, gostos, cores - em toda a sua potência afetiva e política, entendendo que: *“todas as formas de performances do corpo, da voz e dos*

sons contribuem para reconstruir o âmbito de nossas percepções e o dinamismo de nossos afetos. Com isso, abrem passagens possíveis para novas formas de subjetivação”. (RANCIÈRE, 2012, p.81)

Se proponho aqui, à luz do pensamento de Rancière, a operação de um deslocamento do ensinar e aprender a filosofar, fazendo-o penetrar no terreno da arte é porque percebo que as relações na educação, os encontros nos espaços ensinantes, dizem respeito às práticas mais intrínsecas e cotidianas de economia dos corpos na partilha do sensível que lhes é comum. Partilha do sensível entendida aqui *“enquanto cerne da política, e portanto a uma certa estética da política”* (RANCIÈRE, 2005, p.11). É precisamente nisso que reside a potência política das aulas, em especial das aulas de filosofia, foco central desta pesquisa: são espaços de constituição estética, de afecção dos corpos que desenham lógicas de partilhamento dos tempos e espaços na cena. E isto é o que há de mais genuíno na política, que é ser *“a atividade que reconfigura os âmbitos sensíveis nos quais se definem objetos comuns”* (RANCIÈRE, 2012, p.59). Há uma política subjacente a toda aula. Logo, há uma política subjacente a toda aula de filosofia e não porque esta seja um momento no processo de formação para a cidadania ou desenvolvimento do espírito crítico, mas porque esses encontros estéticos dos corpos nas aulas reverberam enquanto possibilidades micropolíticas de redescrição da experiência sensível, tal qual as práticas artísticas. Como professores podemos dar mais ênfase e valor aos aspectos afetivos, estéticos, sensíveis da aula de filosofia. Isso se refere à elaboração de planejamentos, à preparação das aulas, à construção e ao uso dos discursos, ao recorte dos conteúdos, mas, de acordo com o pensamento de Rancière, isso se refere a algo mais. Nossa proposta diz respeito a focar o olhar, com as lentes de Rancière, nas relações ensinantes, no encontro dos corpos nas aulas, enxergando-os como relações potentes na leitura e no engendramento de mundos, na criação e recriação de modos de ser, de ver e de dizer. Essas são as mesmas potências inerentes às experiências políticas mais genuínas, bem como às experiências artísticas, afinal, a arte, como afirma Rancière: *“muda as coordenadas do representável; muda nossa percepção dos acontecimentos sensíveis, nossa maneira de relacioná-los com os sujeitos, o modo como nosso mundo é povoado de acontecimentos e figuras”*. (2012, p.64-65)

A partir desse novo olhar que se apropria do pensamento e dos conceitos de Rancière para pensar um outro, a própria escola e a universidade podem ser entendidas como espaços propícios para a reconfiguração, para o redesenho do que nos é comum, nessa *“partilha do sensível que dá forma à comunidade”* (RANCIÈRE, 2005, p.7). Por isso ousamos fazer aqui uma aposta nos espaços educativos institucionalizados, apesar da visão cética que parece imperar no pensamento de Rancière acerca das instituições, em especial as instituições de ensino: *“somente um homem pode emancipar um homem. (...) Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa”*. (RANCIÈRE, 2010, p.142)

Justificamos nossa aposta com o argumento de que interpretamos esses espaços que congregam educação e produção de conhecimento como lugares excelentes para a configuração dos modos de subjetivação porque dizem respeito à ação dos corpos no espaço comum, com a dinâmica de afetos que lhe é intrínseca. São locais de disputas simbólicas, de compartilhamento de linguagens, de jogos de identificação e distinção, de agregação e separação, de cenas de dissenso. Assim, proporcionam aproximações e distanciamentos entre os indivíduos, que se associam e dissociam em diferentes grupos coletivos identitários, sempre instáveis. *“Os homens se unem porque são homens, isto é, seres distantes. A linguagem não os reúne. Ao contrário, é sua arbitrariedade que, forçando-os a traduzir, os põe em comunicação de esforços”*. (RANCIÈRE, 2010, p.88)

Tais processos de subjetivação, móveis e fluidos, configuram-se e reconfiguram-se na irrupção do encontro com o outro, com a diferença que estabelece limites. Porém com os limites há também as bordas, as fronteiras que delineiam o que está fora, mas na mesma medida o que está dentro. As linhas imprecisas que distanciam e separam, são as mesmas que avizinham e incluem. É nesse tear que se tece o tecido político: onde há proximidade e, portanto, atrito, onde criam-se associações, e seu análogo, as disjunções.

Alguns trabalhos de docência que aproximam as aulas de filosofia às estratégias artísticas se reconhecem, ou podem vir a se reconhecer, naquilo que Rancière pontua como possíveis movimentos emancipatórios. Assim, interessa neste texto compartilhar uma expe-

riência de ensino de filosofia que consideramos potente colocando-a sob a luz de algumas questões norteadoras: o quanto esses trabalhos, mesmo quando desenvolvidos nos espaços tradicionais de aprendizagem e ensino, podem favorecer e potencializar a criação de modos de subjetivação capazes de constituir novos coletivos políticos de enunciação? Essas experiências ensinantes trazem em comum uma aproximação das aulas de filosofia às formas da experiência artística, estética, aos modos da ficção: seriam elas capazes de criar *“uma paisagem inédita do visível, formas novas de individualidades e conexões, ritmos diferentes de apreensão do que é dado, escalas novas”* (RANCIÈRE, 2012, p.65)? Essas práticas podem tornar-se potentes o suficiente a ponto de revolverem os fundamentos do ensinar e aprender a filosofar? Nesse sentido, poderíamos entendê-las como catalizadoras de alterações na configuração dos *“referenciais do que é visível e enunciável (...) com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos”* (RANCIÈRE, 2012, p.64), no que tange ao ensino e à aprendizagem do filosofar, da filosofia?

Um caminho que se mostra fértil é o do movimento de nos lançarmos para além das hierarquias, ultrapassando os nexos causais, para traçar outras relações no espaço escolar, na universidade, no jogo dos corpos em suas performances nas cenas das aulas, com seus discursos e saberes. Mas isso só será possível se fizermos uma curva saindo da estrada das metas pragmáticas a atingir e da relação direta e linear entre causas e efeitos. Isso nos traz o risco de sairmos de nossos lugares já identificados e devidamente representados, deixando-nos levar para outros afluentes, para além dos espaços de enunciação e poder configurados, nos distanciando das metas pré-definidas, dos efeitos calculáveis. Por um lado é possível identificar a falência dessa organização educacional hierárquica e causal pelos rastros que demonstram que a escola padece e a universidade está enferma, como *“sintomas de uma doença da civilização”* (RANCIÈRE, 2012, p.41). Por outro lado, não desconhecemos que as relações produtivas de saberes e práticas nesses espaços tendem historicamente a um ordenamento tradicional, a uma arraigada estrutura de manutenção do *status quo*, à reprodução de um mesmo padrão, internalizado como uma: *“ordem ‘natural’ que destina os indivíduos e os grupos ao comando ou à obediência, à vida pública ou à priva-*

da, votando-os sobretudo a certo tipo de espaço ou tempo, a certa maneira de ser, ver e dizer”. (RANCIÈRE, 2012, p.59-60)

Pertencemos a um *“mundo onde a interpretação crítica do sistema se tornou elemento do próprio sistema”* (RANCIÈRE, 2012, p.39) e por isso até mesmo uma *“razão esclarecida (...) apresenta-se desprovida de qualquer efeito sobre doentes cuja doença consiste em não se saberem doentes”* (RANCIÈRE, 2012, p.41). Como marionetes de um lugar que parece incapaz de se reinventar. Assim, parece-nos imprescindível inscrever rupturas, fraturas, fissuras na lógica subjacente às nossas relações nos espaços de ensino e aprendizagem, criando outras lógicas de operacionalização e funcionamento, adotando outros paradigmas, fluidos e plurais, permitindo suas interpenetrações e coexistências, tornando-nos capazes de alterá-las, abrindo para outras configurações possíveis as relações ensinantes.

Uma vez que, afirma Rancière, *“a política é assunto de sujeitos, ou melhor, de modos de subjetivação”* (RANCIÈRE, 1996, p.47), queremos pensar em que medida a perspectiva estético-política da qual nos apropriamos pode propiciar e fomentar outras vias e modos de subjetivação para atuar nessa multifacetada cena, estética e política - da universidade, da escola, da educação, da vida - ampliando os limites nesse jogo de possíveis. Rancière nos aponta a arte, a esfera de criação e disseminação das práticas artísticas, estéticas - logo, como assinalado acima, também políticas - como solo propício para criar esses novos modos de subjetivação, uma vez que essas:

não produzem corpos coletivos, antes, introduzem nos corpos coletivos imaginários linhas de fratura, de desincorporação. (...) Desenham, assim, comunidades aleatórias que contribuem para a formação de coletivos de enunciação que repõem em questão a distribuição dos papéis, dos territórios e das linguagens - em resumo, desses sujeitos políticos que recolocam em causa a partilha já dada do sensível. (RANCIÈRE, 2005, p.60)

Assim, estudantes, professores, filósofos podem funcionar tal qual atores, espectadores, roteiristas, encenadores. Assim, atuamos nos jogos estéticos-políticos plurais que jogamos cotidianamente na partilha dos nossos espaços e tempos comuns, nas teias micropolíticas nas quais desempenhamos diferentes funções e papéis, que sempre se

intercambiam. Porém, faz-se necessário salientar, que este objetivo só pode ter sucesso como um desejo, um *pathos* norteador e não um efeito calculável. Simplesmente porque não há teleologia capaz de garantir a qualquer ação, que seja um ato performativo educativo, configurar-se como causa infalível que culmine num efeito mensurável. Quando se atua no terreno da arte, em especial das artes de performance, mergulha-se no indeterminado que ganha forma somente no instante, no *pathos* do encontro, fomentando o imprevisível, o extraordinário forjado no seio mesmo do ordinário, abrindo-se à porosidade do inimaginável. Assim também na educação, no ensino, na vida. Para além da idéia de ‘formar’ sujeitos, constituem-se aqui personalidades, delineiam-se modos de subjetivação, arquetipos:

O que nossas performances comprovam – quer se trate de ensinar ou de brincar, de falar, de escrever, de fazer arte ou de contemplá-la – não é nossa participação num poder encarnado na comunidade. É a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna qualquer um igual a qualquer outro. Essa capacidade é exercida através de distâncias irredutíveis, é exercida por um jogo imprevisível de associações e dissociações. É nesse poder de associar e dissociar que reside a emancipação do espectador. (RANCIÈRE, 2012, p.21)

Mais do que indivíduos, são os rearranjos propostos pelos anônimos que reconfiguram o plano dos possíveis nas atuações cotidianas, tantas vezes ordinárias - na vida, no ensino, no trabalho, na arte - onde atuamos ora como espectadores, ora como atores, ora como trabalhadores, ora como estudantes, ora como artistas, percorrendo inúmeros papéis. Assim, com a metáfora dos anônimos, nós, enquanto indivíduos, ou coletivos, professores ou alunos, podemos abandonar a idéia de formação enquanto tal, da proposta de *bildung* e suas metáforas do conhecimento como construção. E, prescindindo de uma forma pré-estabelecida, de um modelo a ser copiado, afastando-se dos moldes, das formas, das cópias – do *copy and paste* - aproximar do *modus operandi* da criação artística as estratégias didáticas e a própria concepção de ensino de filosofia. Na criação artística, tanto o ator quanto o espectador, desde que emancipados, atuam livremente, associando e dissociando, criando múltiplas relações entre os elementos. Tal como se pode proce-

der também nas aulas de filosofia, nas quais professores e estudantes tenham visibilidade e voz, sendo capazes, posto que emancipados, de participarem na configuração de novos possíveis, na criação, individual e coletiva, de outros modos de subjetivação, de novas partilhas do sensível, entendendo esse conceito, tal qual afirmado anteriormente, como:

o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. (RANCIÈRE, 2005, p.15)

A RádioFilosofia e o Sarau de filosofia política são algumas experiências de ensino de filosofia que visam o protagonismo e a emancipação do estudante, capazes de alterar o status de sua inserção dinâmica das aulas, da turma, do espaço escolar. Através de um breve relato dessas duas experiências selecionadas, que têm em comum a interface com a arte, pretendo compartilhar um pouco da minha prática docente, salientando a imbricação desta com a face mais teórica, de pesquisa.

Entendo como necessário descrever a princípio, ainda que brevemente, o campo empírico no qual tais experiências transcorreram e o faço sublinhando alguns outros elementos comuns entre essas experiências práticas de ensino de filosofia, além do diálogo com a arte: ambas as experiências foram realizadas no Colégio Pedro II, instituição pública de ensino pertencente à rede federal de educação básica; com turmas das três séries do ensino médio compostas por no máximo 35 estudantes; com alunos em idade entre 15 e 18 anos, em sua maioria; em encontros semanais de filosofia com duas horas-aulas de duração.

Na RádioFilosofia os alunos, divididos em grupos de cinco estudantes em média, a partir do diálogo com a teoria filosófica estudada (por exemplo, o contrato social ou questões sobre o ser humano e sua natureza política), criaram programas de rádio de aproximadamente trinta minutos, selecionando músicas que remetessem à temática filosófica anteriormente selecionada por cada turma ou grupo (por exemplo, focar em um ou mais filósofos, dentre os estudados, como Aristóteles, Hobbes, Rousseau, Marx, ou ainda eleger temas que pertençam a esse campo teórico, tais como: violência, poder, Estado, entre outros).

Além das músicas selecionadas, num leque de ritmos e estilos variados (é possível ouvir de tudo, desde funk e rap indo até o samba, passando por MPB, rock, pagode, forró e até mesmo axé), há também a inserção da locução do programa de rádio, trazendo informações e necessariamente se comunicando com o recorte filosófico estudado.

Assim, surgiram programas de Rádiofilosofia bastante criativos, com citações de filósofos, dos textos lidos nas aulas (recortes de textos como *A política*, de Aristóteles, *Do contrato social*, de Rousseau, *A ideologia alemã*, de Marx ou *A servidão voluntária*, de La Boétie, entre outros), bem como citações de outros textos pesquisados. Os programas também continham notícias de acontecimentos atuais afins (como passeatas, manifestações, greves etc), propagandas e simulações de programas de perguntas e respostas com os ouvintes, sempre versando sobre o tema, como também entrevistas com especialistas da área e até mesmo com algum dos filósofos estudados - como se o filósofo estivesse ali, ao vivo, em sua época. Os produtos são integralmente protagonizados pelos estudantes que têm liberdade de criação a partir de algumas diretrizes estabelecidas no início do processo, coletivamente na turma, em conjunto com o professor. Muitos dos programas chegaram a ser propositivos de outras formas de utilização do rádio enquanto veículo de comunicação em massa, chegando até mesmo a debater sua função e sua inserção atual num panorama de indústria cultural.

O Sarau mostrou-se uma outra possibilidade que permite ao estudante metabolizar os mesmos conhecimentos de filosofia política descritos acima, trabalhados em aula, a partir de interfaces com diferentes linguagens artísticas. Aqui os alunos, também divididos em grupos, protagonizam apresentações ao vivo de produtos artísticos elaborados por eles, tais como músicas, esquetes teatrais, dança ou performances, valendo tanto obras originais quanto releituras. Assim, os estudantes têm oportunidade de criar relações, de buscar outras fontes, de pesquisar outras linguagens: “*Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece*”. (RANCIÈRE, 2010, p.57)

Através dessas estratégias de ensino os estudantes mobilizam outras habilidades aprendidas, movimentam seu corpo como um todo,

ativam os sentidos, sentimentos e afetos, saindo da inércia da carteira escolar, explorando outros espaços no interior da escola, flertando em jogos lúdicos que ensejam experiências de conhecimento prazerosas. Comumente são oportunidades de revelar outras possibilidades de relação entre os próprios discentes, alterando rótulos de ‘sucesso’ ou de ‘fracasso’ que pareciam estratificados nas partilhas de visibilidade da turma dentro e fora da sala de aula.

De acordo com a apropriação que fazemos do pensamento de Rancière, se objetivamos que as aulas de filosofia, nosso recorte empírico, sejam lócus de fomento do *pathos* do encontro criador e criativo, faz-se mister que elas, bem como o curso e seu discurso partam do pressuposto de uma real igualdade das inteligências entre professores e estudantes, não permitindo distinção de estatuto em nenhuma das vozes partilhadas na sala de aula. Isso requer do docente, em sua atuação nos jogos de produção de conhecimento no interior dos espaços ensinando, o esquecimento das práticas de distinções meritocráticas, do exercício tradicional de autoridade, do uso distintivo do poder.

para se emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais. (RANCIÈRE, 2010, p.57)

Parece-nos que aqui cabe ao professor, antes de tudo, percorrer o caminho pessoal da emancipação. Ser ativo na criação de suas teias de significados e signos, ousar buscar suas próprias interpretações do real, estar consciente de sua atuação estética e de seu papel político no coletivo - principalmente no que tange à filosofia e seu ensino. Sabendo que são esses mesmos os princípios norteadores das experiências filosóficas de ensino que se almeja fomentar no espaço prático da sala de aula, com cada aluno e com o todo, afinal “*cada sujeito falante é o poeta de si próprio e das coisas*” (RANCIÈRE, 2010, p.121) e por isso não se faz necessário nenhum tradutor, nenhum enunciador da verdade ou do conhecimento, nenhuma voz de autoridade, posto que “*não há palavras por trás das palavras, língua que diga a verdade da língua*” (Ibid., p.45). A relação de cada indivíduo com o saber ocorre sempre de modo

autônomo e “o mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente”. (Ibid., p.57)

Talvez a lição mais importante para o ensino de filosofia que, me parece, podemos depreender ao final deste escrito, tecido a partir de alguns elementos selecionados da filosofia de Rancière, é o estímulo à ousadia da criação. Principalmente a ousadia de criar relações que abram a busca e a produção de conhecimento para novos possíveis, para o fomento de outros modos de subjetivação, potencializados para a configuração de novas comunidades de enunciação. E este horizonte parece estar intimamente vinculados ao estímulo à criação de relações ensinantes e de estratégias de ensino que não tutelem, mas que, ao contrário, dêem suporte ao estudante em seu processo emancipatório de busca do conhecimento, de inserção na vida: “em vez da instância disciplinadora da educação, intervém a decisão da emancipação”. (RANCIÈRE, 2010, p.63) E, desse modo, estabeleço a última tarefa desse texto que constituiu-se em alinhar, ainda que por caminhos imanentes e por isso imprecisos e imprevisíveis, algum elemento a título de conclusão, ainda que esta permaneça provisória e instável.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA, Paula R.; SARDI, Sérgio (orgs.). *Ensino de filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- CERLETTI, Alejandro. *Ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CULLEN, Carlos. *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía, 2009.
- DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. São Paulo: Editora Unesp, 2011, 2ª edição.
- _____. *Esporas: os estilos de Nietzsche*. Rio de Janeiro: NAU, 2013.
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Ed. UFAM, 2007.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____ *O mestre inventor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____ (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____ *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

_____ *O desentendimento*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____ *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____ *O espectador emancipado*. São Paulo: Ed. WMF/Martins Fontes, 2012.

_____ *O inconsciente estético*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____ *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____ *Os nomes da história: um ensaio de poética do saber*. São Paulo: Educ/ Pontes, 1994.

_____ *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

Argumentação, Pensamento Crítico e Ensino de Filosofia: (im)precisões conceituais

Patrícia Del Nero Velasco

Universidade Federal do ABC

O presente trabalho consiste em um exercício reflexivo que visa oferecer alguma precisão conceitual para o termo “pensamento crítico”, amplamente difundido nos documentos legais que orientam a Educação Básica. Inicia, pois, com uma análise destes dispositivos, bem como do uso do termo em questão no discurso pedagógico. Apresenta algumas possibilidades de conceitualização de pensamento crítico a partir de autores pertencentes ao movimento norte-americano de mesmo nome. Por fim, discute a estreita relação entre argumentação, pensamento crítico e Ensino de Filosofia, defendendo que, de um lado, a competência argumentativa não encerra o pensamento crítico e este não esgota a racionalidade filosófica; por outro, a argumentação é necessária ao pensar com criticidade e, ambos, imprescindíveis ao exercício da Filosofia.

PENSAMENTO CRÍTICO E ARGUMENTAÇÃO NOS DOCUMENTOS LEGAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Segundo o inciso III do artigo 35 da Seção IV – Do Ensino Médio – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), uma das finalidades da etapa terminal da Educação Básica consiste no “aprimoramento do educando como

pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do *pensamento crítico*” (grifo nosso).

Sobre este aspecto do marco legal supracitado, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM): *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (BRASIL-MEC/SEB, 2006, p. 7) afirmam representar “um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira”. Esta mudança na identidade pretendida do egresso do Ensino Médio gerou, por sua vez, um novo perfil curricular, pautado na constituição de competências básicas (em detrimento do mero acúmulo de informações). Nas Bases Legais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), lê-se:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e *incentivar o raciocínio* e a capacidade de aprender. (BRASIL-MEC/SEMT, 2000a, p. 4, grifo nosso).

Segundo a legislação, portanto, o desenvolvimento do *pensamento crítico* deve ser subsidiado por um ensino que pretende *incentivar o raciocínio*. Este, por sua vez, encontra-se relacionado à competência argumentativa¹, a qual assume papel crucial nos documentos que orientam a Educação Básica brasileira, tanto na formação geral do estudante quanto nos objetivos pretendidos para a disciplina de Filosofia.

De acordo com os PCNEM, dentre as competências de caráter geral a serem desenvolvidas no educando, encontra-se aprender “a ar-

¹ Segundo Perrenoud (2002, p. 19), “[...] define-se uma competência como aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.” Completa Machado (2002, p. 145): “Para referir cada uma [das] competências gerais no âmbito do ensino médio, aproximando-se dos programas das diversas disciplinas, buscou-se, então, explicitar formas de manifestação das mesmas. Assim, as formas de realização das competências foram chamadas de *habilidades*. [...] Um feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado; é como se as habilidades fossem microcompetências, ou como se as competências fossem macrohabilidades.” No sentido empregado pelos autores, podemos apontar as habilidades de inferir, identificar pressupostos, avaliar argumentos, indicar falácias etc. como habilidades argumentativas concernentes à competência “capacidade de argumentar”.

gumentar com base em fatos” (BRASIL-MEC/SEMT, 2000a, p. 74). Já as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) assinalam que dentre as competências gerais que devem ser desenvolvidas no aprendizado de *todas* as disciplinas consta “argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos [e] [...] apontar contradições” (BRASIL-MEC/SEMT, 2002, p. 16).

A importância da capacidade argumentativa para todas as disciplinas escolares é reiterada pela Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2013, a qual traz como quarto eixo cognitivo comum a todas as áreas de conhecimento “Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente” (BRASIL-MEC/INEP, Anexo II, 2013, p. 1).

