

e-issn 2359-6384

# revista **ideação**

Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia



A journal of Philosophy



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

IDEAÇÃO - EDIÇÃO ESPECIAL 2017



e-issn 2359 - 6384



**FILOSOFIA E ENSINO**

**ANO 2017**



**REVISTA IDEIAÇÃO**

**Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia - NEF**



---

---

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

---

---

**Reitor**

Evandro do Nascimento Silva

**Vice-Reitora**

Norma Lúcia Fernandes de Almeida

**Diretor do DCHF**

Departamento de Ciências Humanas e Filosofia

Ágabo Borges de Souza

**Vice-Diretora do DCHF**

Adriana Costa Santana

**Coordenador do NEF**

Malcom Guimarães Rodrigues

**Secretária**

Jaciene Silva e Carvalho

**Estagiárias**

Cintia Jesus de Almeida

Thaís de Almeida Santos

Endereço para correspondência. Address for correspondence

Revista Ideação, Módulo VII, DCHF/NEF

Universidade Estadual de Feira de Santana

Avenida Transnordestina, S/N — Novo Horizonte

CEP: 44.036-900 Caixa Postal 294

Tel: (75) 3161-8209 e-mail: nef@uefs.br

Feira de Santana — Bahia — Brasil

Solicita-se permuta. Exchange desired



# REVISTA IDEAÇÃO

**CORPO EDITORIAL**

**SECRETÁRIA**

Thaís de Almeida Santos

**WEBMASTER**

Marcelo Vinicius Miranda Barros

**REVISÃO**

Bruna Borges de Almeida

Ivania Nunes Machado Rocha

**PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA**

Jaciene Silva e Carvalho

**COMITÊ EDITORIAL**

Adriana Santos Tabosa

André de Jesus Nascimento

Caroline Vasconcelos Ribeiro

Rodrigo Ornelas

Túlio Madson de Oliveira Galvão

Wagner Teles de Oliveira

**EDITOR-CHEFE**

Laurenio Leite Sombra

**ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ FILOSOFIA E ENSINO**

Francis Mary Rosa

Jorge Luiz Nery de Santana

---

FEIRA DE SANTANA

EDIÇÃO ESPECIAL

p. 1 - 479

Ano 2017

---

## Conselho Editorial

André Luís Mota Itaparica (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB)  
Antônio José Romera Valverde (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PUC/SP)  
Aurino Ribeiro Filho (Universidade Federal da Bahia — UFBA)  
Carlos Ziller Camenietzki (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ)  
Catherine Moreira Bryan (Universidade de Wisconsin — Oskosh — UWO/USA)  
Constança Marcondes César (Pontifícia Universidade de Campinas — PUCCAMP)  
Dante Augusto Galeffi (Universidade Federal da Bahia — UFBA)  
Desidério Murcho (Universidade Federal de Ouro Preto — UFOP)  
Edvaldo Souza Couto (Universidade Federal da Bahia — UFBA)  
Elyana Barbosa (Universidade Federal da Bahia — UFBA)  
Hugo Aznar (C.E.U. San Pablo — Valencia/Espanha)  
Jarlee Oliveira Silva Salviano (Universidade Federal da Bahia - UFBA)  
João Carlos Salles Pires da Silva (Universidade Federal da Bahia — UFBA)  
Jorge Vital de Brito Moreira (Universidade de Wisconsin — Oskosh — UWO/USA)  
José Crisóstomo de Souza (Universidade Federal da Bahia — UFBA)  
Leonidas Hegenberg (Instituto Brasileiro de Filosofia) †  
Maria Constança Pissara (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PUC/SP)  
Maria Cristina Di Gregori (Universidad Nacional de la Plata - UNLP)  
Mariluze Ferreira de Andrade e Silva (Universidade Federal de São João Del — Rei/UFES)  
Olivail Freire Júnior (Universidade Federal da Bahia — UFBA)  
Sérgio Antônio Carlos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS)  
Valério Hillesheim (Universidade do Estado da Bahia — UNEB)

### Periodicidade: Semestral

Os artigos e demais textos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores. A reprodução, parcial ou total, é permitida, desde que seja citada a fonte.