Embora a argumentação seja requerida na formação geral dos estudantes da Educação Básica, por ser o objeto próprio da Lógica, área da Filosofia, consta de modo incisivo nos documentos específicos que orientam o ensino desta última. As OCEM afirmam que uma vez que “a contribuição mais importante da Filosofia [é] fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica” (BRASIL-MEC/SEB, 2006, p. 30), a capacidade argumentativa assume papel primordial, sendo uma competência comunicativa que parece “solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir *conteúdos lógicos* próprios da Filosofia” (BRASIL-MEC/SEB, 2006, p. 30, grifo nosso). Outrossim, dentre os objetivos específicos para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio encontra-se, segundo os PCNEM, propiciar ao educando “Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (BRASIL-MEC/SEMT, 2000b, p. 61).

Seja como objetivo específico da disciplina de Filosofia, seja como competência geral pretendida do egresso do Ensino Médio, a capacidade argumentativa tem papel de destaque nos dispositivos legais para o nível médio de ensino, subsidiando o almejado desenvolvimento do pensamento crítico. Pergunta-se: o que compreende, propriamente, “desenvolver o pensamento crítico”? As seções procedentes consistem em um exercício de reflexão e tentativa de precisão conceitual frente ao questionamento proposto.

PENSAMENTO CRÍTICO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

Começemos com as considerações de Carvalho (2013, p. 120):

Difícilmente encontraríamos entre professores e demais profissionais da educação quem se opusesse à ideia de que essa [a competência do pensamento crítico] deveria ser uma das principais metas da escola contemporânea. Ao contrário: em livros didáticos, propostas pedagógicas e mesmo em discursos difusos de professores e instituições escolares, em que pesem enormes divergências, o ideal do desenvolvimento do “pensamento crítico” há algumas décadas parece ser praticamente unânime. No entanto, esse aparente consenso parece se dissipar completamente se examinarmos, em cada caso, o que seria “desenvolver o espírito crítico” de um aluno ou qual deveria ser o papel dos conteúdos escolares e das práticas pedagógicas nesse desenvolvimento.

O autor chama a atenção para “a vagueza e o uso caricatural” de termos como “pensamento crítico” no discurso pedagógico. Cita como exemplo uma proposta curricular de geografia publicada na década de 1990, a qual identificava “pensamento crítico” e “materialismo dialético”. Critica a associação diagnosticada, uma vez que “[...] é inaceitável que essa capacidade se desenvolva como produto da aplicação de um método específico, seja ele qual for, ou que ela se identifique com a posse de um tipo singular de discurso ou de uma determinada visão de mundo, seja ela qual for” (CARVALHO, 2013, p. 120-121). A aplicação mecânica de um método de trabalho ou a relação dogmática deste com discursos ou visões de mundo certamente não compreende o que gostaríamos de significar com “pensamento crítico”.

A fim de dar precisão ao objetivo de desenvolvimento do pensamento crítico em contextos educacionais, tomemos por empréstimo as ideias de John Passmore (1984) e, mais precisamente, algumas teses enunciadas no capítulo “Teaching to be Critical”. Segundo o autor, “Ser crítico não é apenas logicamente, mas empiricamente dissociado da posse de certos fatos sobre o criticismo” (PASSMORE, 1984, p. 166, tradução nossa). Em outras palavras, ser crítico não é uma questão de meramente transmitir fatos sobre a prática do criticismo (apresentando um filósofo crítico, por exemplo), nem tampouco se restringe ao treino de determinadas habilidades e ao desenvolvimento de certas

capacidades; envolve a formação de valores.

Na acepção defendida por Passmore, o desenvolvimento do pensamento crítico como objetivo educacional “[...] não só expressa preocupação com o ensino de certas habilidades ou competências, mas aponta necessariamente o cultivo de um conjunto de características e valores que se manifestam em nossa forma de conceber, agir ou analisar fatos e discursos” (CARVALHO, 2013, p. 121). Mais do que se constituir um conteúdo ou uma competência, o fomento do pensamento crítico relaciona-se ao cultivo de uma virtude intelectual. Nesse viés, não é axiologicamente neutro: as competências lógico-argumentativas podem ser desenvolvidas e, posteriormente, bem ou mal aplicadas (pode-se, por exemplo, usar argumentos falaciosos com propriedade); já o pensamento crítico pode ser desenvolvido de forma insuficiente, mas não cabe aferirmos que foi mal utilizado. Para os nossos propósitos,

Uma importante decorrência dessa constatação é que um ensino direcionado para o desenvolvimento do pensamento crítico dependeria, em larga medida, de uma exposição sistemática a exemplos de práticas críticas que levassem os alunos a apreciar seu valor e buscar o cultivo e o aperfeiçoamento desses traços em suas próprias atividades. Isso porque a formação para virtudes – intelectuais ou morais – parece resultar menos da instrução do que do exemplo e da convivência. (CARVALHO, 2013, p. 121-122).

Desse modo, o cultivo do pensamento crítico em sala de aula não corresponde ao desenvolvimento de habilidades argumentativas (embora estas possam ser importantes para aquele), mas relaciona conteúdos e valores manifestos nos modos como criamos, agimos e examinamos acontecimentos e discursos.

Em seu texto “Reflexões sobre o discurso pedagógico das diretrizes curriculares para o ensino médio”, Carvalho (2013) ainda discute a problemática interpretação usualmente difundida que propõe o desenvolvimento do pensamento crítico como procedimento alternativo ao ensino de conteúdos escolares. Defende que a capacidade crítica em determinada área não pode ser dissociada do conhecimento que se tem desta última. Se, por um lado, é possível acumular conhecimentos sem senso crítico, por outro, é impossível cultivar o espírito crítico sem informações sobre o campo do conhecimento em questão. Ademais, são inúmeros os tipos e áreas do conhecimento, bem como

os tipos de pensamento crítico. Por conseguinte, pode-se desenvolver grande espírito crítico em uma determinada esfera da vida e nenhum em outra². Logo, não havendo pensamento crítico sem conteúdo, a abordagem recorrente que visa priorizar a constituição de competências, tomando os conteúdos curriculares como meios, mostra-se bastante problemática.

Outro argumento que corrobora a ideia de que o desenvolvimento do pensamento crítico não é dissociado dos conteúdos tem como base “[...] o fato de que os procedimentos críticos pelos quais aderimos a uma ideia ou a revisamos a partir de descobertas ou perspectivas novas obedecem a *critérios públicos*, incorporados e inscritos nos próprios padrões de avaliação e cânones de um modo de pensamento” (CARVALHO, 2013, p. 123, grifos do autor). Os procedimentos críticos são historicamente construídos, a partir dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e, nesse sentido, os princípios, valores e procedimentos de determinada comunidade cultural são compartilhados nos padrões avaliativos críticos.

Ao ter como objetivo desenvolver o pensamento crítico, dessarte, o professor inevitavelmente suscita a inserção de seus alunos em uma tradição que é pública. Nesta ótica, “[...] o zelo pelo aprendizado e pelo desenvolvimento do aluno não se separa do zelo pelos valores e pelos conhecimentos que caracterizam certo modo de vida no qual pretendemos iniciar nossos alunos por meio do ensino” (CARVALHO, 2013, p. 124).

PENSAMENTO CRÍTICO: EM BUSCA DE UMA CONCEITUALIZAÇÃO

A indissociabilidade entre pensamento crítico e os conteúdos avaliados, defendida na seção precedente, não é consenso entre pesquisadores do Movimento do Pensamento Crítico (MPC). Surgido em meados da década de 1970, nos Estados Unidos, como parte do Movimento da Lógica Informal, o Pensamento Crítico acabou se desenvolvendo de modo paralelo a esta última. Costuma-se diferenciar os dois movimentos da seguinte forma: enquanto a Lógica Informal compreende uma disciplina que prioriza os aspectos práticos e edu-

² Nas palavras de Rainbolt (2010, p. 44): “O pensamento crítico na matemática, na biologia e na sociologia apresenta-se diferente entre tais formas e também, por exemplo, do pensamento crítico em questões financeiras, ou do pensamento crítico concernente ao concerto de automóveis ou da gerência de um restaurante”.

cionais da Lógica, baseando-se (em contraposição à Lógica Formal³) em argumentos cotidianos, o Pensamento Crítico consiste em uma atividade, ou em termos aristotélicos, em uma virtude prática.

Todavia, os próprios estudiosos do MPC divergem quanto à conceituação deste. A fim de ilustrar as divergências em questão, reproduziremos a tabela criada por Ortiz (2007, p. 12-13, tradução nossa), na qual a autora oferece algumas definições de pensamento crítico, em ordem cronológica:

Autores	Definições
John Dewey, ⁴ 19101 (1997)	Pensamento reflexivo é: “Ativo, persistente e cuidadosa consideração de uma crença ou suposta forma de conhecimento à luz de seus fundamentos e das conclusões a que são levadas”.
Edward Glaser, 1941 (apud Fisher, 2001)	Pensamento Crítico é: “(1) uma atitude de estar disposto a considerar, de uma maneira cuidadosa, problemas e temas que contemplam a gama de experiências de alguém; (2) conhecimentos de métodos de investigação e de raciocínio lógicos; (3) algumas habilidades em aplicar esses métodos. Pensamento Crítico demanda por um persistente esforço em examinar qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz de seus fundamentos e das conclusões a que são levadas”.
John Mcpeck, 1981	“O cerne do significado de pensamento crítico é a propensão e a habilidade de comprometer-se em uma atividade com o ceticismo reflexivo.”

³ Não cabe no escopo deste trabalho a interessante discussão sobre as possíveis contraposições entre as lógicas formal e informal. Esta última, assim como ocorre com o Pensamento Crítico, é definida de inúmeras maneiras e ora diz respeito a uma disciplina, ora a um movimento acadêmico. Para alguns autores, a própria ideia de “lógica informal” seria uma contradição de termos, visto que o cerne da lógica, desde Aristóteles, consiste na identificação da possibilidade de verificação da validade argumentativa a partir da ideia de forma (cf. MacFarlane, 2000). Os pesquisadores da Lógica Informal, contudo, defendem que cada argumento é único, na medida em que deve ser analisado no contexto dialógico em que aparece. Nessa interpretação, a Lógica Informal pretende “[...] fornecer ao leitor os métodos básicos de análise crítica dos argumentos tais como aparecem em linguagem natural no universo real de discussões sobre assuntos controversos em áreas como política, direito, ciência e em todos os aspectos da vida diária. Trata-se, em larga medida, de disciplina prática (aplicada)” (WALTON, 2006, p. IX). Sobre o tema, cf. Blair & Johnson, 1980.

⁴ Segundo alguns expoentes do MPC, como Blair & Johnson (2002), Brodin (2007) e Fisher (2001), o pioneirismo da ideia de pensamento crítico discutida hoje se deve à obra *How We Think* (1997, Part I:I: §I, p. 6), na qual John Dewey cunha o conceito de pensamento reflexivo. Sabe-se que a menção ao pensar crítico percorre toda a História da Filosofia. Entretanto, ao descrever o pensar reflexivo como uma habilidade natural passível de ser treinada segundo determinados procedimentos, Dewey, segundo esses autores, teria atribuído ao pensar reflexivo-crítico uma dimensão instrumental, tal qual a adotada posteriormente pelo MPC.

Autores	Definições
Harris & Hodges, 1981	Avaliação Crítica é “o processo de obtenção em um julgamento sob o valor ou impacto de um texto sob o exame de sua qualidade em termos de forma, estilo, traços retóricos, a legibilidade do autor e a consistência entre ideias ali presentes e a experiência do leitor, incluindo avaliação interna e externa”.
Robert Ennis, 1985 (apud Ennis; Millman; Tomko, 1985)	É “o pensamento racional e reflexivo focado em decidir no que acreditar ou fazer”.
Joanne Kurfiss, 1988	“Cursos introdutórios em pensamento crítico ensinam estudantes a detectar e evitar raciocínio falacioso e analisar argumentos dedutivos e indutivos”.
Harvey Siegel, 1988	“Ser um pensador crítico é ser apropriadamente movido por razões. Pensamento crítico envolve sustentar tudo que é relevante para a racionalidade da crença e da ação; e a educação almejada na promulgação do pensamento crítico é nada menos que a educação almejada na promoção da racionalidade e no desenvolvimento de pessoas racionais”.
Delphi Report, 1990 (apud Facione, 1990)	“Nós entendemos pensamento crítico como sendo julgamento voluntário e auto regulatório que resulta em interpretação, análise, avaliação e inferência, assim como explicação de investigação comprobatória, conceitual, metodológica, criteriosa ou contextual. O pensador crítico ideal é habitualmente inquisitivo, bem informado, confiante na razão, mente aberta, flexível, honesto na avaliação, honesto em encarar tendências pessoais, prudente em fazer julgamentos, desejoso em ponderar, claro sobre as questões, sistemático em questões complexas, diligente em procurar informações relevantes, razoável na seleção de critérios, focado em questionar, e persistente em procurar resultados que são tão precisos quanto o objeto e as circunstâncias das questões permitirem”.
Moore & Parker, 1992	“Pensamento crítico é cuidadosa e deliberada determinação do que aceitar, rejeitar ou suspender em um julgamento”.
Richard Paul, 1995	“Um tipo único de pensamento proposital, em que o pensador sistematicamente e habitualmente impõe critérios e padrões intelectuais sobre o pensamento, tomando o comando da construção do pensamento, guiando a construção do pensamento de acordo com os padrões, acessando com efetividade o pensamento de acordo com os propósitos, os critérios e os padrões”.
Fisher & Scriven, 1997	“Pensamento crítico é a habilidosa e ativa interpretação e avaliação de observações e comunicações, informação e argumentação”.

Tabela 1 – Definições de Pensamento Crítico segundo Ortiz, 2007.

Dentre as concepções assinaladas, pode-se definir pensamento crítico como: uma atitude racional; posse de determinados métodos racionais de investigação e de raciocínio lógico; habilidade de reflexão e avaliação crítica; capacidade de discernir crenças e ações; análise lógica de argumentos; construção sistemática do pensamento a partir de critérios. Nota-se, pois, que embora não haja consenso, há características que perpassam todas as definições, a saber, racionalidade, reflexividade, discernimento e razoabilidade. A competência lógica de avaliação argumentativa, por sua vez, embora não figure em todas as definições supracitadas, é considerada por Rainbolt (2010) como o principal objetivo do movimento do Pensamento Crítico:

Nos Estados Unidos, “pensamento crítico” refere-se a um movimento acadêmico que promove a aquisição de uma habilidade específica e também se refere a esta própria habilidade de avaliar corretamente os argumentos elaborados por outros e de construir argumentos sólidos. O compromisso com o pensamento crítico acarreta basear nossas crenças em bons argumentos, o que nos faz mais felizes, por oposição a baseá-las em maus argumentos, o que nos deixa nas mãos do acaso. (RAINBOLT, 2010, p. 1).

Portanto, embora a ênfase nos aspectos lógico-argumentativos não seja um ponto consensual entre os pesquisadores do MPC (visto que muitos não consideram que o pensamento crítico se encerre nas habilidades argumentativas), estabelece-se, por outro lado, como um dos pilares das várias correntes do movimento em questão. Igualmente, os referidos aspectos lógico-argumentativos são microcompetências fundamentais para o fomento do pensamento crítico e, conseqüentemente, para o ensino da Filosofia.

ARGUMENTAÇÃO, PENSAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE FILOSOFIA

O termo argumentação, tomado em seu sentido mais amplo, compreende uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de determinada tese; logo, constitui-se por um (ou mais) argumento(s)⁴.

⁴ Isto porque “[...] um **argumento** é uma defesa: defende-se uma ideia com base em outra(s). Desta forma, um argumento deve conter uma tese central e também as informações que atestam esta determinada tese. Mas o que garante que este conjunto de ideias constitui um argumento? A caracterização de um argumento está justamente no *encadeamento* entre as ideias: a tese central é consequência das suposições aceitas.” (VELASCO, 2010, p. 32, grifo da autora).

À medida que oferece razões para a aceitação de diferentes teses, sustentando distintas teorias, a argumentação ocupa um lugar bastante significativo na Filosofia.

Os argumentos sustentam as teorias. Isto não acontece apenas em filosofia; todas as teorias, sejam científicas, históricas ou filosóficas, se sustentam em argumentos. [...] [Mas] Em filosofia os argumentos são muitíssimo mais visíveis precisamente porque não há teorias consensuais. [...] Dado que as teorias dos diferentes filósofos se contradizem entre si, é importante saber que razões tem cada um dos filósofos para pensar que a sua teoria é verdadeira; se não o fizermos, o estudante fica com a noção errada de que a filosofia é apenas uma rapsódia de teorias diferentes umas das outras. (MURCHO, 2008, p. 89-90).

Do entendimento da argumentação como central à atividade filosófica, por sua vez, poder-se-ia inferir, precipitadamente, que a Filosofia é um discurso argumentativo. Contudo, “[...] afirmar que a filosofia é discurso argumentativo pressupõe que ela é ‘solução de problemas’. O prioritário na ordem lógica é o estabelecimento do problema. Ele é suposto essencial tanto da tese como dos argumentos que conduzem à sua aceitação ou ao seu rechaço” (PORTA, 2002, p. 37).

Dada a natureza essencialmente problemática da atividade filosófica, embora a Filosofia seja composta por argumentos e tenha uma relação intrínseca com estes, não se restringe à argumentação. Os argumentos que sustentam ou refutam as teses filosóficas pressupõem o movimento preliminar de construção do próprio problema enfrentado. Ademais, os processos de reflexão e elaboração conceitual também são parte fundamental do filosofar e, analogamente, não permitem que se afirme que a argumentação caracteriza de forma suficiente a racionalidade filosófica.

Por conseguinte, o desenvolvimento de competências argumentativas não pode compreender o fundamento único do ensino e da aprendizagem da Filosofia: “[...] saber lógica é uma condição necessária – mas não suficiente – do estudo de qualidade da filosofia” (MURCHO, 2003, p. 29).

Não obstante, ao propiciar a possibilidade de pensar diversas alternativas para diferentes problemas ou situações, a argumentação

lógica – segundo Murcho (2003) – auxilia no desenvolvimento do pensamento criativo. De forma análoga, Favaretto (2008, p. 14) entende que “Aprender a detectar pressupostos, a reconhecer as funções mais frequentes e mesmo gerais do funcionamento dos discursos, a reconstruir argumentos a partir da leitura, confrontar teses ou posições [...] são exercícios que podem desatar a potência do pensamento”. Dessa maneira, a competência argumentativa desenvolvida nas aulas de Filosofia (e, defende-se também, nas demais disciplinas escolares), embora não suficiente, caracteriza-se como imprescindível à elaboração e posterior aperfeiçoamento da capacidade de pensar com criticidade: de examinar racionalmente sem pré-conceitos ou pré-julgamentos; de avaliar cuidadosamente valores, ideias, comportamentos, costumes, conhecimentos; de julgar e deliberar.

Sobre a argumentação como competência requerida da disciplina de Filosofia, podemos ainda tomar por empréstimo as palavras de Bernardo (2000, p. 12):

A ênfase no argumento chama a atenção para a necessidade do diálogo com o outro e, por via de consequência, para a necessidade do argumento que oriente, de maneira civilizada (sem o que, para que? – o porrete seria suficiente), todo diálogo, todo debate, toda discussão.

Nesse sentido, são colocadas em pauta reflexões sobre as relações entre argumentação e civilidade. Indaga-se: é possível atrelar a competência argumentativa não só ao propósito de desenvolvimento do pensamento crítico, mas, igualmente, ao objetivo de educar para a cidadania, amplamente difundido nos documentos legais para o Ensino Médio? Para tanto, deve-se investigar outro conceito tão usual quanto impreciso que permeia o discurso pedagógico, a saber, a noção de cidadania. Fica o convite para uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, G. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- BLAIR, J. A.; JOHNSON, R. H. Informal logic and the reconfiguration of logic. In: GABBAY, D. M.; JOHNSON, R. H.; OHLBACH, H. J.; WOODS, J. (Eds.). *Handbook of the Logic of Argument and Inference: The Turn Toward the Practical*

Reasoning, v. 1. Amsterdam: Elsevier Science B. V., 2002, p. 339-396.

BLAIR, J. A.; JOHNSON, R. H. (Eds.). *Informal Logic: The First International Symposium*, Edgepress, 1980.

BRASIL-MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (vol. 3). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL-MEC/SEMT. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b.

_____. *PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRODIN, E. *Critical thinking in scholarship: Meanings, conditions and development*. Lund: Lund University, 2007.

CARVALHO, J. S. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso, 2013.

DEWEY, J. *How We Think*. Mineola: New York: Dover Publications, 1997.

ENNIS, R.; MILLMAN, J.; TOMKO, T. *Cornell critical thinking tests level X & level Z Manual*. Australia: Midwest Publication, 1985.

FACIONE, P. A. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive Summary: The Delphi Report*. Millbrae, CA: California Academic Press, 1990.

FAVARETTO, C. Prefácio. In: ROCHA, R. P. *Ensino de Filosofia e currículo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 9-15.

FISHER, A.; SCRIVEN, M. *Critical thinking: Its definition and assessment*. Edgepress & Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia, 1997.

FISHER, A. *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. *Dictionary of Reading and Related Terms*. Newark, DE.: International Reading Association, 1981.

KURFISS, J. K. *Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities*. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education, 1988.

- MACFARLANE, J. G. What does it mean to say that logic is formal? Tese (Doutorado em Filosofia). University of Pittsburgh: Pittsburgh, 2000.
- MACHADO, N. J. Sobre a Idéia de Competência. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2002, p. 137-155.
- MCPECK, J. E. *Critical Thinking and Education*. New York, St. Martin's Press, 1981.
- MOORE, B. N.; PARKER, R. *Critical thinking*. California: Mayfield Pub. Co, 1992.
- MURCHO, D. *O lugar da lógica na filosofia*. Lisboa: Plátano, 2003.
- _____. A natureza da Filosofia e seu ensino. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, 2008, p. 79-99.
- ORTIZ, C. M. A. *Does Philosophy Improve Critical Thinking Skills?* University of Melbourne, Department of Philosophy, 2007.
- PASSMORE, J. *The philosophy of teaching*. London: Duckworth, 1984.
- PAUL, R. *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 1995.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores no Século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2002, p.11-33.
- PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- RAINBOLT, G. Pensamento crítico. *Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia da UFOP*, Ouro Preto, v.1, n.1, p. 35-50, set./dez. 2010.
- SIEGEL, H. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. London: Routledge, 1988.
- VELASCO, P. D. N. *Educando para a Argumentação: contribuições do ensino da lógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Educação e resistência: professor de filosofia, professor-vírus

Renata Lima Aspis

Universidade Federal de Minas Gerais

Sabe-se, a partir de Foucault, que o poder soberano desenvolve suas ações baseado na máxima “deixar viver e fazer morrer” (FOUCAULT, 1980), que posteriormente é trocada nas sociedades administradas pelas disciplinas e reguladas pela biopolítica-, pela máxima “fazer viver e deixar morrer”. Como se poderia pensar esta máxima dentro da escola, especificamente? Fazer viver e deixar morrer, fazer viver justamente para deixar morrer. De que vida se trata? O que poderia estar significando a morte, nesse caso?

Escola aprisionamento dos corpos, em rígidas disciplinas. Cada coisa em seu lugar. Pré-estabelecido. Por outrem. Cada coisa na sua hora. Espaço e tempo determinados para a formação da vida. Enformação. Formatação. Em formação. Salas determinadas, fileiras e colunas de mesas e cadeiras. Uniformes. Sentar e levantar ao sinal. Sair e entrar ao sinal. Recrear. Jogar bola. Brincar no parque sob os olhos do vigilante. Ele vigia. Bimestres, trimestres, cronogramas. Fila da merenda, fila da cantina. Lancha. Ao sinal. Sentar, ouvir, copiar, responder o que o professor quer. “Professor, posso ir ao banheiro?”, “Não!”. Sentar, ouvir, copiar. Urgente: desenvolver técnicas de sobrevivência: dissimular.

E ao mesmo tempo.

Escola aprisionamento do pensamento. Aprender. Aprender o que é ensinado. Prestar atenção ao professor. Prestar atenção só ao professor. Falar e calar ao comando. Copiar. Reproduzir. Dmons-

trar inteligência relacionando os conteúdos do professor, na forma do professor. “Professor, vale nota?”. “Presta atenção que vai cair na prova!”. Grade curricular. Plano diretor. Planejamentos das disciplinas. Construtivismo, construir como o previsto. Realizar o planejado. Por outrem. Métodos. Ao sinal. Urgente: desenvolver técnicas de sobrevivência: copiar e colar.

E ao mesmo tempo.

Escola aprisionamento das sensibilidades. Não ria, não chore. Não queira. Deixe seus problemas do lado de fora. O conhecimento é mental, calcule, raciocine, habilidades. Treinar, repetir. Esqueça seu estômago, decore, as fórmulas, a história, avante! Dentro dessa sala, repita, atenção, copie, não é necessário gostar, não desgoste, faça. Ao sinal. “Não tem nexo com o mundo”. “É para o seu bem”. “Não tem nada de vivo!”. “Um dia você saberá dar importância a isso”. Urgente: desenvolver técnicas de sobrevivência: desistir.

Quais são impossibilidades do ensino de filosofia? As impossibilidades na sala de aula? Quais possíveis temas de criar? Dois regimes de impossibilidades. As impossibilidades do ensino de filosofia, em geral: impossível estar fora da escola, impossível fazer com que os alunos se interessem pela filosofia, impossível ensiná-los a ler filosofia, impossível fazê-los entender a importância da filosofia, do papel que a filosofia poderia ter em suas vidas... E as impossibilidades de um ensino de filosofia como experiência filosófica: impossível estar dentro da escola, impossível não recair em tentar que façam algo que se pensa ser bom para eles, impossível não esperar que eles façam como se fez, impossível lidar com um curso movediço que não tem ilusões de garantias.

Para Nietzsche, ao tentarmos conciliar o exercício da filosofia com o seu ensino regular em instituições educacionais, estamos em um beco sem saída. Segundo ele, o Estado, que submete ao seu poder as instituições de ensino, atribui a si mesmo o direito de selecionar alguns filósofos para ocupar suas cátedras como se ele pudesse decidir entre bons e maus filósofos. Além disso, este professor de filosofia escolhido é obrigado a submeter-se a atividades e horários predeterminados para pensar em público sobre coisas também predeterminadas. (NIETZSCHE, 2003). Seria ele então um *servo filosófico* (o professor-Estado,

o professor-funcionário do Estado-empresa) e isso é um problema: a filosofia não é funcionária. Reduzida ao ensino regulado, o que sobra?

Como superar a tensão entre fazer filosofia e ensinar filosofia, que a posição nietzschiana explicita? Como pode a filosofia ser libertadora (no sentido nietzschiano: “teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores”) (Cf. NIETZSCHE, 2003, p. 141-142), dentro da escola?

Arriscar afirmar: é possível permanecer fora, estando dentro. É possível, estando dentro, criar um saber de fora. Esses são conceitos que Deleuze e Guattari criaram em “Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997), os filósofos trabalham a ideia de uma máquina de guerra (que absolutamente não se define pela guerra) que seria exterior ao aparelho de Estado. A máquina de guerra, invenção dos nômades, tem três aspectos: um espacial-geográfico, um aritmético ou algébrico e um afectivo. Não por coincidência são as três dimensões de aprisionamento referidas anteriormente: aprisionamento dos corpos, aprisionamento do pensamento, aprisionamento das sensibilidades. Há uma contínua tensão entre o Estado e a máquina de guerra. A ciência nômade é devir e heterogeneidade que se opõe ao constante, ao estável, ao mesmo. É modelo fluído e turbilhonar, em oposição a um métrico e mensurável como o é o modelo da ciência de Estado. É problemático, em oposição ao modelo teoremático do Estado.

No entanto, apesar de terem naturezas contraditórias, a exterioridade da máquina de guerra e a interioridade do Estado, devem ser pensados em termos de coexistência, já que funcionam pela lógica da disjunção inclusiva, segundo a qual não há oposição termo a termo. Esse em um constante esforço de apropriação e dominação e aquelas em seus movimentos de metamorfoses, o Estado desenvolve práticas de opressão, ridicularização, proibição às máquinas de guerra e quando mais inteligente ataca por imitação e fagocitose: captura. Mas há fenômenos fronteirios possíveis para elas, de pressão sobre o Estado, criação de linhas de fuga e desvio turbilhonar. Há um movimento constante entre aparelho de Estado e máquinas de guerra, movimentos de um ir se transformando no outro. Não se pode pensar em termos de oposição simples, de contradição excludente. Os termos não estão na mesma dimensão, não se chocam de frente, eles se desencontram

na espiral, há sempre uma saída que permite a criação de uma nova dimensão. Mas atenção, a saída não está dada, a saída não existe até que se lance a ela, não está lá a espera de ser descoberta, ou seja, não há saída se não se sair, é no ato de sair que surge a saída, os possíveis têm de ser inventados. Desse modo não há blocos identitários de vencedores e vencidos. A luta pela vida é constante.

Será possível que no momento em que já não existe, vencida pelo Estado, a máquina de guerra testemunhe ao máximo sua irrefutabilidade, enxameie em máquinas de pensar, de amar, de morrer, de criar, que dispõem de forças vivas ou revolucionárias suscetíveis de colocar em questão o Estado triunfante? É no mesmo movimento que a máquina de guerra já está ultrapassada, condenada, apropriada, e que ela toma novas formas, se metamorfoseia, afirmando sua irredutibilidade, sua exterioridade: desenrolar esse meio de exterioridade pura que o homem de Estado ocidental, ou o pensador ocidental, não param de reduzir? (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18).

Reafirmar deleuzeguattarianamente a ideia da possibilidade de algum organismo estar dentro e fora do aparelho de Estado, ao mesmo tempo. Um ensino-máquina de guerra, um ensino do fora, uma ciência nômade dentro dessa escola, instituição disciplinar de Estado-empresa-comunicações. Um ensino que “enxameie” “máquinas que dispõem de forças vivas” capazes de problematizar esse Estado que determina uma ordem para o mundo, “máquinas que dispõem de forças vivas” capazes de problematizar essa ordem única para o modo de pensar e de viver, fazer isso dentro da escola, nas aulas de filosofia. Seria um ensino de filosofia libertador no sentido nietzschiano, a despeito de estar dentro da escola.

...

DO PROFESSOR. ENSINO- VÍRUS

O professor-Estado entra na sala, os alunos estão todos conversando, de pé, alguns gritam, outros ouvem música, tudo fora do seu “devido lugar”. O professor-Estado fecha a porta com força para

fazer barulho e ser percebido, os alunos sabem que ele está lá e nada ou quase nada muda, o professor pede silêncio, pede que eles se sentem, e aos poucos a maioria o faz, ele faz a chamada e eles conversam, ouvem música, digitam em seus telefones celulares, escrevem em seus cadernos coisas que não se sabe o que, algum objeto pode passar voando. O professor-Estado está lá para dar sua aula e deve fazer isso. A tensão está colocada. Os alunos não querem aquela aula, ou talvez nenhuma aula. É uma guerra civil. O professor-Estado tem o poder de ditar e fazer valer as leis da ordem do mundo. Os alunos se entocam, respondem com guerrilha, pequenas armas caseiras são disparadas, manifestações ininteligíveis de repulsa pipocam constantemente em vários focos, imponderáveis. O professor-Estado pode fazer o jogo de manter a ordem formalmente, profere suas palavras, passa tarefas, determina datas para atividades futuras, faz ameaças. Debaixo de seu nariz o que acontece é a negligência, a ausência, a dissimulação, a improvisação, o zunzunuz do aqui - agora que desvia: outros compromissos são marcados, outras palavras são trocadas, outros planos: desviam. O professor-Estado pode seguir fazendo, sem esperança, seu papel: manter a ordem da escola, a ordem do planejamento, a ordem da apostila, do calendário, da grade. Pode também, em algum momento, fazer uso de seu aparato bélico e soltar suas bombas, provas-surpresa, recolher a lição sem aviso prévio, lançar nota de comportamento, pode usar de seu poder ordenador e de governo e expulsar alunos da sala, distribuir punições. Os alunos podem responder com dissimulações, podem também implorar que suas vidas sejam poupadas ou podem fazer algo para que isso aconteça, cumprindo algum castigo ou pode acontecer de serem vencidos, aí ficam para recuperação, repetem na matéria, repetem o ano. É quando o Estado vence exemplarmente. Pode acontecer também do professor fraquejar: chora, adocece (e tem de ser medicado para seguir adiante), desiste. Os alunos triunfam na sua oposição sem enfrentamento quando isso acontece, mas também quando conseguem passar de ano com a ajuda das estratégias de desvio que criam. O professor quase sempre sai das aulas com sensação de vazio, acaba os anos com sensação de vazio, pode desagradá-lo a ideia de estar reduzido a cumpridor-de-tarefas-funcionário ou, ao contrário, pode

ser justamente essa a ideia que o ampara no naufrágio: se convence de que está cumprindo sua função ou sua missão.

Evitar os bipolarismos professor-Estado *versus* professor-máquina de guerra. Não há “ser”. E ao invés de *ou*. Estar dentro e fora ao mesmo tempo. Um possível professor-máquina de guerra também preenche diário de classe, também apresenta planejamento e tem de ter a lista de chamada em dia, atribui notas e cumpre horários. Nem por isso, no entanto, é Estado, está dentro como um portal para o fora: “enxamear máquinas que disponham de forças vivas”. Não instituir a forma-Estado no seu ensino. Como ocupar o espaço sala de aula no modo resistência à formação de um Estado governador? Estar dentro e fora ao mesmo tempo. Estar dentro-Estado, funcionário de escola. A partir daí, de dentro, instaurar um fora, a maneira de ocupar o espaço pode fazer a diferença. Estando dentro pode ocupar o espaço de aula como criação de possíveis, criar linhas de fuga para as capturas de Estado, capturas do vivo nas formas preestabelecidas de pensar. Professor-máquina de guerra usa suas armas para enxamear desvios que trazem pequenas e potentes fissuras no dado, trata-se de aberturas para possíveis.

Não é governar.

Para Foucault as relações de poder, que permeiam todo o tecido social, se repetindo nas múltiplas relações entre os homens, são caracterizadas por serem ações sobre ações. Uma relação de violência age sobre um corpo. Uma relação de poder age sobre a ação do outro.

Ele [o poder] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p. 245).

O exercício do poder será, então, para ele, “conduzir condutas” e administrar as possibilidades da conduta. Poder não é, portanto, enfrentamento, mas sim mais da “ordem do governo”:

[A] maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes [...] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Governar como forma de poder não é menos do que se faz em sala de aula, agir antecipando e direcionando as possibilidades de ação dos alunos: modulação. Teorias da aprendizagem que balizam as ações educacionais, planejamentos específicos de período por período, avaliações de verificação de aquisição dos conteúdos e habilidades ensinados, preparação de aulas, etc. Todas essas ações, perfeitamente plausíveis em um universo de ensino, são ações de governo, estruturação do campo de possíveis dos alunos. Possibilidades capturadas na modulação, não é proibição sumária, mas “ele incita, induz, desvia ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede” (FOUCAULT, 1995, p. 245). É conhecido isso na escola. Tanto em relação aos comportamentos físicos dos corpos quanto aos seus pensamentos e sensações.

“Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos.” (FOUCAULT, 1995, p. 239). Individualidade governada. Como se pode pensar em efetivar a promoção de novas formas de subjetividade recusando que outrem (o Estado, o professor-Estado, o marketing-Estado, o médico-Estado, etc.) conduza as condutas, todas as dimensões das condutas, os fluxos de pensamento, de desejo, imaginação, sexo, devires, mundos possíveis. Quais ações de professor não são governo? Como promover novas formas de subjetividade dentro do curso de filosofia para jovens, dentro da escola? Como promover novas formas de subjetividade que não sejam da esfera da reprodução, mas sim do acontecimento?

Não é formação-interioridade.

Pensar a política como acontecimento e pensar educação e ensino de filosofia como acontecimento é, de uma certa forma, uma crítica ao marxismo na medida em que essa opção conceitual revela a tendência do marxismo de reduzir as possibilidades de expressão à ideologia e

as de agenciamento corporal à força de trabalho como produção. Tanto o capitalismo como o marxismo praticado no século XX partem do sujeito e do trabalho e voltam a eles fechando todas as possibilidades em uma só, um único mundo possível. O mundo do trabalho, da produção, o homem reduzido a *homo labor*, tudo é trabalho na vida, ou a vida reduzida ao trabalho, à produção, tanto como meio de afirmar como o faz o capitalismo, como para negar e propor outro mundo como o faz o marxismo. Ao passo que a filosofia do acontecimento multiplica os mundos possíveis, na medida em que a efetuação desses mundos se dá pelo devir, por uma realidade virtual, multiplicidade de conexões – rizoma, por transformações imprevisíveis, fonte de toda criação, do novo, da vida, os possíveis são multiplicidade e tem de ser criados.

[...] é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16).

O que “move a história” – se houvesse uma coisa assim para Deleuze e Guattari – na análise que fazem do capitalismo, não são as lutas de classes, as contradições, mas os desvios, a criação de linhas de fuga, o nomadismo das minorias.

A resistência que interessa aqui, no ensino de filosofia, não é combate no sentido de oposição termo a termo, não é utopia, não é negativa (uma resistência assim existe sempre em função daquilo que quer negar), ela afirma. Uma resistência por si mesma, afirmativa, uma resistência como movimento contra a sujeição sim, mas porque antes afirma a vida, seria uma re-existência, uma insistência em existir enquanto vivo, re-existências devirescas, multiplicidade em movimentos constantes, embora variados. Pensar em movimentos de resistência como movimentos de criação, o resgate do “fora”, do devir, imprevisível e, quiçá contagiante, o que pode escapar ao Estado-empresa, o que pode escapar à governamentalidade.

É certo que Deleuze é muitas vezes citado na sua ideia de que a arte é resistência. “A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha.” (DELEUZE, 1992, p. 215) Mas a filosofia

também é criação, criação de conceitos e pode-se dizer que viver a vida filosoficamente, tornar a filosofia viva, atualizá-la na ação, é um modo de viver que se pode aproximar do que Foucault chamou de “a vida como obra de arte”. Assumir a criação como motor do viver, atentos para reconhecer e desviar das governamentalidades que são impostas a cada dia, é resistência, pois é criação de novos mundos e novas subjetividades. Mesmo que esses venham a ser capturados rapidamente, funcionam como movimentos de implantação de pequenos vácuos no Mesmo, areia na máquina de moer carne do *The Wall*¹, como descontinuidades da Reprodução, funcionam como “buracos brancos” que ao invés de sugarem objetos para fazê-los desaparecer, enxameiam novos possíveis, pedacinhos de caos para confundir o dualismo rude que nos prende ao Uno. Resistência, re-existência, que é criação, é afirmativa da vida. São resistência ao pensamento único educação-formação de um sujeito identitário estanque.

...

Depois de um suspiro, retomar: deseja-se encontrar formas de conjurar a formação de um aparelho de Estado nas aulas de filosofia. Abdica-se do poder de controle-governo-modulação do professor, despedagogizar os aprenderes e ensinares, não se acredita em processos-progressos de formação, profundidade interior do sujeito, identidade. Para além de todas essas negações, o que há? O que há de afirmativo no território da ação do professor nas aulas de filosofia?

[N]ossos mestres são aqueles que nos tocam com uma novidade radical, aqueles que sabem inventar uma técnica artística ou literária e encontrar as maneiras de pensar que correspondem à nossa *modernidade*, quer dizer, tanto às nossas dificuldades, quanto a nossos entusiasmos difusos [...] Quem nos ensinou novas maneiras de pensar? [...] Os novos temas, um certo estilo novo, uma nova maneira polêmica e agressiva de levantar os problemas, tudo isso veio de Sartre (DELEUZE, 2006, p. 107).

Afetar. Afetar os alunos com a filosofia, na filosofia, para a filosofia. O mestre, no sentido colocado por Deleuze em relação a Sartre é

¹ *Pink Floyd The Wall*, filme de Alan Parker, 1982, EUA

um intercessor, alguém que intercede no processo de subjetivação do outro de forma potente, que gera questionamentos, desanestesia, que mostra novas formas de pensar e possibilidades de criação. É alguém que faz lembrar-se da vida, da vivacidade da vida, que engendra novas formas de subjetividade, e, portanto é resistência, re-existência. O professor escolar pode ser isso. Alguém que toque, que afete. Não é incomum, nas experiências escolares particulares, ter exemplos disso, não importa tanto a “matéria” que o professor ensinava, mas algo em sua maneira tocou e foi inesquecível, algo que foi um ensinamento, que talvez o professor nem saiba que tenha ensinado. Os professores podem tomar para si a função não de explicação, mas de afetação: deliberadamente escolher elementos e formas de afetar os alunos para a filosofia, através da filosofia. “Os afectos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18) Afetá-los para se afetarem com os problemas filosóficos e posteriormente com os conhecimentos erigidos em cima disso (porém, ainda, sem que se tenha a certeza de que isso vai acontecer do modo previsto, como coisa viva que é, é imponderável). A posição do professor tomada dessa forma, de afetação, seria o vetor de um ensino-vírus: espalhar a ocupação e a pre-ocupação com problemas filosóficos nos alunos. Infestar na sala de aula o desejo de lidar com problemas filosóficos, fazer com que isso possua os alunos, que se hospede neles e faça com que já não sejam mais os mesmos, que adoeçam de filosofia ou que se curem.

Esse será um ensino contra a escola, operando contra a formatação, a formação. Será uma deformação das individualidades governadas, submissas a processos de controle de seus corpos, os pensamentos, as sensibilidades. Um ensino contra o seu tempo, com Nietzsche pensar o presente contra o presente, “agir de uma maneira extemporânea, quer dizer, contra o tempo, portanto sobre o tempo e em favor (espero-o) de um tempo que virá”². O tempo que virá é o tempo dos alunos, incontrolável. Pensar contra o seu tempo é pensar contra a história, contra o determinismo do fato, contra a formação do sujeito, contra

² Esta frase de Nietzsche se encontra em *Considerações Extemporâneas II - Da utilidade e desvantagem da história para a vida*, escrita em 1874. No entanto, o trecho em que ela aparece não foi contemplado na seleção feita por Gérard Lebrun para o volume *Obras Incompletas*, publicado pela Abril Cultural. Deleuze a cita em *Diferença e repetição* na página 17, em *O que é a filosofia?* na página 144 e, ainda, no livro *Nietzsche e a Filosofia*, na página 122. Para uma simples conferência sugere-se cf. Nietzsche (2003, p. 7).

o ensino transmissão-aplicação de conhecimentos, contra o presente. Pensar contra o seu tempo é pensar o devir, devirescamente. O devir foge, escapa à história, para criar algo novo. O pensamento que pensa contra seu tempo é o pensamento que reativa sua relação com a vida, o novo, a criação. “Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 222), de criar novos modos de existência, novas maneiras de sentir, novas crenças, que liberem a vida onde ela foi capturada no presente, sonhar com esse mesmo presente, sonhar na ação, sonhar de olhos abertos, não por meio dos universais modernos, mas das moléculas que podem criar múltiplos possíveis. Molécula ensino de filosofia como acontecimento: professor virótico, intercessor. Será, mesmo, que o ensino tem, invariavelmente, de ser praticado como direcionamento das consciências, como submissão das inteligências? Distingue-se aqui *formação* como processo fechado na execução de etapas para alcançar objetivos fixados previamente, de *intercessão*, acontecimento aberto e imponderável de enriquecimento no processo de subjetivação.

Na biologia se sabe que os vírus somente se reproduzem pela invasão e posse do controle da maquinaria de autorreprodução celular, por isso eles são chamados de parasitas obrigatórios. Ou seja, os vírus se multiplicam somente em tecidos ou células vivas, não tendo qualquer atividade metabólica quando fora da célula hospedeira: sem as células nas quais se replicam os vírus não existiriam. Eles são estruturas simples, se comparados a células, e não são considerados organismos, pois não apresentam todo o potencial bioquímico (enzimas) necessário à produção de sua própria energia metabólica. Fora do ambiente intracelular, os vírus são inertes. Porém, uma vez dentro da célula, sua capacidade de replicação é surpreendente: um único vírus é capaz de produzir, em poucas horas, milhares de novos. Vírus não é bom, nem mau. Vírus é um modo de operar: tecnologia de invadir e usar a energia do hospedeiro para se replicar. Invadir e tomar posse, transmutando o hospedeiro.

Assim, com a intercessão virótica do professor, no decorrer do curso de filosofia, os alunos poderão chegar a estranhar aquele “eu” do qual tinham certeza antes de serem afetados por seus problemas de forma filosófica. E podem se alegrar com isso, apesar do desconforto,

podem sentir alegria de ter de buscar e criar por si mesmos, maneiras de lidar com esses problemas. Essa mudança de posicionamento do professor em sala de aula, de controlador para intercessor virótico é, muitas vezes, difícil de ser tomada, pois implica diretamente nas relações de poder que ali se dão. Professores, são habituados e até afeiçoados à ideia de serem condutores de condutas, de serem formadores de consciências. Desapegar.

Colocada a relação entre professor e alunos dessa forma, talvez se possa encontrar uma direção para a tensão colocada por Nietzsche entre professor de filosofia e filósofo. O ensino de filosofia não está sendo pensado aqui como uma obrigação do filósofo-professor de filosofar diante dos alunos em horários pré-determinados. Em horários pré-determinados ele irá se encontrar com os alunos para uma aula que deseja poder fazer como acontecimento. Ele leva algo para propor, mas tudo o mais, tudo o que vai acontecer é imponderável, pois depende da ação dos alunos, não se pode controlar, estão vivos, eles terão de *fazer*.

O ensino de filosofia-máquina de guerra se dirige diretamente a qualquer um, qualquer um que esteja ao alcance de seus ataques e que possa vir a afetar-se. Qualquer um que possa ser tocado a ponto de transformar uma simples percepção em um *percepto*, algo que se mantém, que resiste e opere metamorfoses nas subjetividades. Processo revolucionário de guerrilha contra as ações de captura do aparelho de Estado, captura do vivo no pensamento, contra o “excesso de saber” dessa filosofia escolar comumente aplicada nos estudantes como freio aos possíveis fluxos de pensamento, ou antes, como muretas protetoras ao longo de estradas, caminhos modulados, caminhos que determinam pontos de saída e pontos de chegada como realidade única. Guerrilha contra o aprisionamento-modulação dos corpos, pensamento e sensibilidades.

Nas discussões que se faz sobre ensino e aprendizagem é comum, entre os leitores de Deleuze, citar a passagem em que ele afirma: “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos.” (DELEUZE, 2003, p. 21). O interessante é que o uso dessa ideia pode levar, muitas vezes, ao abandono um tanto romanceado da questão da aprendizagem, como

quem se abandona à sorte, às forças mágicas da natureza ou a Deus. “Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado?” (Idem). Ora, na lamentável tentativa de responder a esta questão, pode decorrer justamente a prática de tornar o ensino uma tentativa de “imprimir” signos nos alunos, que não passam de tentativas de fazer com que eles passem por “assimilação de conteúdos objetivos”. Apresentar os “temas” filosóficos aos alunos e mesmo levá-los a ler algum texto filosófico não basta para que esses “signos” sirvam de aprendizado. Os professores colocam-se a apresentar conteúdos filosóficos aos alunos, que para eles, professores, são interessantes e que acreditam ser úteis aos alunos, e diante do desinteresse pelas aulas de filosofia, do descaso dos alunos e do automatismo em cumprir tarefas para se livrarem das aulas, os professores ficam indignados. Desaprovam veementemente a ausência de “boa vontade” dos alunos em aprender. Critica-se a falta de “responsabilidade”, a falta de “consciência” da importância de um tal estudo. O que sustenta e justifica essa indignação é a crença de que bastaria ter essa “boa vontade” e “consciência” para que ocorresse o aprendizado, como se aprender e pensar fossem naturais, bastando para isso querer. “*Quem procura a verdade? [...] só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-lo, em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca.*” (DELEUZE, 2003, p. 14). Quem procura a verdade é o ciumento diante dos signos da mentira do amado. É aquele que é feito faminto, obcecado, voraz, por meio da violência de algum signo. “O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam.” (DELEUZE, 2003, p.15). Verdades abstratas. Não comprometem nem perturbam. Não se sai do lugar por elas, não afetam, não mudam as formas de sentir e de pensar, de crer, não fazem criar nada, nada de novo, de vivo. “Há sempre a violência de um signo que na força a procurar, que nos rouba a paz. A verdade não é descoberta por afinidade, nem por boa vontade, ela se *trai* por signos involuntários.” (DELEUZE, 2003, p.14-15). Esses signos são involuntários, por certo, se tromba com eles. Involuntários

para os alunos, mas não para os professores. O ensino, este sim, pode ser planejado, planejado para ser acontecimento, isto é, para trombar com os alunos (como signos) e mudar algo em suas formas de sentir e de pensar. O ensino de filosofia como resistência, o ensino-máquina de guerra, é aquele que não é adestramento do pensamento rumo à reprodução de verdades dadas, não é treino de assimilação de conteúdos objetivos e não pressupõe uma boa vontade. Deleuze vai insistir na necessidade absoluta de que o pensamento nasça por arrombamento, dirá ele “que é primeiro no pensamento [...] o arrombamento, a violência, [...] o inimigo” (DELEUZE, 2006, p. 203). Não se pode contar com uma disposição natural para o pensar, mas apenas com “a contingência de um encontro que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar” (DELEUZE, 2006, p. 203). Bem, está aí o que é interessante repetir: o involuntário, o fortuito, o contingente, o é para quem aprende e não para quem pretende ensinar. Sendo assim, pergunta-se: como ensinar de forma intencional, planejada, cheia de táticas, porém criando ensejo para esse encontro com signos que provoquem o pensar no pensamento? Como ensinar de tal forma que os alunos sejam afetados por signos sem tentar imprimir algo neles? Como ser professor-vírus sem inocular com uma seringa? Pode-se tentar enxamear, vetor de signos, sementes ao vento, hélice, espriar, voar, mover. Que signos são esses que é necessário irradiar por tudo, excessivamente, para que possam vir a afetar? Certamente não são conteúdos filosóficos: os textos, os métodos, a história, os conceitos, tudo isso vêm posteriormente, como consequência da busca, pois então já se estará tomado por essa busca, pela paixão de pensar. O ensino-máquina de guerra possibilita aos alunos encontrar (ser encontrados, “tomar um encontrão”) com signos que os forcem a pensar. Estes signos estão em relação com as impossibilidades: a impossibilidade de pensar filosoficamente, a impossibilidade que obriga a inventar possíveis. É isto, é isto o que aquele que pretende ensinar poderá enxamear: impossibilidades.

Que encontros são esses? Encontrar as impossibilidades para criar, ser forçado a criar possíveis.

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato.

Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 4).

Trazer para a aula de filosofia signos indecifrados, hieróglifos, becos sem saída, as impossibilidades que forçam a criação de possíveis. Eis: dar o que pensar. Sendo assim, resistir é fazer mover o pensamento, enxameando os vírus das filosofias, que transmutarão seus hospedeiros.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. *Conversações, 1972-1990*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. *Proust e os signos*. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. *Diferença e repetição*. Tradução Roberto Machado e Luis B. L. Orlandi. São Paulo: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I - a vontade de saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- _____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOV, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- NIETZSCHE, F. Considerações extemporâneas II – Da utilidade e desvantagem da história para a vida. In: _____. *Obras Incompletas*. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.
- _____. *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

Educação e domesticação em Peter Sloterdijk

Adalgisa Leão Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Diálogo II da *Cábala del Caballo Pegaso* (1585), Giordano Bruno se põe a narrar a peripécia de um asno chamado Onório, que tem lembranças de suas vidas passadas.

Estava Onório passeando sobre a borda de um bosque rochoso e foi tomado pela gula de abocanhar um cardo crescido à beira de um precipício. O cardo havia crescido um pouco mais abaixo no precipício, de modo que era impossível alcançá-lo sem perigo. Se inclinou no precipício mais do que o conveniente – ignorando todos os princípios de auto conservação) – e caiu do alto da rocha. Privado do corpo, se converteu em um espírito errante. Onório observa que as almas dos humanos e dos animais não diferem depois da morte. Assim, todos são chamados à beber das águas do rio Letes a fim de retornarem à terra esquecidos de seu passado. Mas o astuto asno finge beber da água e quando faz a travessia se encontra no monte Parnaso, voltando no entanto, como um cavalo alado, o que lhe permite subir aos céus, sendo acolhido entre as constelações.

O que está em jogo na narrativa bruniana é a assertiva de que a alma humana e a das bestas não diferem em substância. O triunfo, a grandeza, a superioridade e a excelência do homem se fazem a partir

de um elemento externo, apenas através do engenho da mão, instrumento dos instrumentos¹.

A partir da narrativa de Giordano Bruno, o homem poderia ser colocado entre a “besta triunfante” – nesse caso Onório – e o “animal fracassado” conforme atesta Peter Sloterdijk em seu ensaio *Regras Para o Parque Humano*. O objetivo do presente ensaio é interrogar o que aconteceria à educação se encarássemos o fato de que o homem, em vez de um animal racional e conseqüentemente superior aos outros, na verdade, pode ser definido como a criatura que fracassou em seu permanecer-animal?

O HOMEM ENTRE A “BESTA TRIUNFANTE” E O “ANIMAL FRACASSADO”

De maneira geral, a tensão entre o homem e o animal é uma temática que anima a filosofia desde os primórdios. Os cínicos sem dúvida foram os mais radicais ao propor um modo de vida baseado no modo de vida animal. A posição dos estoicos por sua vez, pode ser considerada como um aprofundamento da questão cínica de um retorno à natureza. No entanto, os estoicos tomam o debate a partir da sabedoria e da tolice. Assim, a ideia que temos da animalidade não é independente da ideia que temos da humanidade. Vejamos!

Para os estoicos, viver bem é viver segundo a natureza, logo, viver segundo a natureza é gozar da felicidade. Nesse sentido, aos animais (seres privados do *lógos*) também é possível gozar da felicidade. O corte diferencial entre o sábio e o animal (e também a crinança!) é que o primeiro pode alcançar a felicidade somente através da razão enquanto os outros dois já são espontaneamente felizes.

Nesse contexto, o homem é o único capaz de alienar a si mesmo e tornar-se infeliz e escravo das paixões e dos vícios. O *lógos* se torna então uma faculdade muito delicada.

A questão da animalidade é, assim, inseparável da questão antropológica. A contradição principal examinada pelos estoicos não é aquela entre animalidade e humanidade, mas está no interior da própria humanidade; a “bestialidade” é uma característica exclusiva dos homens (PERNIOLA, 2010, p. 69).

¹ Bruno retoma aqui um tema discutido tanto por Aristóteles quanto por Anaxágoras, de que o homem é o mais inteligente devido à mão, sendo o homem o único capaz de servir-se dela.

A reflexão da condição animal está estreitamente conectada com a reflexão sobre a condição humana, em uma fratura no interior da própria humanidade. O fato é que os estoicos introduziram na ética a palavra “dever”, entendendo-a no sentido de um comportamento que tem a própria recompensa em si e que por isso mesmo, permite ao homem uma fixação e uma firmeza na experiência do presente.

O tema do dever no interior da ética me faz recordar de imediato o imperativo categórico kantiano e sua relação com o tema da moralidade. Para o filósofo alemão, “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1999, p. 11). Em seu ensaio *Sobre a Pedagogia*, Kant entende educação como o cuidado com a infância, a disciplina e a instrução com formação. Logo, os animais não precisam ser educados.

Mas a educação deve se dar de maneiras bem específicas. Um tema central do projeto kantiano de educação é a disciplina, pois ela transforma a animalidade em humanidade. Não tendo instinto, o homem precisa de sua própria razão, entretanto, ele não tem a capacidade imediata de o realizar, assim, outros devem se responsabilizar por ele em um primeiro momento. Desse modo, a espécie humana consegue extrair de si mesma, paulatinamente, todas as qualidades naturais pertencentes ao gênero humano. Uma geração educa a outra.

E a disciplina é o que impede o homem de desviar-se do seu destino, ou seja, desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais. A disciplina tira o homem do seu estado de selvageria.

Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1999, p. 13).

A conclusão que podemos tirar a partir das assertivas kantianas é que o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Nunca é demais esclarecer que o contexto no qual se dão tais afirmações é o do Iluminismo, onde a ascendência e o progresso da sociedade e do ser humano estavam em voga. O ideal de perfectibilidade atribuído ao homem bem como a ênfase em uma “natureza humana” voltada para o bem eram temas de extrema relevância. Assim, desen-

volver a humanidade do homem era tarefa primordial da educação, conforme pode ser ilustrado nas frases que seguem:

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no problema da educação (KANT, 1999, p. 16)

A natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana (KANT, idem, p. 16-17).

A educação, neste diagnóstico kantiano, é o maior e o mais árduo problema proposto aos homens. E não me parece ser casual o fato de que, o primeiro ponto de sua “proposta pedagógica” ser a disciplina. “Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria” (KANT, 1999, p. 25).

Ao otimismo escancarado das afirmações kantianas é preciso opor os horrores ocorridos em Auschwitz. Como bem definiu Hannah Arendt, o Totalitarismo foi um evento sem precedentes na história e por isso, Kant jamais poderia tê-lo antecipado, nem mesmo em seus piores pesadelos.

Ora, como explicar que o desenvolvimento das ciências naturais e de muitos ramos da erudição – atividades tão caras à educação e, sobretudo e em grande medida, proporcionadas por ela – floresceram espacial e temporalmente com o massacre e os campos de extermínio nazistas? É o que questiona George Steiner (1991).

É justamente esta proximidade que deve ser examinada: “por que as tradições e os modelos de conduta humanísticos demonstraram ser uma barreira tão frágil contra a bestialidade política? Eram de fato uma barreira?” (STEINER, 1991, p. 40). O que este questionamento deixa transparecer é a fragilidade do ato de depositarmos na educação todas as esperanças de humanização do ser humano. O que se perdeu ou está gravemente lesado, segundo o autor, é este axioma de progresso, a

suposição óbvia de que a curva da história era ascendente, a correlação imediata entre melhor educação e sociedade aperfeiçoada.

De fato, o que foi educacionalmente danificado foi o humanismo como um programa pedagógico, um ideal de conduta social humanitária. O ocaso do progresso moral e político mediante a educação, que antes figurava como uma transferência para as categorias da educação e do esclarecimento público (o liceu, a biblioteca, a universidade, os sindicatos, etc.), as possibilidades de instrução e crescimento humano, rumo a uma desejada perfeição ética. Como continuar atribuindo valor a esses cânones, à ideia de que quanto melhor a educação mais aperfeiçoada será a sociedade, em um mundo onde o próprio ser humano se tornou supérfluo, passível de eliminação?

Sabemos que a excelência formal e a extensão quantitativa da educação não se relacionam necessariamente a um aumento da estabilidade social e da racionalidade política. As virtudes demonstráveis da escola secundária [...] na Alemanha e na França, não são garantias de que a cidade votará no próximo plebiscito, nem de como votará. Percebemos agora que extremos de histeria coletiva e selvageria podem coexistir com a conservação e, até mesmo, o maior desenvolvimento das instituições, burocracias e códigos profissionais da alta cultura. Em outras palavras [...], podem prosperar ao lado dos campos de concentração (STEINER, 1991, p. 87).

Toda essa digressão tem o propósito de questionar as bases do Humanismo, sobretudo do humanismo enquanto discurso pedagógico. E essa tarefa de uma crítica ao humanismo foi muito bem elaborada por Peter Sloterdijk em seu célebre e polêmico ensaio *Regras Para o Parque Humano*, como veremos a seguir.

HOMEM: UM ANIMAL FRACASSADO

Para Sloterdijk, mais do que as breves especulações sobre a genética, o que havia de teoricamente importante em seu texto era um tratamento original em relação ao humanismo. Isso porque, declarando a falência deste quanto à tarefa de domesticar a animalidade humana, ele perguntou se a evolução não caminharia para uma reforma das

qualidades da espécie, para uma “tecnologia antropológica/antropotécnica” – conceito posteriormente desenvolvido na obra *Has De Cambiar Tu Vida* (2013).

A tarefa do humanismo seria então, tomar partido no conflito existente na Antiguidade entre “duas mídias”, a saber: a selvageria e a brutalidade representadas pelo anfiteatro romano, e a constituição de uma sociedade de “amor à leitura”, que se estabeleceria por meio do fenômeno de amizade por meio a escrita, guiando o processo de desembrutecimento do ser humano. Como? Através de uma inibição.

As origens do humanismo na antiguidade estiveram ligadas, para Sloterdijk, ao exercício de uma inibição. O tema dos desinibidores foi amplamente comentado por Giorgio Agamben n’*O Aberto* (2013). Segundo o autor, na Antiguidade havia o desinibido *homo inhumanus*, que se divertia com os fascínios bestializadores dos estádios. Estes, por sua vez, representavam uma estratégia para manter o homem em sua animalidade através da técnica de dominação que até hoje conhecemos como “Pão e Circo”.

Mas o que está no foco da questão é o termo desinibidor: que aqui se refere à condição do animal e sua relação com o seu ambiente, que para ele, é o único “portador de significado”. O objetivo do humanismo nesse contexto era de guiar o processo de desembrutecimento do ser humano e o hábito da leitura seria aquele capaz de pacificar e domesticar, desenvolvendo a paciência em oposição aos frenesi dos teatros romanos. Por isso a tarefa do humanismo foi tomar partido entre duas mídias. Para acessar a humanidade, é preciso escolher as mídias domesticadoras e renunciar às desinibidoras.

Há no humanismo um esforço de repressão, de retração da animalidade e da selvageria latentes no ser humano (ainda que saibamos que o humanismo não se esgota nesse aspecto pacificador).

Mas justamente por isso, é que estou de acordo com Sloterdijk de que o homem, ao invés de superior aos demais animais por conta da faculdade da razão, na verdade pode ser definido como a criatura que fracassou em seu ser-animal, em seu permanecer-animal. Ao fracassar como animal, torna-se um ser indeterminado e tomba para forma de seu círculo desinibidor, de seu ambiente, e apenas assim, é que ganha o mundo em sentido ontológico.

Desse modo, a excelência e a superioridade humanas se dão através de um acaso e de um fracasso, de uma falha. Quais as implicações pedagógicas que essa questão pode alcançar? Aliado a esse diagnóstico, ponho em jogo uma outra questão, que para mim, é o tema central de *Regras Para o Parque Humano*, a saber

O que ainda domestica o homem, se o humanismo naufragou como escola da domesticação humana? O que domestica o homem, se seus esforços de autodomesticação até agora só o conduziram, no fundo, à tomada de poder sobre todos os seres? O que domestica o homem, se em todas as experiências prévias com a educação do gênero humano permaneceu obscuro quem – ou o quê – educa os educadores e para quê? Ou será que a questão sobre o cuidado e a formação do ser humano não se deixa mais formular de modo pertinente no campo das meras teorias da domesticação e educação? (SLOTERDIJK, 2000, p. 32).

Os questionamentos de Sloterdijk não se referem mais à necessidade de domesticação para que se tenha acesso à verdadeira humanidade, conforme acreditava Kant. Pelo contrário, vai na contra mão dessa crença, sobretudo frente ao (aparente) fracasso desses esforços domesticadores.

Isso porque hoje, mais uma vez, as forças desinibidoras avançam como uma onda sem precedentes, recrudescem, e a escola se vê perdendo espaço para (outras) mídias desinibidoras.

CONHECIMENTO E IGNORÂNCIA: QUANDO A EDUCAÇÃO SE TORNA ABUSIVA

O problema é que o processo de domesticação ainda continua ocorrendo dentro dos muros da escola. Na verdade, acredito que o desembrutecimento do ser humano acontece no primeiro ano do Ensino Fundamental, quando a criança ingressa “de fato” em um sistema de ensino². Entretanto, não para que sejam meramente contidas em seus caprichos quando adultas. A questão vai mais afundo.

² Aqui me refiro às terminologias ‘Educação Infantil’ (0-5 anos) *versus* ‘Ensino Fundamental’ (6 anos em diante). Acredito que a própria terminologia já demarca o propósito do dispositivo pedagógico em questão.

Talvez o tema do humanismo esteja morto e enterrado no cerne do debate filosófico. No que concerne à Pedagogia, ele continua bem vivo, obrigado! O humanismo continua habitando o discurso pedagógico vigente, com suas falácias de formação para o exercício da cidadania, “vocação para ser mais”, educação integral, dentre outros.

Na verdade, o humanismo foi testemunha e causador de muitos dos horrores cometidos em nome do bem comum, ou melhor, em torno de uma noção única do que significa ser um humano. Mas é preciso estamos atentos para o fato de que, a demanda que nos é colocada em torno do que significa hoje ser um humano, deve ser tomada como algo radicalmente aberta e esse mesmo humanismo, parece incapaz de acolher esta possibilidade.

O objetivo maior do humanismo (pedagógico) sempre foi o de conduzir a um estado de mansidão e apatia, onde (determinados) homens pastoreiam homens ao invés de promover a perfeição, até porque, ela nunca poderá ser alcançada.

O que ocorre dentro do ambiente escolar então, com esse humanismo pedagógico, é o sufocamento da potência do inumano que habita em cada um de nós. Potência esta que poderia vir a nos pressionar a justamente, tomar a questão do ser-humano como radicalmente aberta, através dos vários e diversos modos de ser que cada um pode decidir para sua vida.

Talvez não me faça clara o bastante, mas aqui não se trata simplesmente nem dos temas da diversidade nem do disciplinamento estrito dos corpos. Evidentemente, existe esse disciplinamento dos corpos dentro do ambiente escolar, mas quando me refiro ao cerceamento da potência do inumano, acredito que mesmo os corpos domados, a atividade do pensamento, por exemplo, pode ainda estar livre para trabalhar.

Devemos nos concentrar em desativar a distinção entre animalidade e humanidade, pois este binarismo em nada nos ajudou ao longo da história “da humanidade”. É preciso estarmos abertos à uma identidade que seja capaz de trazer em si mesma, a sua própria negação. Dito de outro modo, é preciso aceitar a falência da racionalidade instrumental da Ciência e da Pedagogia, que toma o sujeito moderno idêntico a si mesmo como fundamento para todo e qualquer objeto da experiência.

Sabemos que ao fundar a categoria “ser humano” determinamos o existente (o passível de existência ou não e suas severas implicações políticas) através de sua relação com um padrão que nos permite orientarmo-nos no pensamento. Mas ao mesmo tempo, esse padrão nos impede em grande medida de exercer o pensamento fora de suas fronteiras, pensar o impensável, ou melhor, pensar o humano através do inumano.

A descoberta (melhor seria dizer advento) humanística do homem é a descoberta de uma lacuna em si mesmo, de uma irremediável carência. O momento em que as Ciências Humanas começam a delinear seus contornos, por volta de 1700, também é o momento em que as aparições dos *homo ferus* chegam cada vez mais nas cercanias dos vilarejos. Segundo Agamben (2013) eles são os mensageiros da inumanidade do homem, as testemunhas de uma frágil identidade que está se tentando construir. E o fascínio que exercem sobre os homens do talvez seja pelo fato de ao experimentar se reconhecer neles, logo põem-se a “humanizá-los”, demonstrando que são conscientes da precariedade do que estão denominando por humano.

É do sufocamento dessa inumanidade, da potência desse extremamente outro que pode surgir dos nossos alunos, em nossas salas de aula, que estou discutindo. A fronteira entre o homem e o animal – se existe – é móvel, difusa. Talvez o discurso pedagógico se caracterize mesmo como uma máquina antropológica, que tenta operar na fabricação que homens idênticos entre si, onde até a margem de erro referente aos insurgentes é calculada. Mas mais do que isso. O discurso pedagógico também opera em uma lógica da antropotécnica: o tempo escolar pode ser caracterizado como uma vida de exercícios. O homem se produz e se produziu durante toda a sua história, através de exercícios.

Por exercício, Sloterdijk define “qualquer operação mediante a qual se obtém ou se melhora a qualificação do que atua para uma segunda execução da mesma operação, seja ela declarada como exercício ou não” (2013, p. 17, tradução própria). Logo, reconhecer que a domesticação do ser humano é o grande impensado, a pedra no sapato do humanismo, algo do qual sempre tentou se desviar é uma tarefa urgente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaria apenas de deixar algumas questões em aberto. Mas antes, é preciso estamos cientes de que o pedagogo não conduz os alunos à maioria intelectual, à ascensão, ao progresso e etc. Nesse sentido, a etimologia da palavra em nada nos favorece. Pelo contrário, o discurso pedagógico opera na lógica de um processo de desembrutamento do ser humano e o pedagogo é o seu principal agente.

Ora, mas quem são os criadores, quem são os autores dessas “regras para o parque humano”? Pelo visto, a educação também é um animal de muitos donos!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O Aberto: o homem e o animal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

PERNIOLA, Mario. *Desgostos: novas tendências estéticas*. Florianópolis: Editora UFSC, 2010.

SAFATLE, Vladimir. *Grande Hotel Abismo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SLOTERDIJK, Peter. *Has De Cambiar Tu Vida*. Espanha: Pre-Textos, 2013.

_____. *Regras Para o Parque Humano*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

STEINER, George. *No Castelo do Barba Azul: algumas notas para a redefinição da cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Com Wittgenstein e Foucault, certo jogo educativo está em xeque na atualidade: e agora, ‘filosofia’ escolar?

José Carlos Mendonça,
Universidade Estadual Paulista

A importância de Wittgenstein (1889-1951) e de Foucault (1926-1984) à atividade filosófica no limiar da contemporaneidade é incomensurável. Tenho em vista aqui, principalmente, a contribuição de ambos à uma questão central de toda e qualquer prática que queira ‘educativa’, qual seja: o movimento ético do sujeito sobre si-mesmo; particularmente quando a prática em questão é de filosofia no contexto do ensino. Ou seja, para além do disciplinamento e do controle, a importância do ‘trabalho sobre si-mesmo’, por si mesmo, na atividade que se faz. Seguramente, quando o assunto em questão é a educação, especialmente o ensino de filosofia, o filósofo francês Foucault é uma referência certa. Já o filósofo austríaco é seguramente conhecido por suas contribuições feitas nos campos da lógica, da filosofia da linguagem, filosofia da matemática e filosofia da mente, e na área da educação, praticamente uma figura desconhecida, uma ‘incógnita’; mas nem por isso pouco relevante¹.

¹ Se ele não é uma fonte direta para questões de educação, principalmente acerca do ensino de filosofia, seus conceitos, por sua vez, de forma indireta os são - pois influenciaram pensadores e filósofos que tem por objeto a questão educativa da filosofia, de modo mais específico seu ensino em instituições escolares, dentre os quais citamos: Lyotard, Bourdieu, e quiçá Foucault (porque não –sobre esta hipótese conferir próxima nota). E a principal justificativa, podemos dizer que Wittgenstein tem a contribuir com o ensino de filosofia, é que toda a sua trajetória de vida, bem como suas inquietações e produções filosóficas, tão-somente tem seu sentido quando relacionados com sua experiência de ensino. Uma rica experiência por sinal, já que ele além da universidade (em Cambridge principalmente, e Oxford) também lecionou por aproximadamente seis anos em escolas elementares do interior da Áustria.

Por estranho que possa parecer, e até da aceitação por alguns, no que diz respeito ao aspecto da ‘educabilidade’ da filosofia, na hipótese aqui aventada, tomamos por princípio que ambos os filósofos, conceitualmente falando, até se aproximam², e em muito. É o que justamente intento mostrar, tal como Foucault, Wittgenstein também tem muito a contribuir com uma reflexão sobre a educação filosófica. No entanto, tanto o testemunho e quanto seu posicionamento perante a filosofia, sua prática filosófica, que fique claro desde já, devem ser vistos apenas como mais uma tomada de posição, um novo “olhar” sobre, a partir dos quais podemos repensar um sentido outro (e não propor nova teoria), no qual se vislumbra uma nova relação e novos começos à prática educativa. Seja na formação de professores, seja no exercício da docência. No tocante à esta prática, assim como em Nietzsche³, sua reflexão ganha peso e relevância na medida em que ela está diretamente conectada ao ambiente de ensino como docente e pesquisador, e seu contexto (tem aí seu bojo), e à sua vida como filósofo.

Conquanto, no caso específico de Wittgenstein, diferentemente de Foucault e Nietzsche, sua produção filosófica seja uma reverberação de sua própria experiência com a prática do ensino⁴ circunscritos pela es-

² Credito esta aproximação ao filósofo francês Pierre Hadot, já que este foi assumidamente uma das fontes do último Foucault, como manifestado pelo próprio em *Uso dos prazeres* (2007: 12), enquanto Hadot, em uma entrevista publicada sob o título: “*De Sócrates à Foucault*” (2011: 214), confessou a Arnold Dadidson que Wittgenstein o inspirou, influenciando-o em muito na criação de seus principais conceitos: tanto no conceito “exercício espiritual” (a partir do conceito wittgensteiniano de “jogo de linguagem”), quanto no de “maneira de viver” (sob à influência do conceito de “formas de vida”). Esta é a ligação que vejo entre as semelhanças existentes entre os dois filósofos: “práticas/exercícios de si” e “trabalho sobre si-mesmo”.

³ Durante o período em que exerceu o magistério superior ele se deteve em questões pontuais da educação formal. As suas reflexões pedagógicas e seu pensamento sobre o ensino de filosofia culminaram no ensaio *Schopenhauer como educador* de 1874, que se encontra na obra intitulada *Considerações extemporâneas*. Mas dois anos antes deste texto amplamente conhecido, o filósofo alemão aceitou a incumbência de proferir um ciclo de conferências dedicadas à educação escolar, que mais tarde foram reunidas e ganharam a seguinte designação: *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. As conferências foram “proferidas [na Basileia] entre janeiro e março de 1872 no *Akademisches Kunstmuseum*” (MELO SOBRINHO, in. NIETZSCHE, 2007: 9).

⁴ Há muitos memoriais (bibliográficos) hoje em dia acerca de Wittgenstein na atividade de professor, a partir dos quais se têm o testemunho de que tanto o seu estilo de pensar e de ensino mudou drasticamente nos últimos 20 anos de sua vida, bem como o seu ensino foi espelhado ou incorporado em seu trabalho e vice-versa. Em particular, a este respeito pode-se ver as contribuições de Malcolm e Rhees, dentre outras, na coleção bibliográfica em K. FANN. *Ludwig Wittgenstein: the man and his philosophy*. New York: Dell Publishing, 1967.

colarização⁵. Inclusive Wittgenstein participou (não como um defensor, ao contrário) de uma reforma educacional que estava acontecendo na Áustria, por Otto Glöckel, de certa forma influenciando-a⁶ com a publicação, em 1926, do *Dicionário para Escolas Primárias (Wörterbuch für Volksschulen)*⁷, sua segunda e última em vida.

Com a temática aqui proposta, utilizando-me de elementos do campo conceitual de Foucault e Wittgenstein, particularmente da ideia de 'jogo'⁸, e tomando por princípio que a própria atividade filosófica de ambos é um "jogo de linguagem filosófico"; proponho uma reflexão segundo a qual, com respeito ao "jogo filosófico" proposto por Foucault e Wittgenstein, o "jogo de ensino de filosofia" encontra-se xecado. Situação que impõe um grande desafio ao próprio jogo (estrutura, regras), bem como aos jogadores: a escolha de uma jogada cujo efeito só pode ter por consequência a "transformação de si". Mas, e principalmente, situação que nos remete à uma reflexão fundamental acerca

⁵ Os anos 1919-1929 são tradicionalmente mencionados em suas biografias como que um período de pousio do pensamento filosófico de Wittgenstein ou de sua busca ativa de filosofia. No entanto, este período da sua vida -o período durante o qual ele projetou a mansão de sua irmã, feito curso de preparação para ser um professor de escola primária, ele lecionou no sistema austríaco cerca de seis anos- é de suma importância, e altamente subestimado, na mudança/influência de seu pensamento e seu estilo. Seus biógrafos 'oficiais' não gastam muito tempo com este período de sua vida e tendem a subestimar a sua importância. Contudo, Bartley além redimensiona-lo, também mostra que o filósofo austríaco sempre esteve ligado de uma forma ou outra à instituição escolar. Em Bartley (1987), pode-se encontrar um relato detalhado dos seis anos nos quais Wittgenstein exerceu, neste período, o ofício de professor em escolas elementares (equivalente ao Ensino Fundamental no sistema de ensino brasileiro) de Trattenbach (1920-1922), Puchberg (1922-1924) e Otterthal (1924-1926), no interior da Áustria.

⁶ Apesar das divergências das propostas da Reforma Escolar, influenciada pelos ideais da Escola Nova, e mesmo não aderindo às ideias de Glöckel, a partir dos relatos de Bartley (1987) e Monk (1995) fica claro que Wittgenstein participou ativamente da reforma educacional e da reconstrução das escolas públicas, sobretudo nos subúrbios mais pobres já mencionados. Contudo, segundo o biógrafo Monk, sua decisão não estava mobilizada pelas diretrizes do movimento, mas por uma visão bem idealista e romântica, influencia pela leitura de Tolstoy, de como seria viver e trabalhar com os pobres camponeses.

⁷ Apesar de Wittgenstein ter escrito muito e se dedicado de forma intensa à sua investigação e produção filosófica, em vida sua publicação se resume a duas obras somente: O *Tractatus logico-philosophicus* e o *Wörterbuch für Volksschulen* (sobre esta questão conferir Bartley (1987) e Monk (1995). Todas as outras obras publicadas postumamente em seu nome foram feitas por seus alunos e herdeiros testamentários.

⁸ E, neste, especificamente o 'jogo de xadrez' (exemplo tão utilizado por Wittgenstein nos últimos escritos), e aí substituindo o 'rei' pelo 'ensino de filosofia'.

da continuidade desta prática (em institutos escolares), precisamente sobre o seu sentido 'educativo'. Assim, com Foucault e Wittgenstein, a questão que se impõe é: como exercer a *atividade filosófica* como uma proposta formativa dos sujeitos no "jogo do ensino de filosofia", quando a filosofia é uma atividade de "trabalho sobre si-mesmo"? Trabalho sobre si, como cultivo, que no contexto da prática educativa escolar deveria ocorrer pelos seguintes movimentos ético-pedagógicos: 1) cultivo e exercício pelo "sujeito-educador" de si mesmo sobre si mesmo na relação que estabelece com os elementos da prática (conhecimento, na atividade didático-pedagógica, 'sujeito-educando'); 2) cuidado para com a prática educativa, principalmente do aspecto educativo que nela deve implicar; 3) cuidado para que com o cultivo e exercício a ser tomado pelo "sujeito-educando" de si sobre si mesmo em sua relação para com os elementos da prática (conhecimento, na atividade didático-pedagógica, 'sujeito-educador').

DOS ELEMENTOS PROBLEMÁTICOS

Mas em que consiste exatamente o problema conforme o qual nossa prática, na proposta do "jogo filosófico foucault-wittgensteiniano", encontrar-se-ia em xeque? A ferro e fogo, digamos, o 'nó' da questão residiria na atividade filosófica em si, ao modo pelo qual ela é concebida e desenvolvida. Ou seja, na sua aporética denotação educativa, já que limitada (por sua circunscrição) às regras e movimento discursivo do 'jogo de verdade' do espaço escolar, que como tal é circunscreve-se em um espaciotemporal cuja magnitude e força impõe aos indivíduos (por uma infinidade de matizes discursivos) mais 'expropriação' que 'cultivo de si'. O desafio, então, passa a ser instaurado, para início de conversa, no modo pelo qual, neste contexto, tanto o "sujeito-que-educa" quanto o que é "educado" mantém sua relação para consigo (elaborando-se, constituindo-se em uma verdade de si que se manifesta) quando ao mesmo tempo os mesmos são mantidos ai sob as relações de poder pelos discursos estabelecidos nos "jogos" de linguagem/verdade escolares.

Assim, ao "sujeito-que-educa" pergunta-se: em que seu modo de agir (pelos matizes de nossa relação com o conhecimento disciplinar,

nossa relação com a prática educativa, e de nossa relação docente com o discente), possibilita ao “sujeito-que-é-educado” mais práticas de liberdade’ que modos de assujeitamentos (e um processo de individuação e normalização), já que sua prática (como ‘empregado’ que é) pauta-se pelos dispositivos de poder e/ou controle institucional? Em meio a isso, de quais estratégias se utilizar no jogo didático-pedagógico na prática do ensino: a estratégia libertária (na qual ambos, ‘educador’ e ‘educando’, se elaboram) ou as que assujeitam (tais como: normalizadora, disciplinar ou biopolítica)? Este desafio docente ganha proporções ainda maiores, só para constar, quando circunscrita pela dita “sociedade disciplinar”, e suas instituições de governo pastoral, enfatizada por Foucault, e mais recentemente pela “sociedade do controle”, enfatizada por Deleuze (1972-1995). Como este último frisa, Foucault nos lançou (penso aqui a ação do “sujeito-educador” e seus fins no contexto do “espaço escolar”) em um grande “abalo sísmico” (1992: 193):

Com ele a filosofia toma um novo sentido. (...) Ele introduziu os processos de subjetivação como uma terceira dimensão dos “dispositivos”, como um terceiro termo distinto que relança os saberes e remaneja os poderes: ele abre assim toda uma teoria e uma história dos modos de existência, a subjetivação grega, as subjetivações cristãs... seu método repudia os universais e descobre processos sempre singulares que se produzem nas multiplicidades. (DELEUZE, 1992: 192).

Segundo Deleuze sua importância residiria neste ponto principal de qualquer prática que se denote ‘educativa’, qual seja a formação de “singularidades” cuja ênfase reside no exercício feito pelo próprio sujeito perante os enunciados ao qual o mesmo está constantemente estabelecendo: “Os processos de subjetivação [...] designam a operação pela qual indivíduos ou comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar lugar a novos saberes e poderes”. Ou seja, como proporcionar uma subjetivação que não assujeita se não estamos à margem do poder estabelecido (nem dos saberes constituídos), mas, enquanto ‘aquele-que-educar’, o fazemos nele e a partir dele? Aliás, de certa forma, esta situação já tinha sido levantada, alertada e posta em destaque nos auspícios nietzschianos, em suas *Considerações extemporâneas* (1978, 2007) no século XIX.

Nos escritos em que tratou diretamente sobre educação, a crítica de Nietzsche (1844-1900) deteve-se no movimento abrangente da cultura ocidental, responsável pela barbárie do povo alemão (Nietzsche, 2007: 74). O ambiente universitário alemão foi o tema da primeira crítica de Nietzsche às instituições de ensino, pois na ótica do poder estabelecido a articulação entre cientificismo e erudição deveria cimentar o novo espírito popular, fazendo-o suficientemente culto para operar o progresso do Estado nação. Nas considerações preliminares da publicação das conferências do *Akademisches Kunstmuseum*, Nietzsche destacou “duas correntes aparentemente opostas” e “finalmente unidas nos seus resultados” (NIETZSCHE, 2007, p. 44), uma empenhada na disseminação do máximo de cultura e a outra garantindo o mínimo de cultura para o povo. O *funcionamento das instituições de ensino respondia pela lógica do Estado*, que determinava a partir do ginásio a extensão da cultura para além da sua finalidade edificante, o que efetivamente reduzia e enfraquecia a cultura, não mais a cultura clássica, para no seu lugar imperar a cultura nacional. A escola deveria servir somente para tornar o indivíduo capaz de “ganhar o suficiente ou servir de modo eficiente” (MARTON, 1996, p. 19). É em base a estes aspectos da cultura do progresso, e da ligação desta para com a estrutura da instituição escolar, que se pode também compreender o pedido constante por Wittgenstein a seus alunos de não se tornarem filósofos, ou mesmo assumirem cargos acadêmicos como o caso de professor de filosofia. Em seu caso particular, além de ter pouca consideração por filósofos ‘profissionais’ tanto porquanto o pensamento filosófico é extremamente extenuante, com “longos períodos de escuridão e confusão” (RHEES, 1989), Wittgenstein estava ciente de que, como filósofo e professor no *contexto* do ensino ao qual se encontrava, não tinha nada a oferecer ao homem da ‘cultura do progresso’.

Neste sentido, como pensar a *transformação da aporia* de se ter a filosofia o “*trabalho/exercício sobre si-mesmo*” (atividade tida por Foucault como o elemento ético por excelência do processo de subjetivação) quando esta atividade se circunscreve no espaço supracitado. Pois, após “*Vigiar e punir*” (FOUCAULT, 2009) a escola mostra-se como uma instituição de confinamento de corpos disciplinados, cujo espaço e tempo compartimentados têm sentidos pré-estabelecidos por ou-

trem, e cuja forma visa a forma(t)ação de vidas que, *enquanto tempo*, se resumem a: sentar, levantar (sob o sinal e a ordens), ouvir, copiar, etc. Escola que molda o pensar ao que é ensinado e *explicado*: escutar, responder quando instado, reproduzir condicionado ao sistema de ensino. Escola que pulveriza a sensibilidade humana em detrimento do 'molde mercadoria'. Logo, neste espaço, como "sujeito-que-educa" e como "sujeito-que-é-educado", no "jogo educativo de filosofia": 'assujeitar' ou proporcionar a "práticas de liberdade"?

Situando melhor a problemática do "ensino de filosofia" à qual nos remetemos, em sua instauração, pode-se dizer que a mesma se assenta, tomando como referência a concepção wittgensteiniana, e aí a questão do processo de subjetivação, no seguinte tripé: 1) (LOCALIZ) AÇÃO – este tripé nos remete à questão do lugar em que cada um dos sujeitos se situaria em relação à prática, bem como o lugar que nós professores situamos a própria prática em relação ao contexto da vida como um todo (como "sujeito-que-educa", onde me situo; *pedagogicamente*, como situamos a própria prática no contexto da 'educabilidade' e do exercício da vida); o aluno, onde se situa na relação para comigo, para com uma 'verdade' (o 'ensino filosófico') e para com uma vida que deve se exercer quando na relação para com práticas de verdades no *uso da linguagem*; e principalmente onde o contexto desta prática educativa se situa, por sua vez, no contexto de uso de linguagem ao qual a mesma se insere - ou seja, na 'forma de vida' em que se a pratica⁹; 2) (OCUP) AÇÃO – este tripé nos remete ao modo pelo qual *ocupamos* o espaço, o contexto, e a prática, e nesta ocupação *o movimento das subjetividades em relação ao contexto das verdades do contexto que se ocupa*; 3) (CULTIV) AÇÃO – por este tripé, o modo como, na localização e ocupação, uma vida se exerce e se exercita. Assim, sem levar em consideração a estrutura tripartite desta problemática (principalmente os dois primeiros), qualquer reflexão que vise uma solução ao desafio imposto será vazia e destituída de sentido. Devido ao tempo que se esvai, tomarei como objeto de análise o último 'pé' de sustentação para pensar aí a situação do "SUJEITO", o SEU cultivo, tendo-o sempre na perspectiva de um movimento de si que se faz sobre si mas na "*relação para com*".

⁹ Já que este é o ponto de partida, além do fato de que o significado de qualquer ação só pode ter sentido a partir de sua realização no contexto prático ao qual se localiza.

O que gostaria de ressaltar, atendo-me especificamente ao ‘*pé*’ (*cultivo*)ação, é a questão pela qual encaramos e situamos a ‘arte de (*aprender a*) viver’ no exercício do ofício, pelos seguintes vieses: como *me exerço* na prática, e como *condiciono a prática* a ponto que ao outro está possibilitado o seu exercício de si sobre si-mesmo. Afinal, esta atividade não é do tipo de um trabalho que se exerça sobre um objeto exterior, como o fazem: o carpinteiro, o pintor, o pedreiro, o escrivão, o dentista, por citar alguns. O exercício da atividade filosófica pela via foucault-wittgensteiniana como veremos a seguir, é da ordem da educação de homens, de uma atividade sobre o ‘humano’ do homem. Por isso, Foucault e Wittgenstein ao apresentarem seus “jogos de linguagem filosóficos”, automaticamente impõem aos que se propõe ao mesmo jogo um desafio da mesma ordem. Ambos privilegiam uma filosofia cuja base de sustentação só pode ser de natureza ética, traduzida pelo cuidado com que o sujeito se toma na (inter)relação que o mesmo mantém para com os outros e para com as verdades (que não as suas), quando das práticas a serem realizadas. Privilegiam uma prática, cujo (todo e qualquer) *movimento formativo* só possa ocorrer a partir do próprio sujeito e não de um alvo que lhe seja exterior (como a capacitação à arte de viver a vida cidadã da democracia, por exemplo). Já que, tendo em vista a sua natureza, a filosofia não visa a alteração do mundo, mas o modo como o vejo e ‘eu’ vivo nele. Por fim, pode-se dizer que a problemática do ensino de filosofia na atualidade instaure-se: 1) pelo modo como se concebe a *subjetividade* na sua relação para com ‘verdades’ com as quais o sujeito (*inter*)age; 2) pelo modo como se desenvolve a prática pedagógica, quando esta visa simplesmente a adaptação a um modo de vida específico (cidadania), ou se dá como um processo cujo movimento possibilite o cultivo de si por si mesmo¹⁰.

A CONTRIBUIÇÃO “FOUCAULT-WITTGENSTEINIANA” “ À PRÁTICA FILOSÓFICA

Antes, porém, de esboçar os elementos do “jogo” de ambos os filósofos, e no intuito de melhor explicitar alguns pontos da proble-

¹⁰ E tem-se de levar em consideração que este movimento pedagógico do trabalho sobre si-mesmo em Wittgenstein é ao mesmo tempo um trabalho sobre outrem, e com outrem; posto que a elaboração de si se dá tão-somente pela (*inter*)ação no uso da linguagem.

mática posta, tomarei concisamente como referência dois trabalhos os quais de forma pontual perpassam pela questão.

Com o texto de Rodrigo Gelamo (2009), "*O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade*", gostaria de ressaltar a questão da ocupação e da localização do "sujeito-que-educa" em relação ao ensino; e com o texto "*Problema e método: desencontros e encontros na investigação filosófica*" de Cristiane Gottschalk (2013), ressaltar a questão problemática da circunscrição desta prática educativa - principalmente a relação do "sujeito" para com o que se visa com esta prática. No texto de Rodrigo Gelamo destaco algo que a princípio pode ser tido por banal, no entanto vem ao encontro de um dos principais problemas do qual se acerca a atividade de ensino, qual seja, como "quem educa" se situa e ocupa seu espaço, e como mantém uma relação para com o que ele ensina e os "educandos". Tomando-se em sua própria prática, Gelamo assim afirma: "(...) deparei-me com uma reversão do lugar que ocupava na sala de aula: deixei de ser aluno do curso de Filosofia e passei a ser professor" (2009: 20). E, mais à frente: "(...) as relações que ali se instauravam não faziam parte do rol de conhecimentos filosóficos adquiridos durante o processo formativo em Filosofia" (*idem*).

Os dois pontos destacados nos remetem a dois fatos mas que fundamentais para compreender situação do "sujeito-que-educa": 1) ter em conta o lugar que ocupa (sala de aula ou não; como aluno ou professor; aluno da área de formação ou não; etc.); 2) ter em vista as relações a serem estabelecidas no processo (professor-conhecimento; professor-aluno; aluno-conhecimento; professor/aluno-ambiente). E o mais importante nos dois pontos destacados é que prática estabelecida tem sua instauração a partir da relação para com o espaço, o aluno e consigo mesmo. Tal aspecto põe em evidência, por parte do professor, um processo pedagógico que visa o "trabalho de si-mesmo" por si mesmo como algo fundamental; pois fica claro que, além de pensar a relação do aluno, o próprio professor também se põe na relação (em e com o todo) do movimento educativo do processo como se pode ver a seguir. O que não é nada fácil e *não se ensina*.

"(...) afetou-me de tal modo que me fez sentir como um estrangeiro em meu próprio país; fez que me sentisse como não filósofo em minha formação filosófica: era como se falasse minha língua

materna e não fosse compreendido pelos estudantes. (...) que, muitas vezes, estavam imersos em seus próprios pensamentos, e que, por sua vez, eram atacados por problemas diferentes daqueles que eu trazia, amparado pela história da filosofia.

(...) A estrangeiridade me afetou e fez que pensasse esse lugar de professor que ocupava e, assim, mudasse o meu olhar para tentar compreender qual era a defasagem entre o acontecimento no qual fui tomado pela filosofia e o fato de não conseguir estabelecer um contato, pela filosofia mesma, com meus alunos”.

(...) Notei que o problema não se limitava à defasagem de minha formação, com suas várias lacunas que geralmente ocorrem em qualquer processo formativo, mas também no descompasso entre a imagem que eu fazia do ser professor e da relação com os alunos”. (idem)

De modo mais preciso, com o texto de Gelamo gostaria de destacar o lado positivo da questão, qual seja, a atitude do “educador” em privilegiar a *relação* de si para com o ensino como um todo. Nesta situação, o ‘trabalhar’ sobre si é fundamental na atividade filosófica, atividade esta que deve ser a de todo e qualquer professor de filosofia, mas que, infelizmente na prática, dificilmente acontece no ambiente escolar. E um dos motivos para tal fato, para além de muitos outros, com alguns elementos levantados, e postos em questão por Cristiane Gottschalk em seu texto *Problema e método: desencontros e encontros na investigação filosófica* (2013). Explicitada da seguinte forma:

(...) [Há] a influência cada vez maior das teorias psicológicas sobre as práticas pedagógicas.

(...) o Ministério da educação pretende reorganizar o currículo do ensino médio, agrupando as diferentes disciplinas em quatro grandes áreas, tendo como modelo o ENEM (Exame Nacional para o Ensino Médio), que tem atrelado a ele uma matriz de competências.

(...) conceitos psicológicos estão sendo usados como se estes se referissem a entidades nebulosas a serem desenvolvidas, que transcendem o espectro das disciplinas específicas. (p.159)

Ou seja, o que Gottschalk põe em pauta, pode-se dizer, é que o currículo nacional está tomando como base, (de certa forma) para delimitar a natureza humana e o seu elemento educável, determinadas

estruturas mentais (tidas por entidades substanciais) que são determinadas e caracterizadas por ramos da psicologia. E justamente, a tais estruturas corresponderiam as competências a serem desenvolvidas no “educando”. Como elas são a base do ENEM, e este por sua vez, para o ambiente escolar, quase sempre transforma-se não em parâmetro mas em ‘lei’, elas constituem-se então praticamente em a fôrma de molde a ser utilizada na prática do “educador”. Nas palavras da própria autora, tomando por referência Wittgenstein, a grande questão deste pressuposto reside em “mostrar a existência destas estruturas a serem reveladas pelos métodos experimentais das ciências cognitivas” (GOTTSCHALK, 2013: 159). Mas, para além, o que ponho em destaque, é que nesta perspectiva o ‘ensino de filosofia’ torna-se engessado pelo contexto supramencionado pela autora. Afinal, se sustentada neste molde, a ação (sua prática) do “sujeito-que-educa”, e o fim almejado, será em vão. Apenas uma “imagem-como-representação” de uma proposta de educação, sem efeitos reais.

A partir destas duas referências, Gelamo e Gottschalk, talvez tudo o que mencionamos anteriormente possa ser ‘lida/vista’ pelo termo EXPLICAÇÃO, já que por este termo pressupõe-se o método, o fim almejado, as verdades estabelecidas e o processo de subjetivação pretendido (onde a verdade do professor será assimilada pelo aluno). Por isso, com Foucault e Wittgenstein: “*Xeque!*” ao ‘ensino de filosofia’. Como é possível pensar a ‘educabilidade’ da filosofia quando sua atividade de ensino é sustentada: por *a*) imagens-como-representação (competências a uma vida cidadã e democrática), cujo uso não visa a ressignificação pelos ‘sujeitos’ no processo, e nem da prática vivida?; e por um *b*) método explicativo que, concretamente, não pressupõe a (*inter*)ação dos sujeitos entre si, consigo mesmos, e nem com as verdades pressupostas e incrustadas na prática pedagógica?; c) por um contexto de educação que, na relação *subjetividade – verdade*, não leva em consideração o fomento da “verdade de si” dos sujeitos na relação destes com as suas práticas ‘reais’ (dos ‘jogos de linguagens’ / ‘jogos de verdade’ que movimentam a vida ordinária) vividas pelos indivíduos?

Adentrando de modo mais específico no “jogo filosófico” de Foucault e Wittgenstein, o ponto nevrálgico na questão posta, reside, pode-se dizer, na problematização da subjetividade e de sua relação

para com a verdade na prática escolar. Subjetividade que se entenda não como um sujeito categorizado ontologicamente e de modo invariável (pressuposto a moldes como no exemplo acima da estrutura mental prevista pela estrutura curricular do ENEM); mas a modos de agir, a processos de subjetivação modificáveis e plurais, que só tem o seu sentido quando no uso da linguagem, na medida em que se estabelece uma relação entre uma vida (que se exerce, ou não) com outrem e com verdades as na prática dos 'jogos'. É esta sustentação que quero ter por foco quando me utilizo da expressão 'jogo filosófico' em Foucault/Wittgenstein.

Na perspectiva filosófica tradicional, o problema filosófico da articulação entre subjetividade e verdade postula ser inaceitável a existência de verdade sem que a preceda o *sujeito puro racional* a partir do qual ela é considerada verdadeira. O método explicativo acima referido nada mais é do que o estabelecimento desta concepção, parte-se de uma verdade e chega-se a uma verdade cuja base é o universal(izável). Na concisão que nos cabe, Foucault e Wittgenstein, na contramão deste pressuposto tradicional acerca da relação entre verdade e subjetividade, pressupõem uma exigência ética que, como tal, é uma condição fundamental para a questão da 'educabilidade' da filosofia. Pois, sem a qual, o filosofar, a exemplo do moderno/cartesiano, prescinde-se do modo de ser do sujeito (a constituição do sujeito nas condições de sua relação) e privilegia a estrutura do objeto a ser conhecido ou ensinado, bem como o método e suas regras de formação. Consequência, alijamento da *experiência de si* nos processos de pensar, ver, viver, para citar dois. O sujeito não é transformado, pois já é uma verdade tal como é (substância); e a verdade tal como é (lei, imagem-como-representação) basta ser aplicada e utilizada.

Wittgenstein e Foucault, pautados em uma concepção ascética da filosofia, evidenciam que a filosofia não visa explicar, conhecer, teorizar, a partir de verdades estabelecidas ou ao seu estabelecimento. Ao contrário, sua função está relacionada à transformação do sujeito que se põe em relação quando no encontro a 'verdades' que não a sua. A este respeito, na introdução ao *Uso dos prazeres* (2007), Foucault explica não somente porque ele mudou o enfoque metodológico de suas pesquisas sobre a sexualidade, mas igualmente como ele mesmo se inscre-

ve, sua maneira própria de praticar a filosofia, dentro de uma tradição antiga de exercício espiritual: "O ensaio –que é necessário compreender como prova modificadora de Si-mesmo dentro do jogo da verdade e não como apropriação simplificadora do outro a fins de comunicação- é o corpo vivo da filosofia [grifo nosso], se ao menos este é ainda isto que era outrora, isto é uma ascese, uma exercício de si, no pensamento" (p.13). E, Wittgenstein, por sua vez, em *Cultura e Valor* (2000), assim explicitou sua concepção: "O trabalho em filosofia –como muitas vezes o trabalho em arquitetura- é antes de tudo um trabalho sobre Si-mesmo. Trata-se de trabalho em uma concepção própria. No modo em que vemos as coisas (e a isto que compreendemos delas)" (p.33). Ou seja, em ambos é mais que fundamental nas condições atuais de vida, evidenciar a relação ética do sujeito no processo de subjetivação em sua relação com as verdades.

Deve-se buscar destacar um pensamento que se pauta pela ATIVIDADE cujo fundamento, como diz Foucault, não mais esteja vinculada por uma mera interrogação que permita ao sujeito o seu acesso à verdade, ou que "tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade" (2010a: 15); mas que privilegie o que *se passa* no sujeito, em seu movimento sobre si-mesmo, na medida em que: o modo como se constitui, seu cuidado. A ênfase não deve mais ser posta no conhecimento em detrimento do cuidado, na questão da subjetividade, como se o faz na modernidade e na sua consequente estrutura pedagógica. Foucault, na *Hermenêutica do sujeito*, pelo termo 'espiritualidade' procura ressaltar que esta ética do sujeito, este cuidado, acontecerá não pelo simples ato do conhecimento ou de sua posse, mas a partir do momento em que, ao privilegiar o sujeito e sua transformação (quando na relação com), ele "se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito a[o] acesso à verdade" (2010a: 16). Ou seja, o importante para o verdadeiro "trabalho sobre si-mesmo" é evidenciar o "cuidado de si" como o elemento central da articulação entre a subjetividade e a verdade, e não o conhecimento. Como expõe Frédéric Grós analisando o contexto de inserção do curso de Foucault, em *Situação do curso* (FOUCAULT, 2010a: 459), a partir de 1980 Foucault se deteria sobre a questão do sujeito na perspectiva de sua constituição relacionada aos "atos de verdade": "procedimentos regrados que vinculam um sujeito

a uma verdade, os atos ritualizados em cujo decurso um certo sujeito fixa sua relação com uma certa verdade” (idem). Neste ponto já se vê a diferença brutal entre os privilégios aos quais se enraízam o “ensino de filosofia” a partir de matrizes como a do ENEM, pautada em uma ideia de sujeito-substância, e conseqüentemente a verdades-como-representação a ser subjetivadas/aplicadas pelos “educandos”, a partir da qual as práticas têm tanto sua organização bem como sua estruturação -tanto ao fim que se visa chegar, quanto o começo de onde se parte.

No ‘jogo filosófico’ de Wittgenstein, principalmente no contexto das *Investigações filosóficas* e dos últimos escritos, a busca de uma imagem correta *a priori* do mundo (a imagem-como-representação) cede espaço para a questão de “seguir a regra”, pois o importante, ou fundamental, não é a representação mas a prática. É esta última que delimita o significado de toda e qualquer ação, que, por sua vez, se dá pelo uso da linguagem na prática dos ‘jogos de linguagem’, os quais estão circunscritos em determinadas ‘formas de vida’. Ou seja, a questão é agora saber por intermédio de quais critérios uma conduta (também os juízos) deve corresponder a determinada regra. A tentação metafísica, neste ponto, seria buscar uma representação que localize a uma regra, a determinação do sentido da ação, fora do contexto da prática. Mas isto não está autorizado, porque com a ideia de uma imagem-como-representação neste caso seria o mesmo que representar a própria relação significativa –uma representação da regra que funcione sem os sujeitos que a utilizam. Ou seja, o que Wittgenstein nos impõe é o desafio onde é preciso repensar a representação (ou a relação entre a regra e nossos julgamentos) o elemento fundante e o mais importante na orientação de nossa vida. Ao contrário do que pregava os modernos, o filósofo austríaco mostra que nossa relação para com o mundo e com nós-mesmo não é da forma de uma representação. Assim, há um distanciamento entre ela e a possibilidade de seu acesso pelo cognitivismo ao qual se ancora o “ensino de filosofia” e as práticas pedagógicas vigentes. Ou seja, nossa relação para com o mundo não é da ordem epistêmica, ela não é um objeto possível de nosso saber teórico e discursivo.

O que ambos mudaram, é a forma pela qual agora se ‘vê’ o mundo, onde a vida humana aparece nele como um todo, *corporificada*. A justificação filosófica, nesta nova ordem é apenas um dentre os “jogos

de linguagem” a partir dos quais estabelecemos relações e o exercício da vida. Como tal, como esplendidamente nos mostrou Hadot em *Jeux de langage et philosophie* (1962: 334-343) a filosofia não pode se furtrar ao contexto de sua prática, qual seja: 1) filosofamos *na* linguagem; 2) filosofamos *em uma* linguagem específica (português); 3) filosofamos *em um jogo* de linguagem particular; 4) e acrescentando ao que Hadot expôs, filosofamos a partir de uma forma de vida. Pelo primeiro ponto torna-se patente ao filósofo, conforme Hadot, quando ele descobre que não podemos alcançar nem o nosso “pensamento” e nem os “objetos” sem a linguagem. Assim, ao chocar-se com os limites da linguagem, ele descobre que para além de sua certeza moderna absoluta, a linguagem se lhe impõe como uma estrutura insuperável. Pelo segundo ponto, o filósofo se depara com outra limitação. Filosofamos *em uma* linguagem particular, simplesmente porque pensamos a partir de uma língua. A ordem de significação do pensamento é relativa a um certo sistema linguístico. Este é o contexto que se depara, por exemplo, o tradutor. Por fim, pelos dois últimos pontos, só podemos filosofar dentro de um jogo de linguagem específico, ou conforme o que o pensamento wittgensteiniano, em uma atitude e uma forma de vida que dá sentido à nossa fala. Para Hadot, estes dois últimos pontos além de romper com a ideia de que a linguagem, e tendo sempre o mesmo fim; Wittgenstein rompe também com a ideia de que a linguagem filosófica funcionaria de uma maneira uniforme:

“A filosofia está sempre em um certo jogo de linguagem, isto é, dentro de uma certa ação/prática, dentro de um modo de vida, e é impossível de dar um sentido às teses dos filósofos sem lhe situar dentro do seu jogo de linguagem”. (HADOT, 1962: 340)

Neste sentido, está limitada pela linguagem e, como tal, seu uso e sua prática, só podem alcançar o que lhe está permitido. Ou seja, a nossa capacidade de fazermos uma imagem do mundo, tanto ou fora do jogo filosófico, está subordinada ao nosso ser-no-mundo. Seguir uma regra que oriente a nossa *ação*, neste contexto, não é o efeito de uma representação, seja mental ou lógica, da regra. Portanto, ela não é da ordem da explicação, pautada na representação de uma imagem: “Não se trata de uma explicação de um jogo de linguagem através de

nossas vivências, mas da constatação de um jogo de linguagem” (WITTGENSTEIN, 1996: §655). A regra é um elemento fundamental de nossas atividades, mas, seu significado está tão-somente ligado a *práxis* de uma comunidade quando do uso da linguagem. Logo, a capacidade de seguir uma regra está constitutivamente ligada a esta *práxis* coletiva dos ‘jogos’ e não, portanto, vinculada a uma estrutura apriorística que a condicionaria.

Neste contexto de delimitação de práticas e da vida, o que cabe ao procedimento filosófico como atividade de ensino? Tomando a concepção de que a filosofia é atividade de “trabalho sobre si-mesmo”, além de todo o seu contexto limitador, sua atividade passa a ser de ordem ética e não epistêmica. Assim ele expõe, como que um conselho a filósofos e professores: “*Deixa ao leitor tudo o que ele pode fazer sozinho*” (WITTGENSTEIN, 2000: 114). Esta evidência supracitada acerca da intenção dialógica do escrito, e sem personagem, é descrita pelo próprio Wittgenstein quando ele menciona que: “*Quase todos os meus escritos são conversas privadas comigo mesmo. Coisas que a mim próprio digo face a face*” (idem). E sua intenção didática, na mudança de outrem, com seus escritos também é evidenciada. Desde 1931, estava claro a que sua prática filosófica visava: “*Eu não devia ser mais do que um espelho em que o meu leitor pudesse ver o seu próprio pensamento com todas as suas disformidades para que, assim auxiliado, o pudesse pôr em ordem*” (idem: 35). Dessa forma, quando o leitor toma os seus escritos por meio da leitura, a direção desta é nada mais nada menos do que para o próprio leitor, pois obrigatoriamente se põe em questão no ato da leitura. Seus escritos tomam então a forma de ‘exercício espiritual’, pois o leitor como interlocutor, ao pôr-se no movimento, acaba por este exercício, praticando, o seguinte conselho de Wittgenstein: “*É importante para mim [este que lê] ir modificando a minha postura [grifo nosso] ao filosofar, não permanecer muito tempo sobre a mesma perna, para não ficar burro*” (idem: 48).

Por isso, que o melhor método, o que resta à filosofia pós-Wittgenstein, ao professor e filósofo, aconselhado pelo próprio filósofo é: “*Quem hoje em dia ensina filosofia não seleciona o alimento para o seu aluno com o objetivo de lhe adular o gosto, mas para o modificar [grifo nosso]*” (idem: 35). Eis a importância da filosofia, no que se refere à sua ‘educabilidade’ no ensino. Para tal, um dos pontos a ser eliminados de sua

prática é o uso indiscriminado da linguagem, sem a devida atenção, e o que requer Wittgenstein de mudança é uma 'nova' atitude em relação ao filosofar, em relação à compreensão de onde se situa e se deve situar a filosofia, e ao que se deve visar com ela. Segundo o filósofo, em filosofia 'somos constantemente tentados a dizer' (WITTGENSTEIN, 1996: §254), explicar coisas, estados, fenômenos, etc., quando em reflexão, sem levar em consideração o que realmente se está autorizado a falar, sem se atentar ao que é efetivamente possível dizer. Até porque, como esta fronteira não é nada fácil de delimitar: "*Não se pode adivinhar como uma palavra funciona. É preciso que se veja a sua aplicação e assim se aprenda. A dificuldade é, porém, eliminar o preconceito que se opõe a este aprendizado Não se trata de nenhum preconceito tolo*" (idem: §340).

Para Wittgenstein, a filosofia em seu sentido moderno está completamente perdida. O que ele procura fazer, e por consequência nos mostrar, é reencontrar a confiança na prática para agir: "*Um problema filosófico é da forma: 'eu não me encontro'*" (idem: §123)". Esta investigação não é forçosamente um retorno; mas uma transformação radical da forma de vida dentro da qual a gente se encontra perdido "*A maneira de resolver o problema que vês na vida é viver de um modo que faça que o que é problemático desapareça. O fato de a vida ser problemática mostra que o contorno da tua vida não se encaixa no molde da vida. Portanto, debes modificar a tua maneira de viver e, logo que a tua vida se encaixe no molde, o que é problemático desaparecerá*" (WITTGENSTEIN, 2000: 47).

E AGORA, 'FILOSOFIA ESCOLAR'?

Como conclusão, e para não dizer o mais do mesmo do que acima já foi dito, quero ressaltar ensaiando um desenrolar à questão posta pela própria temática, "*e agora, 'filosofia escolar'?*", que o maior desafio da filosofia delimitada pelo 'jogo da escolarização' está em introduzir em sua prática o que deveria fazer parte de sua essência, a saber, a não aceitação e conformismo do indivíduo diante das verdades estabelecidas nas práticas dos discursos. O grande mérito de Foucault neste sentido é o de nos remeter a uma questão fundamental, sem a qual não há qualquer vestígio educação. O "sujeito", tanto o que "educa" quanto o é "educado", deve ser um ator ativo no processo de subjetivação.

E mais, ele deve se tomar constantemente como objeto de sua própria elaboração, assim como o mármore o é nas mãos do escultor, a fim de que possa ao final do processo de subjetivação operar a transformação da verdade em *êthos* (FOUCAULT, 2010b: 147). Para isso, fundamental se faz a prática do exercício, em sentido estrito. A filosofia tem de se constituir de tal forma, enquanto atividade ético-pedagógica, a proporcionar (e aí o papel do “sujeito-que-educa”) aos “sujeitos” um outro modo de relação com as verdades veiculadas pelos ‘jogos de verdade/linguagem’. E por isso, a importância da escrita e da leitura no “fazer filosófico”. É somente por estes dois movimentos, mais que fundamentais, que o “sujeito” estabelece uma relação *franca e corajosa* de si para consigo mesmo nos “jogos de verdade”, tão adequada e perfeita quanto possível. Não se pode mais pensar o ensino de filosofia como um discurso que meramente reproduz, ou onde se reproduz, “imagens de pensamento”. É preciso proporcionar um modo de (inter)ação de si com estas “imagens”, de modo que as mesmas não sejam somente usadas pelos “sujeitos-que-são-educados”, mas apropriadas por estes e transformadas em força motriz e sangue deste que vive.

A filosofia, enquanto prática de ensino, deve então ganhar a forma específica de problematização, uma problematização acerca da verdade [a *minha* (a que devo buscar para não me assujeitar),; e a *teórica*, imagem-como-representação, que se dá como modelo (a qual me conformo) e que disciplina equivocadamente as formas de vida, cuja consequência maior é a marginalização da vida como um todo], cujo foco seja o modo pelo qual o sujeito se faz perante a mesma; a inquietação à qual ela reage não é, como mostra o próprio Wittgenstein, uma relação intrínseca à verdade. Quando Wittgenstein exprime sua consideração, qual seja que o objetivo da filosofia é o de “cessar de filosofar” (WITTGENSTEIN, 1996: §133), ele não nos obriga de nos livrarmos dela. Há, com as lentes de Foucault (de vê-la como problematização) uma segunda interpretação possível desta apreciação wittgensteiniana: é necessário transformar a filosofia, retomando a inquietação que deve nos impulsionar à busca pelo “novo”. Para além, portanto, de ser um mero ‘dispositivo’ de normalização e controle ela deve tornar-se um exercício de cujo movimento reine a “prática da liberdade” e não da subserviência e do conformismo.

Por fim, dentro desta perspectiva foucault-wittgensteiniana, o importante e o fundamental da ação do “sujeito-que-educa” em filosofia é que, primeiramente, ele-mesmo se ponha em questão, a) imergindo a fundo no processo de uso da linguagem, e primando ao mesmo tempo por ensaiar-se de forma constante um *estilo* próprio, onde o método e sua prática ao contrário de lhe submeter sejam arquitetados e dominados por fins tais como os que privilegiem a arte de (*aprender a*) viver. Segundo, pensando sua prática, que a prerrogativa à educabilidade no ensino de filosofia seja dada pelos seguintes passos: 1) incitar os sujeitos a se ocuparem consigo mesmo, na medida em que se ocupam da coisa pública (consolidada na linguagem e com a qual os sujeitos estão a (inter)agir constantemente nos “jogos de linguagem” / “jogos da verdade”); 2) ser ao mesmo tempo, como se autodenomina Sócrates¹¹ (PLATÃO, 2008: 154), “*o aguilhão do moscardo*”, e assim como ele o fez, (o sujeito-que-educa deve) estar constantemente a despertar os sujeitos-que-são-educados ao cuidado para com o modo como se vive, sem a imposição de fins, interesses ou verdades; 3) proporcionar atividades de natureza ao modo dos ‘exercícios espirituais’, enfatizadas tanto pela leitura quanto pela escrita, visando a elaboração e o trabalho sobre si-mesmos, pelos próprios sujeitos, consubstanciada à manifestação de sua singularidade articulada a um tempo próprio - que no fundo nada mais representa do que a transformação do sujeito ético (manifestação da “verdade de si”) no processo de subjetivação dos discursos dos “jogos” intercambiados pela ascese e o cuidado consigo.

Isto tudo, é mais que necessário à ‘educabilidade’ tendo em vista: o modo de vida do qual fazemos parte; o espaço de vida em que habitamos e vivemos e aos quais nos circunscrevemos; pelos usos de linguagem que fazemos neste espaço; pela não ‘naturalidade’ das coisas aí existentes; e principalmente tendo em vista que, como salientou Hadot (1962), o jogo ao qual jogamos é, neste caso, um ‘jogo de linguagem filosófico’ mais que particular, ele é *educativo*. E como ‘processo educativo’, como tal ele deve visar a problematização da vida humana, pelo viés do trabalho de si mesmo sobre si-mesmo, o qual, por consequência, se dá na (inter)ação dos ‘jogos de linguagem’ / ‘jogos de verdade’.

¹¹ Sócrates utiliza-se desta analogia em *Apologia de Sócrates* (31a), quando compara uma de suas funções na cidade ao um moscardo que com suas picadas está constantemente despertando o cavalo.

Em resumo, faz-se necessário destacar nesta prática, antes o cultivo de si-mesmo na vida que se vive do que privilegiar o conhecimento a ser adquirido. É preciso pôr em consideração o modo pelo qual nos instauramos e nos relacionamos na atividade a ser desenvolvida (e no discurso de verdade aí pressuposto), e a partir do qual nos manifestamos; com o qual nos presentificamos com nossa ‘verdade de si’; e com os quais (*inter*) agimos nas práticas de modo incessante, a cada instante de nossa vida.

REFERÊNCIAS

- BARTLEY, William Warren. *Wittgenstein*. 2. ed. Madrid: Catedra, 1987.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: curso dado no Collège de France (1983-1984)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1983-1984)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.
- _____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 12.ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2007.
- _____. *Ética, sexualidade, política*. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. (Ditos e escritos; V).
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GOTTSCHALK, Cristiane M.C. “*Problema e método: desencontros e encontros na investigação filosófica*”. In: *Filosofia contemporânea: lógica, linguagem e ciência* / Org. de Marcelo Carvalho, Vinicius Figueiredo. São Paulo: ANPOF, pp 159-168, 2013.
- HADOT, Pierre. *Jeux de langage et philosophie*. *Revue Métaphysique et Morale*. 67 (3):330-43, 1962.
- MARTON, S. *Nietzsche, a transvaloração dos valores*. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- MONK, R. *Wittgenstein, o dever de um gênio*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.
- NIETZSCHE, F. *Considerações extemporâneas II – Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. In: _____. *Obras Incompletas*. Seleção de textos de Gérard

Lebrun. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.

____. *Escritos sobre educação*. 3. ed. Seleção e Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo/Rio de Janeiro: Edições Loyola/Editora da PUC-Rio, 2007.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. In: Diálogos III. Bauru: EDIPRO, pp. 137-168, 2008.

RHEES, Rush. *Recuerdos de Wittgenstein*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1989.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Cultura e valor*. Lisboa: Edições 70, 2000.

____. *Investigações Filosóficas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

Uma experiência antropofágica no Ensino de Filosofia em nível médio

Bárbara Romeika Rodrigues Marques

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

O conto a seguir apresenta, a partir da experiência de uma professora de Filosofia em nível médio como personagem central, uma proposta didática que busca inserir o exercício da Filosofia dentro das múltiplas realidades sócio-culturais comuns a quem aprende e quem ensina. O enredo se desenvolve em torno das possibilidades de uma prática filosófica atenta ao multifacetado potencial da tropicalidade e à perspicácia inventiva da cultura brasileira. Por esta perspectiva, o presente texto propõe destacar e projetar, na experiência filosófica em nível médio, a potência subversiva, criadora e inventiva do movimento antropofágico de Oswald e Mário de Andrade, a fim de problematizar o ensino de Filosofia em nível médio pautado exclusivamente na “mimesis” dos modelos de importação, na reprodução irrestrita da “Filosofia messiânica”. A intenção é questionar os modos a partir dos quais a atividade filosófica instituída na escola tem espaço para contribuir com a percepção e o desenvolvimento da autonomia e potência inventiva dos alunos e, portanto, com a criação de novos conceitos no diálogo com os conceitos já instaurados pela tradição filosófica.

--

Estamos falando de Gracinha, doutora em Filosofia, mestre ou só licenciada, aluna conceito A durante sua vida acadêmica, aprendeu

bem o que disse Hume, Parmênides, Descartes, Platão, Aristóteles, sabe relacionar Nietzsche, Deleuze, Adorno, publicou artigo problematizando Maquiavel, Epicuro, Schopenhauer e a relação destes e de outros com cada qual e tantos outros.

Brasil, 2008. E lá se vai Gracinha, pela primeira vez: 40 horas de Filosofia em escola pública, particular, sala de aula em nível médio.

E agora?, qual perspectiva temática ou histórica, qual livro didático, qual metodologia? o que é currículo, para quem o currículo, LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mais de 30 alunos em sala. Gracinha entra, escreve no quadro, abre livro, conversa, é a atual representante de Leibniz, Santo Agostinho, Heráclito, Hegel, etc e tal. aluno1 olha pra ela, acompanha, anota no caderno, aluna2 conversa com aluno9, 4 olha pela janela, 5 escreve bilhete pra 8, 7 grita com 6, 10 manda mensagem pro celular pra 3, aluna 11 faltou, 36 também, aluna 12 escuta musica disfarçando fone dentro da blusa, aluno 13 está quieto olhando em direção ao quadro, 23 também, mas se distrai com a janela, 35 abre um livro que tem como título “Harry Potter e Cálice de Fogo”; Gracinha repreende aluno 7, 28 olha pra porta, 29 olha pra conversa de 2 com 9, aluno 33 tenta escutar o que Gracinha está dizendo, 34 não entendeu nada até agora, 27 senta perto de aluno1, 22 pergunta alguma coisa pra Gracinha, mas 19 ri da pergunta e há total adesão, Gracinha grita com 19 e diz que tudo aquilo ali vai cair na prova e ele vai tirar 0.

24 não ri pois está no celular desde o início da aula. 26 precisa dar um aviso em sala sobre o campeonato de futebol. 30 reclama do calor, 32 pediu licença pra atender uma ligação e não voltou até agora. vocês não querem nada vocês não querem nada, diz a professora, insistentemente.

Acaba 50 minutos de aula. Gracinha saiu aliviada e sem olhar pra trás. Entra a professora de História. Apaga o quadro onde estava escrito: “Uso da razão na história da Filosofia” e escreve “Era Vargas”.

Gracinha entra na turma 3498, tenta montar o data-show e fazer a chamada. Consegue. Restam 35 min. de aula. Aluno 32 mexe no cabelo de aluna 8 que vem a ser namorada de aluno 5, de modo que 5 discute com 32 lançando campanha e conseguindo adesões pra uma certa movimentação.

Cadê a voz de Gracinha? Estava rouca desde ontem, piorou, desistiu daquela aula, juntou suas e foi pra sala dos professores.

A diretora vem lhe perguntar sobre as notas no portal, aluno 1 da 1245 vem lhe perguntar por que se diz *Dê-car-te* e se escreve *Descartes*, a copeira vem lhe perguntar se quer café, a comissão de formatura vem lhe perguntar se quer comprar rifa, aluno 32 da 2356 vem lhe perguntar se ainda aceita o trabalho, a professora português vem lhe oferecer produtos da *Natura*.

Era tarde de terça-feira. Gracinha não estava nada bem. Na escola ninguém sabe dizer ao certo, mas um único aluno que estava por perto relata um acidente: um livro atingiu a cabeça da professora, que caiu desfalecida. Foi olhar e tava escrito: a *Utopia Antropofágica*, do Oswald de Andrade. Em seguida, como se a violência já não bastasse, toda a seção dos Andrades, dos R de Rosa, dos H de Hilst, D Deleuze, os do Nietzsche. Foi um duro golpe da gravidade.

A paciente Maria das Graças Monteiro Leal esteve em coma por vários meses. Até que numa terça-feira, de 2011, eis Gracinha de volta à escola: chegando bem diferente do seu jeito de sempre chegar.

34 alunos na turma 3497, entra Gracinha:

Quem é você quem é você e você. Quem sou eu? o que é Filosofia, alguém me diga o que é isto, a Filosofia, pois eu sei lá. Aluno 34 continua ouvindo música, 12 continua conversando com 4, 20 continua sua leitura no 2º livro da trilogia XXYY, 26 senta no chão, Gracinha acha ótima ideia, afasta todas as cadeiras enfileiradas pro canto da parede estende tapete e forma círculo no chão. Vem cá. E lá no teu morro, e lá na sua zona sul? Quem é você? Aqui faz calor e faz frio, tamo fazendo o quê aqui nessa sala de aula? Ei, você ouvindo música no fone, amplia pra nós o teu som. Era funk. Aluno 28 não solta o celular. Ei, aproveita e pesquisa aí o que é funk. Funk, funk.

Celular com som rolando no meio do círculo em que estava. *O que há de filosófico no funk? O que me atrai no funk? É do Brasil, é o Brasil? Professora, eu sei dançar, eu sei fazer carnaval, eu vou pro baile. Professora, eu não gosto de funk não, deus me livre. Ei, professora, olha o meu passinho. funk é som de favelado. Não, não é, ta de sacanagem? sou do morro e detesto funk. Prefiro samba, prefiro Rock, prefiro música internacional. Funk isso e aquilo.*

E a Filosofia mais o funk, numa mesma frase, cabem? Palavra-chave Filosofia palavra-chave funk. Pesquisa um dois três valendo pro grupo que conseguir formular a relação. Pesquisem no celular, pesquisem no livro, na invenção da cabeça.

Professora, a senhora não vai dar aula? pergunta aluno1

Aquela pergunta jogada no ar, por um aluno tão bom quanto Sicrano, fez Gracinha paralisar. O que estava fazendo ali não era aula não era escola não era nada? Jogou pra turma.

O que nos interessa aqui? Impor qualidades de percepção de mundo ou decorar conceitos prontos? Negar ou afirmar a liberdade de ser quem se é? Pensamento mitopoético que participa da lógica do imaginário, e que é selvagem por oposição ao pensar cultivado, utilitário e doméstico. Revitalização do papel da filosofia, revolucionária como todo ato de coragem e autoafirmação de si. Valorizar a imaginação. Unir infância e rigor. Recheiar a razão instrumental. Absorver o que no outro difere e que fortalece. E o que a gente faz com as longas cadeias de raciocínio que caracterizam a filosofia stricto sensu?

– vamos comer. Regurgitá-las em cadeias de imagens que ligam a intuição (poética) densa à conceituação filosófica esquematizada.

Na aula seguinte apareceu a produção de um grupo com a solicitação da Filosofia + funk isso e aquilo outro.

Gracinha chamou a atenção para o modo como estava escrito.

Pára tudo.

O que é a Filosofia?

Discussão geral, uns pegaram livro didático, outros Google. Depois outro grupo apresentou seu ponto de vista sobre Filosofia e funk tal e tal. Gracinha ia mediando, chamando atenção às disparidades encontradas. O grupo que não tinha apreço pelo funk falou do samba, puxou Noel Rosa. Gracinha sugeriu Caetano e Mautner que não tinha nenhuma ideia. Se colar colou. No meio da aula interferiu: *Ô do facebook: junta todos arquidependentes do celular aqui da sala e formem um grupo que tem tarefa: criar e tomar conta de uma comunidade pra nossa sala chamada.....* escolheram o nome “O 3º ano e a Filosofia: Alegria é a prova dos nove”.

E assim fizeram. A produção dos grupos foram selecionadas: Filosofia não sei quê lá não sei quê lá, Filosofia isso e aquilo outro. Singular e Plural, antropofágica.

Bota uma foto. Bota imagem bota música. Solicitação foi o que não faltou na composição daqueles grupos. Vamo fazer um rap, vamo fazer um samba, vamos criar uma rima. Bora fazer?

Em outra aula Gracinha entrou em sala e escreveu no quadro a palavra SINGULARIDADE tão grande que faltou quadro.

Copiem.

Terminei! Anunciou aluno1.

Quero ver mentalizando repetindo mergulhando na palavra "singular"

Tá de onda essa profe- aluno 34 cochichou com 6. Despirocou de vez depois do acidente na biblioteca

O que você tem a dizer? O ser pensante, o ser expectador? Quem sou eu? Quem somos nós brasileiros? brasilidade existe? Qual a singularidade que o Brasil pode oferecer à Filosofia? E a Filosofia ao Brasil? Filosofia enquanto atividade. Filosofia também se faz com as variáveis tempo e lugar. Vamos descobrir as nossas variáveis. É Brasil? É favela? É classe? É ter 15 ou 17 anos? Quais as questões comuns ao tempo em que vivemos?

Nas palavras de Mário de Andrade: "De que maneira nós podemos concorrer para a grandeza da humanidade? É sendo franceses ou alemães? Não, porque isso já está na civilização. O nosso contingente tem de ser brasileiro."

O que os clássicos têm a nos dizer, por que pode ser atual universal etc e tal? Aqui nessa tal aula de 50 ou 100 minutos o papo é: experiência filosófica a partir da criação, da incorporação. Arte+abstração. Política com polêmica, estética com obra, filosofia com teoria.

Fulano comenta sicrano comenta beltrano comenta e anota pra postar na comunidade do *facebook*, anota pontos no caderno, no quadro, fotos no celular. Aula a aula. Quem comentar ganha ponto. Quem perguntar ganha ainda mais ponto. A melhor pergunta ganha uma porção de vários pontos. Ponto pra tudo que é lado. A gozação dos pontos. O Diário de classe também compõe o esquete, diário de classe nutrido das somas e assim Gracinha se livra dos malditos quadrinhos que compõem o diário de classe.

Na última aula Gracinha lançou e perseguiu as questões:

*Como você escolhe pensar? De que modo Platão ou Aristóteles me inspiraram a pensar? Como capturar o modo, as especificidades da Filosofia? Interessa saber **como** um filósofo pensa ou interessa interpretar o que diz? Que estratégias podemos usar pra dar conta de tantas questões com 1 ou 2 tempos de aula?*

A discussão tomou conta da aula, ao final Gracinha pegou o caderno de Fulano – aluno 23 – pra ler e convidou que ele apresentasse à turma o que estava ali:

Quero ser experimental, irônico, sistemático ou dissertativo-argumentativo? Quero filosofar. Mas a Filosofia só se efetiva na geografia Greco-romana? Só se faz Filosofia com as longas cadeias de razão? Creio que não, embora ela seja datada, não pode ser restrita, pois é movimento de pensamento: ser singular e ser plural. Então também podemos abolir as hierarquias tradicionais, a começar pela linguagem e aplicar o pensamento puro em contato com quem sou... Cotidiano e potência. absorver a energia da baixa cultura. Dicção descomplicada. Naturalidade revisitada, reconquistada, simplicidade sistemática e séria. Amalgamar-se. A filosofia do sim. Um dizer afirmativo: é isto mesmo, a vida. a vida nos trópicos, sob o sol. America do sol, do sal, do sul. Nietzsche nos trópicos. Meu pensamento e o meu rigor.

Gracinha chega na aula seguinte e os alunos da 3497 estão sentados em círculo, cada qual com trechos de um livro a ser apresentado aos colegas. O mesmo livro que cada um escolheu quando a professora os levou à biblioteca, dando continuidade ao que chamaram de clube da leitura.

Uma aluna puxou pra roda um trecho de Grande Sertão: Verdades. Leu em voz alta:

“Travessia perigosa, mas é a da vida. Sertão que se alteia e se abaixa. Mas que as curvas dos campos estendem sempre para mais longe....Invejo é a instrução que o senhor tem. Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder. O que induz a gente para más ações estranhas é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito, e não sabe, não sabe, não sabe!

Depois que leu perguntou: *então, o que faremos com Guimarães Rosa? Vamos comê-lo.* Afirmou um colega.

Comeram todos: conversaram pra decidir entre esquete teatral, elaboração de um vídeo, escrita de trechos nas paredes da sala. Resol-

veram que o Rosa faria um par com Parmênides, nos montantes das palavras. Escreveram texto com variáveis pro sertão. O sertão virou o bairro, a rua, o morro.

Algumas aulas depois, Beltrano trouxe Leminski pra roda, eis o trecho tirado do livro “Catatau”: *Duvido se existo, quem sou eu se este tamanduá existe? da verdade não sai tamanduá, verdade trás, quero dizer: não se pensa, olhar lentes com supra o sumo do pensar! (...) Nestes climas onde o bicho come os livros e o ar de mamão caruncha os pensamentos, estas árvores ainda pingam água do dilúvio.*

Fez-se pilhéria com Descartes. Mas até pra se fazer piada é preciso conhecer, então vamos conhecê-lo. Durante aquela aula leram *Discurso do Método*. Contexto histórico, recorte argumentativo, caminho metodológico. Argumento do cogito, Descartes com seu robe de chambre de frente para a lareira, Descartes com Cristina da Suécia, Descartes pra tudo que é lado, inclusive no ENEM.

Escolheram filmes que problematizassem as questões levantadas na leitura, trechos de “Matrix”, trechos de “O ponto de mutação”. Os usos da razão, Escola de Frankfurt, o esclarecimento kantiano. Aulas e aulas subsequentes.

Foi a vez de Platão. Gracinha lançou desafio a partir do “Banquete”. Cada qual em sala havia de se inserir dentro da trama criando um personagem. Missão: dialogar, argumentando com Platão, de mano pra mano.

Dali a algumas aulas propôs o jogo do sim ou não:
Queremos reafirmar e manter o legado da tradição? sim
Queremos conhecer e aprender? Sim
Mas somente copiar? Não.
Conhecer pra construir, reconstruir, desconstruir? sim
Ser homem e ser mulher entre os filósofos? Sim
Manter um espírito de subserviência? Não.
Estamos à procura do nosso princípio criativo? Sim
Então música, filmes, livros programas de TV, textos clássicos de Filosofia, notícias de jornal podem ser problematizado de modo filosófico? Sim.
Significa que dependendo da forma que seja lida até um texto filosófico pode ser não-filosófico? Sim

Vamos passar o bimestre apenas interpretando Platão, Heráclito na prova de marcar, Descartes no texto dissertativo, Aristóteles no livro didático, no quadro e no data-show? não

Os alunos de Gracinha iam respondendo e debatendo não a não e sim a sim.

Nos dias de oficina, Gracinha solicitava texto autoral escrito e depois botava na baía: aluno escrevia, se aliava a outras correntes de pensamento parecido com o seu. E era um tal de comentar o texto do colega, acrescentar ou modificar argumentos, identificar a questão filosófica, problematizar a partir do texto escrito, formular pergunta a partir do texto. Na leitura do texto filosófico, havia o devido espaço da contraposição, momento de escolher o lado onde se queria estar. Contra ou a favor de Platão, gosto ou não gosto de Maquiavel? Mas antes é preciso sempre conhecer quem se está atacando ou defendendo. O que havia de não faltar era a inserção de algum grau da singularidade.

Fulana Aluna²⁸ postou o seguinte na comunidade do face:

Ninguém pense que gente cá no Brasil não sabemos ser civilizado nos sistemas ou que nunca conseguiremos formar longas cadeias de razão da filosofia. Vai vendo – quem sabe uns 2 mil aninhos: esse país é ainda muito criança. Mas ser criança não é maravilhoso? Veja o Tom Zé, Caetano, Manoel de Barros. Criança prodígio nasce de monte aqui. A ludicidade, a alegria, a soltura. Sei fazer samba, sei ouvir Villa-Lobos, sei dançar punk, sei carnavalizar, sei ler e sei escrever muito bem. Me chamo Macabéa de dia e Macunaíma à noite, todo mundo aqui nesse bairro entende meu papo reto, minha expressão. Meu sistema é a democracia das palavras e nada que se afaste da vida me serve. Se tu me pergunta qual é espírito do nosso país, respondo que ta em tantas e tantas fontes culturais. Nas palavras de Drummond: “como não temos felizmente a pérfida sombra do passado para matar a germinação, tudo promete uma admirável florada artística”.

O comentário rolou solto por lá. Teve um que puxou Oswald de Andrade pro papo, com seu matriarcado de pindorama. Que tal a revolução caraíba? Redimensionar os pilares da cultura hegemônica em nossa sociedade: Antropofagia como o *pathos* mais poderoso do homem. O homem da cultura antropofágica afirma sua vontade de potência. Mas pra se falar em Oswald de Andrade, Oswald de Andrade

precisa ser estudado. Pra se criticar Hegel Platão Descartes, precisamos conhecê-los. E como é que se conhece? Lendo. E como é que se lê?

Gracinha escreveu no diário de classe o uso de uma metodologia que chamou “Alegria é a prova dos nove”; O exercício do aluno em sua ludicidade, singular e plural. A aula deve convergir para a deglutição. Inserir as problemáticas comuns ao movimento filosófico. Devorar, regurgitar. Canibalismo cultural.

A coordenadora pedagógica foi até a sala:

Olha só, Gracinha, próxima semana começam as provas, como está com as matérias do currículo mínimo de Filosofia? veja aqui o seu diário de classe precisa de outra descrição..

Gracinha explicou que estava fazendo uma experiência antropológica com os alunos, e durante 30 minutos tentou capturar a atenção da coordenadora:

Bom, a experiência com o 3º ano trata-se do exercício de guardar e refazer o passado venerável das letras. Propor aos alunos a produção do conceito deleuziano. Pensar a brasilidade cultural às regras universais de julgamento e leis universais que demarcam a filosofia. Passado como matéria de construção. Se até os grandes poetas cantaram o seu tempo, sua época, por que negligenciamos esse item em sala? É o caso da concretização singular, da renovação intelectual. Entre o ímpeto destruidor da tradição e o respeito a ela. ...

Ao que a coordenadora interrompeu: *Renovação intelectual? Sei. Mas olha só, Gracinha, você bem sabe como são indisciplinados os alunos da 3497, se você continuar deixando-os muito livres, no dia da prova, do ENEM..*

...

Gracinha propôs uma reunião com os demais professores, mas foi avisada sobre a falta de tempo antes do fechamento do bimestre. Findou o papo e no fim do dia chegou à sala dos professores e, até bem disposta, falou num tom mais alto que o usual:

Caros e caras, eu proponho um manifesto:
Contra a mentalidade colonial de somente copiar. Contra o medo, a servilidade, o academismo, a imitação servil, contra os ombros

rígidos; contra as sublimações. Contra as roupas e o modo de ser do inverno no calor tropical. Contra a tendência especulativa imobilista; a petrificação intelectualista; espírito de servidão socrática (a voz de Nietzsche, o cantor da estação); proponho um manifesto a ser copiado por todos vós, de outros campos conceituais e outros currículos.

O camarada Nietzsche submete os personagens consagrados pela história da filosofia a um tratamento de desmistificação dos sustentáculos da metafísica. Vamos capturar dele o modo, a inspiração. Arrastá-lo conosco pra dentro de sala. Vincular arte e vida, indivíduo e sociedade, homem e nação. O eu e o nós. Reinventar. Fazer com que tudo o que é de fora seja incorporado, modificado, regurgitado. Por nosso entendimento e por nosso intestino.

Pela legalização da Alegria na sala de aula.

Pela assimilação impura! Lutemos pela negação e afirmação. Pensamento vivo, afirmativo e corrosivo ao mesmo tempo. Professores, Uni-vos! Pela desconstrução e reconstrução dos clássicos, lutemos! Pela proliferação dos impulsos criativos! A experiência lúdica da incorporação. Pela proliferação da autonomia na sala de aula! Pela revitalização da coragem da ação e da palavra autêntica. Pela legalização da alegria como prova dos nove. Professores, Uni-vos!

Gritou Gracinha assim que chegou na sala dos professores.
Mentira.

Gracinha nada falou, chegou mesmo a entrar na sala dos professores e permanecer parada por alguns minutos. Embora ela afirme ter mesmo dito palavra por palavra, mas, se ninguém ouve, algo porventura foi dito?

A diretora vem lhe perguntar sobre as notas no portal, a copeira vem lhe perguntar se quer café, a comissão de formatura vem lhe perguntar se quer comprar rifa, aluno 32 da 2356 o que faz pra pertencer ao blog de uma turma que não é sua, a professora de ciências ou geografia ou português vem lhe oferecer produtos da *Natura*.

A professora de Filosofia Maria das Graças Monteiro Leal assina o ponto do dia. Fim de mais uma terça-feira.

A experiência da filosofia da PUC Minas no PIBID: o *Trem filosófico*

Sérgio Murilo Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

O curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) ingressou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) através do Edital da CAPES nº 018/2010. O subprojeto elaborado para a área de filosofia envolveu quatro (4) escolas públicas estaduais¹, quatro (4) professores supervisores das escolas públicas e 20 (vinte) alunos bolsistas de iniciação à docência.

O curso de Filosofia da PUC Minas tem oferecido regularmente a licenciatura aos seus alunos desde a década de 1970, lembrando que o ensino de Filosofia só se tornou obrigatório no Ensino Médio a partir de 2008. O Projeto Pedagógico do curso tem explicitado e reiterado que a Filosofia é um saber reflexivo e totalizante que, colocando-se diante das realidades humanas – a felicidade e a infelicidade, a justiça e a injustiça, as desigualdades sociais e a democracia, o conhecimento e a ilusão, a verdade e a mentira, a alegria e a dor, a coragem e o medo – visa nos transportar da vivência irrefletida ao conhecimento do vivido.

O subprojeto desenvolveu um plano de trabalho para o PIBID apoiando-se nas seguintes indagações: Como a filosofia pode contribuir para qualificar a formação intelectual e ética das crianças e dos ado-

¹ Inicialmente, Escolas Estaduais Bernardo Monteiro, Ordem e Progresso, Maestro Villa Lobos e Lúcio dos Santos. Posteriormente a Escola Estadual Francisco Brant substituiu a escola Villa Lobos e a Escola Estadual Padre Matias substituiu a Bernardo Monteiro.

lescentes? O que é considerado como conhecimento escolar? Por que aprender isto e não aquilo? Quais as formas de inserção escolar que a Filosofia pode assumir? Qual o perfil profissional, real e desejado, dos educadores envolvidos em projetos de ensino da Filosofia nas escolas da Educação Básica? Quais relações podem ser estabelecidas entre conhecimentos da prática escolar e conhecimentos acadêmicos? Que tipo de formação profissional deve ser oferecido nas instituições formadoras de professores? E, ainda mais especificamente, que tipo de formação profissional deve ser oferecido aos licenciandos em Filosofia?

O PIBID é um programa de formação de professores que possui o diferencial de levar essa formação para o espaço do diálogo entre as universidades formadoras e as escolas nos quais os professores exercerão as funções para as quais estão sendo preparados. A universidade estabelece uma relação institucional com a escola pública estadual. O professor supervisor da escola elabora um projeto conjuntamente com o coordenador de área da universidade estabelecendo um plano de ação para os estudantes da licenciatura (os bolsistas de iniciação à docência). Assim, os bolsistas têm uma dupla orientação que são *complementares*, ou seja, o professor da escola complementa a coordenação do professor da universidade e vice-versa, de forma que práticas e modelos epistêmicos de um lado e de outro possam ser constantemente atualizados e aperfeiçoados.

Não se trata de uma *intervenção* da universidade na escola, mas de uma *cooperação*, pois a participação do professor-supervisor como *protagonista* é fundamental, bem como a direção da escola e os outros professores. Será o professor-supervisor junto com seus alunos na escola e os bolsistas que oferecerão o *feed-back* fundamental para a formação dos professores nas licenciaturas envolvidas. E certamente este professor-supervisor será provocado em suas práticas e metodologias a se *reinventar* diante do desafio por ele assumido.

A partir disso, nossa experiência na coordenação da área de Filosofia nos levou a algumas constatações. A disciplina de Filosofia enfrenta uma dificuldade devido a sua limitada carga horária de apenas uma aula de cinquenta (50) minutos por semana. Os alunos têm muita dificuldade para formarem uma ideia de unidade da disciplina diante de uma carga horária tão pequena e um espaço temporal tão grande entre uma aula e outra.

A solução seria o aumento da carga horária, mas essa alternativa tem pouca probabilidade de se realizar. Outra solução possível seria usar novas metodologias de ensino para a disciplina, como por exemplo, trabalhar por projeto ou seguir a estrutura de um grupo de estudos. Por último também podemos pensar em um novo papel para a Filosofia dentro do currículo do Ensino Médio. A Filosofia possui uma forte vocação interdisciplinar e atualmente as disciplinas do Ensino Médio buscam estabelecer relações entre si através de eixos temáticos e áreas do conhecimento, como já ocorre no ENEM, ou seja, buscam a interdisciplinaridade. A Filosofia pode desempenhar o papel de “construtora de pontes” entre as diversas disciplinas. Neste caso, o professor de Filosofia, além de atuar na sua própria disciplina, trabalharia junto com os professores das outras disciplinas buscando estratégias para levar aos alunos à percepção que as diversas disciplinas formam um todo. Assim, o professor teria uma carga horária de trabalho que não se restringiria às atividades dentro da sala de aula, mas contemplaria as atividades de promoção da interdisciplinaridade, bem como outras atividades extraclasse. Lembrando que a função do professor na escola não se restringe à sala de aula.

O jovem estudante do Ensino Médio é marcado por uma das principais características do nosso tempo: a velocidade. Vivemos em um tempo no qual somos constantemente estimulados por diversas fontes informacionais que atingem diferentes sentidos simultaneamente. Os jovens tiveram seus cérebros moldados para conseguirem manter a atenção, ou tentarem, em três, quatro fontes de dados ao mesmo tempo. Assim, eles *conseguem* estudar, ouvir música e mandar mensagens no celular simultaneamente. Certamente, que essas circunstâncias trazem muitos problemas que precisam ser tematizados e desta tematização devem surgir propostas de alteração de comportamento. Mas curiosamente, este procedimento não terá um efeito prático em sala de aula, pois estaríamos pressupondo que os alunos já possuem a habilidade que gostaríamos de alcançar com os procedimentos didáticos. Eles teriam que prestar atenção nos motivos pelos quais eles não prestam atenção. Trata-se de um paradoxo. Assim, acreditamos ser fundamental a *variação metodológica* em sala de aula para manter a atenção do aluno e seu interesse dentro da perspectiva do *tempo do jovem*, e

só assim provocar consequências reflexivas em sua via. É trabalhoso, mas cabe ao professor variar o máximo possível as suas metodologias de aula. E dentro desta perspectiva, o PIBID tem experimentado diferentes estratégias de abordagem de conteúdos de filosofia. Observando que a metodologia do *trem filosófico*, que será apresentada adiante, permite muito bem esta variação metodológica.

Por último, não podemos deixar de observar as dificuldades surgidas da *gestão de pessoas*. Nem sempre é tranquila a relação com as diretorias das escolas, bem como com os professores que não fazem parte do PIBID. Temos também conflitos entre os bolsistas de áreas diferentes, dos bolsistas com os alunos e professores das escolas, problemas de falta de interesse por parte dos bolsistas. Pensamos que estes problemas fazem parte do próprio processo de formação de professores que estamos realizando e que chamamos aqui de *iniciação à docência*. Temos certeza que no final teremos aperfeiçoado significativamente o preparo dos futuros professores da Educação Básica.

O projeto do PIBID da Filosofia da PUC Minas considera que o ensino de filosofia enfrenta quatro temas principais:

1. A Filosofia no Ensino Médio;
2. Filosofia: seu endereço curricular;
3. Pressupostos teóricos e propostas metodológicas: o que e como ensinar Filosofia na Educação Básica;
4. Mediações didáticas para o ensino da Filosofia

Os quatro temas convergiram em um plano de trabalho que foi chamado de *Trem Filosófico*. A ideia de fazer referência ao *trem* é porque ele nos remete à noção de deslocamento ou de mudança; os *vagões* nos remetem a compreensão das etapas que devem ser seguidas, mas destacando a flexibilidade com a qual estes *vagões* podem ser inseridos na composição do *trem*, alterando-se suas posições sem comprometer a unidade da composição. Os *vagões* são estruturas formais que podem aceitar diferentes conteúdos. E, por fim, e porque não dizer o mais importante, o significado que a palavra *trem* possui no imaginário do povo mineiro. Nós, mineiros, utilizamos várias expressões com o termo *trem* e com os significados mais diversos. Esta riqueza semântica e

pragmática do termo, mais a ambigüidade que ele carrega, faz dele o nome ideal, na nossa concepção, para caracterizar uma metodologia de ensino de filosofia nascida em Minas Gerais.

Frente aos constantes desafios propostos ao exercício docente, e especificamente ao professor de filosofia, optamos em trabalhar fazendo um uso constante das análises socioculturais onde, analisando a dinâmica na qual o ensino de filosofia esteve e está inserido, identificamos a especificidade da disciplina de filosofia, sua importância e suas limitações frente ao quadro atual das sociedades tecnicistas.

Essa análise, por sua vez, nos levou a desenvolver a metodologia do 'Trem Filosófico', que inicialmente veio para atender algumas necessidades mais urgentes de carência metodológica para o ensino de filosofia, se revelando como uma possibilidade diferenciada, além de conseguir atender às diretrizes do CBC de Filosofia.

Enfim, propomos aquilo que seria o essencial para o ensino de filosofia, que é a criação de conceitos enquanto o caminho para transformar o ensino de filosofia numa experiência filosófica. Para tanto, o professor deveria transformar a sala de aula numa verdadeira oficina de conceitos, onde os alunos experimentassem a prática da filosofia como ferramenta conceitual, sendo, a partir dela, o estudante possa recriar e ressignificar o seu contexto; Para tanto, o professor teria como suporte metodológico e didático a metáfora do *trem Filosófico*, como um dos caminhos possíveis que nos conduz à experiência filosófica.

Pois bem, o trem possui um eixo comum que é representado pela locomotiva e, perpassa toda a sua extensão, pois é a locomotiva que puxa toda a composição de vagões e é o maquinista (professor) na cabine que direciona os demais compartimentos – seqüência dos vagões. O eixo comum é o tema central da discussão, que norteará o bimestre ou o ano letivo, de acordo com a estratégia adotada pelo professor em conjunto com a escola. Esse eixo comum movimentará todos os vagões, ou seja, a seqüência de procedimentos didáticos daquela unidade de ensino.

Conforme a imagem que segue, os vagões estão em consonância com cinco etapas de trabalho, que serão devidamente explicadas.



1. “Este trem me faz pensar”; trata-se do embarque na temática proposta dentro do eixo comum estabelecido. É a etapa da *sensibilização*, que se diferencia da *motivação*, por ser um processo interno e não externo ao aluno, como ocorre na motivação. A *sensibilização* deve representar uma aproximação real e afetiva com o aluno, na medida em que o próprio aluno reconhece aquele tema proposto como seu também, pertencente ao seu mundo, ao seu *horizonte de sentido*. Ou seja, escolher um problema que seja também dos alunos, ou melhor, ainda, que parta deles, de suas vivências. Embora a tarefa de sensibilizar o aluno exija mais por parte do professor, parece ser a mais adequada para os fins aos quais nos propomos. E o caminho, por excelência, para a sensibilização é o caminho do *círculo hermenêutico*, ou seja, é proposta para a turma uma problematização e caberá a eles, em um primeiro momento, pensarem sobre a relevância desta problematização, para posteriormente proporem soluções possíveis. Nesta fase, temos um levantamento dos *preconceitos* (pressupostos) dos alunos e a comunidade escolar (alunos e professor) poderá perceber como aqueles preconceitos levam a pensar a problematização de uma determinada forma e, conseqüentemente,

propor determinadas soluções e não outras. A sensibilização é o ponto de partida no trabalho que culminará naquilo que chamamos de ‘experiência filosófica’.

2. O segundo vagão complementa ou prepara o trabalho desenvolvido no primeiro vagão e pode inclusive trocar de posição com o ele. O vagão “e eu com isso?” é a possibilidade de associação da realidade que cerca o aluno e do conteúdo trabalhado levando o aluno a perceber a importância desse conteúdo no seu cotidiano. A viagem iniciada com o *trem Filosófico* só encontra um direcionamento fecundo se permitir ao estudante trilhar o caminho da verificação do significado das proposições abstratas da história da filosofia na sua realidade cotidiana. O objetivo é provocar no aluno, durante o trajeto da investigação filosófica, a pergunta: e eu com isso? Ele poderá, então, refletir de que modo as questões formuladas pelos pensadores na história da filosofia se inserem no seu cotidiano, na realidade do mundo contemporâneo. Essa etapa permitirá que o aluno se veja implicado existencialmente com questões do seu tempo dignas de problematização, mas que tantas vezes têm o seu potencial crítico-reflexivo ignorado, por causa de uma *recepção* do texto filosófico inadequada. O jovem do Ensino Médio possui capacidade de compreender textos clássicos de filósofos, mas não sem uma preparação prévia, que situe o texto, a temática e a linguagem utilizada para o jovem. Inclusive seria muito estimulante incentivar o jovem a *reescrever* o texto na “sua” linguagem geracional. Pensemos no livro VII da *República* de Platão, de que adianta saber em que consiste a *caverna de Platão* se não formos capazes de dizer o que esta passagem da filosofia pode acrescentar à vida do jovem estudante e também, como ela se relaciona com a situação a qual ele se encontra. Nesta etapa pretendemos utilizar o processo de problematização para estimular a *interdisciplinaridade*. Será o momento propício ao diálogo entre o estudante e as outras formas de apresentação/representação da realidade. Assim, o professor de filosofia – e talvez mais dos que as outras disciplinas, tendo em

vista a larga amplitude do campo de investigação filosófico – pode utilizar-se do diálogo com as demais áreas do saber. Como as outras disciplinas interpretam e se posicionam frente a determinado problema, quais são os olhares possíveis, possibilitando ao aluno obter, dentro de uma mesma investigação, variadas percepções, olhares diversos e perspectivas diferenciadas de um mesmo objeto. A definição desse vagão o estabelece como o espaço favorável à *intertextualização*, ou seja, à leitura e interpretação não apenas limitados aos conteúdos escolares, mas também das leituras e interpretações que se podem extrair do próprio mundo em sua complexidade. Isto significa dizer que é possível que o conteúdo escolar seja visto por diversas perspectivas que não se encontram necessariamente dentro da escola, mas sim, em outros espaços sociais, como a comunidade e outras instituições. Não são só outras disciplinas, mas também outras formas de saber que podem e devem contribuir para a formação do aluno. Para tanto, o professor de filosofia deve incentivar seus alunos, juntamente com professores das diferentes matérias, ao diálogo que instiga a articulação entre o conteúdo filosófico com os conteúdos de outras disciplinas e outros saberes.

3. Após o momento da *sensibilização* através da *problematização*, quando o aluno expôs seus *preconceitos* acerca de determinada temática, temos agora o momento da leitura, compreensão e produção de *conceitos*. Chegamos ao vagão “Assim falava o filósofo”. Nele teremos a investigação através dos textos clássicos de filosofia de fragmentos dos filósofos com os quais o professor tentará integrar o aluno no mundo da filosofia sem ter que utilizar apenas de fontes secundárias. Neste vagão será trabalhada a *construção do discurso*, que será um dos indicativos que permitirão ao professor avaliar a compreensão e entendimento do aluno em relação ao texto trabalhado. É na demonstração da capacidade de articulação das ideias em seu discurso, ou seja, de falar com clareza sobre aquilo que tenha compreendido que se consolida o exercício da razão. Entretanto, um conceito por si só, transferido da histó-

ria da filosofia para a realidade do aluno, pode não suscitar elementos suficientes que possibilitem a ele a compreensão do problema tratado. Partindo deste pressuposto, sugerimos a utilização de outros textos e conceitos, filosóficos ou não, que promovam a expansão do horizonte reflexivo do estudante, provocando-o a compreender o minucioso trabalho de pesquisa (investigação) que terá que ser feito não só para a filosofia como para todas as outras áreas do saber, inclusive os saberes cotidianos. Será importante que a investigação tenha o rigor e as premissas filosóficas focando no elemento primordial, qual seja, o *conceito*. O *conceito* precisará ser reconstruído a partir de uma *transposição pedagógica* do conceito original do filósofo para o *novo* conceito alcançado pelos alunos. Deve ficar muito claro ao aluno que em um primeiro momento ele irá *identificar e compreender* o conceito do filósofo dentro do contexto do filósofo e só posteriormente ele irá *aplicar* a sua compreensão na *conceitualização* de um conceito derivado do filósofo, mas não mais o mesmo. É fundamental para o adequado ensino do filosofar que o aluno distinga a conceitualização do filósofo da conceitualização dele. Pois senão corremos o risco do aluno atribuir ao filósofo o conceito que não é mais dele, mas agora do aluno e transmitir essa informação inadequada a outros.

4. “O mundo em 4 D”; pode tomar a forma de oficinas, palestras e filmes para fixar e apontar outras perspectivas de *conceitualização e construção de argumentos*. Estamos agora no quarto vagão - a proposta dele é reforçar o trabalho de elaboração de conceitos. Ora, é preciso levar em conta que o trabalho de criação de conceitos é, muitas vezes, questionado, no sentido de entender a reutilização deles como mera repetição. Mas não se trata de repetição, pois o estudante se apropriou de um conceito aprendido (investigado), adaptando-o a um problema atual. Utilizaremos neste vagão de outros recursos metodológicos, que não a tradicional aula expositiva, para levar o aluno a descobrir a importância de compreender o texto filosófico nos seus componentes básicos, teses (ideias) e estrutura argumen-

tativa e como, a partir dessa compreensão, se poderá construir *novos* conceitos derivados dos tradicionais.

5. O último vagão será chamado de “parada técnica” e serão jogos filosóficos e outras atividades extraclases, como por exemplo, “um passeio com Sofia”; excursões com os alunos a museus e outros lugares que possam suscitar a reflexão filosófica fundamentada nos referenciais teóricos desenvolvidos em sala de aula. O último vagão do ‘trem filosófico’ visa a aplicação de diversos tipos de atividades alternativas, sejam dinâmicas, excursões, jogos filosóficos, aplicados individualmente ou em grupo, e que se refiram ao tema disposto na cabine – ou seja, à temática central da discussão. Esta etapa tem um duplo objetivo. Primeiramente, ao retomar as atividades aplicadas no decorrer da unidade/bimestre, pretende auxiliar e reforçar a compreensão do conteúdo e do exercício do pensamento por partes dos estudantes, utilizando-se, sobretudo, de interações mais descontraídas, ou informais. Num segundo momento, objetivamos tornar a filosofia menos ‘distante’ dos estudantes. Ou seja, sabemos que os conteúdos de filosofia tendem a abstração, o que exige esforço reflexivo que, por sua vez, não é uma característica muito percebida no perfil dos nossos estudantes. Assim, a ‘Parada Técnica’ sugere uma “pausa” no cotidiano escolar – aulas expositivas, exercícios, provas, etc. – para permitir a fixação e ampliação dos saberes através de práticas lúdicas interativas, minimizando uma dificuldade inerente à natureza da reflexão filosófica. Um exemplo dessa atividade que pode se adequar a vários temas é a dinâmica do *Júri Simulado* – que promove a discussão, a reflexão e a construção de argumentos logicamente articulados, sem considerar toda a euforia que esse tipo de atividade causa no ambiente da sala de aula. Também temos como um exemplo muito válido a atividade que intitulamos de ‘Um passeio com Sophia’, que consiste na realização de visitas a museus, teatros, exposições de arte ou a qualquer outro espaço cultural em que os alunos possam identificar e vivenciar os conteúdos trabalhados na disciplina. É importante que a

temática destas visitas, assim como das demais atividades alternativas, estejam em sintonia com os conteúdos trabalhados no plano de aula, pois essas atividades trazem mais uma oportunidade para os alunos perceberem a consonância dos conteúdos filosóficos com o cotidiano das suas vidas. Como exemplo de aplicação do que aqui chamamos de ‘atividades alternativas’ iremos citar uma atividade dentro da proposta ‘Um passeio com Sophia’. Trata-se de uma visita realizada ao MAO – Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte² – onde podemos ilustrar a flexibilidade e dinamicidade da metodologia do ‘Trem Filosófico’. Na Escola Estadual Lúcio dos Santos foi desenvolvido atividades com vistas a aplicar, de forma experimental nossa metodologia. Para isso, partimos do tema ‘Natureza e Cultura’, disposto no primeiro Campo de Investigação do CBC intitulado ‘Ser Humano’. Priorizamos a investigação do subtema ‘Arte e Técnica’. A proposta consistia em abordar o processo de desenvolvimento do homem a partir das ferramentas fabricadas por ele, além de abordar a própria ressignificação que o homem faz das suas ferramentas de trabalho, e nesse sentido nem um lugar seria mais propício do que o Museu de Artes e Ofícios. Sendo assim, partimos da premissa de que o homem se desenvolve e se utiliza da técnica primeiramente em função de necessidades biológicas, mas logo a transforma em arte, história e símbolo. Logo, por meio do ‘passeio com Sophia’, apontamos a passagem do biológico para o simbólico, da técnica para a arte, do trabalho para a cultura.

É importante ressaltamos que quando inicialmente falamos que o *trem Filosófico* é uma metodologia de ação flexível, o que afirmamos é que é possível trabalhar com algumas dessas etapas de forma alternada. Ou seja, não necessariamente de forma linear, na ordem em que os

² O Museu de Artes e Ofícios – MAO – é um espaço cultural que abriga e difunde um acervo representativo do universo do trabalho, das artes e dos ofícios do Brasil. Um lugar de encontro do trabalhador consigo mesmo, com sua história e com o seu tempo. O MAO revela a riqueza da produção popular, os fazeres, os ofícios e as artes que deram origem a algumas das profissões contemporâneas..

vagões/etapas foram aqui abordados. Por exemplo, é possível colocar a etapa 'Um passeio com Sophia' como um momento de sensibilização, ou seja, uma forma diferente de chamar a atenção do educando para determinado conteúdo, permitindo criatividade e autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

E aí, vamos embarcar nesse 'Trem'?

REFERÊNCIAS

- ASPIS, Renata Pereira Lima; GALLO, Sílvio. *Ensinar Filosofia – um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.
- GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 2. ed. Petropolis: Vozes, 1998.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum: Filosofia - Ensino Médio*. Minas Gerais: Belo Horizonte, 2008.