Ficha Catalográfica: Biblioteca Central Julieta Carteadó

Ideação: Revista do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas  
Filosóficas da Universidade Estadual de Feira de Santana -  
Feira de Santana - v. 1, n. 1 (1997-)  
Edição Especial 2017

Semestral

e-issn 2359 - 6384

1. Filosofia - Periódicos I Universidade Estadual de  
Feira de Santana, Núcleo Interdisciplinar de Estudos  
Filosóficos.

CDU 1

# SUMÁRIO

## DOSSIÊ FILOSOFIA E ENSINO

### APRESENTAÇÃO

Francis Mary Rosa  
Jorge Luiz Nery de Santana ..... 11

### PARA QUE SERVE ENSINAR FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DISCIPLINAR? PROJETO/INVENÇÃO DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR

Dante Augusto Galeffi ..... 19

### A AULA DE FILOSOFIA COMO OFICINA DE CRIAÇÃO

Felipe Araújo  
Filipe Ceppas ..... 51

### FRAGMENTOS DE IDEIAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA E RE-EXISTÊNCIA

Renata Aspis ..... 69

### CINEMA E EDUCAÇÃO: DA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA À AÇÃO CINECLUBISTA EMANCIPADORA

Alessandro Reina ..... 89

### A FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO CONTEÚDO CURRICULAR

Caroline Moraes  
Joelson Alves Onofre ..... 111

FILOSOFIA E ENSINO: QUESTÕES E DESAFIOS PARA O PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Caio Leone de Almeida ..... 133

POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES DA FILOSOFIA COM A EDUCAÇÃO DO PENSAMENTO

Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos ..... 145

CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS DE PIERRE HADOT AO ENSINO DE FILOSOFIA

Gabriel Rodrigues Rocha ..... 169

ASPECTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO CLÁSSICO GREGO

Sudelmar Dias Fernandes ..... 199

A RITMANÁLISE DA EDUCAÇÃO: A IMAGEM DA CRIANÇA EM BACHELARD

Gabriel Kafure da Rocha ..... 229

FOUCAULT, DELEUZE E A MÁQUINA ESCOLAR: A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE PODER E A PRODUÇÃO DE CORPOS DÓCEIS

Bruno Abílio Galvão ..... 257

A FILOSOFIA “OBRIGATÓRIA”: PAULO FREIRE, GRAMSCI E A LEI 11684/2008

Reinaldo Ramos da Silva ..... 285

A ÉTICA FILOSÓFICA DO UBUNTU NA SALA DE AULA

Carlos Eduardo Gomes Nascimento ..... 319

UMA INTRODUÇÃO AO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA LITERATURA: A LITERATURA DE JEAN-PAUL SARTRE COMO PONTO BASE

Rivelino dos Santos Matos ..... 339

A “DISCIPLINA” DE FILOSOFIA COMO PROMOTORA DO DEBATE SOBRE IGUALDADE E DIFERENÇA  
NO AMBIENTE ESCOLAR

Sérgio Fernando Maciel Corrêa ..... 363

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA BASEADO EM VIRTUDES  
INTELECTUAIS

Matheus de Lima Rui ..... 385

A EDUCAÇÃO NO TEETETO DE PLATÃO: UM ESTUDO SOBRE A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO E DA  
APRENDIZAGEM

Hedgar Lopes Castro ..... 413

A FILOSOFIA E O SEU ENSINO SOB O DIAPASÃO DA CRIATIVIDADE

Victor Hugo de Oliveira Saldanha ..... 441

**NORMAS EDITORIAIS**

Ano 2017 ..... 469

**EDITORIAL GUIDELINES**

2017 Year ..... 473

**SUMMARY**

Ideação Especial Edition ..... 477



## APRESENTAÇÃO

Nesse dossiê extraordinário da Ideação sobre **Filosofia e Ensino** buscamos compor um conjunto de artigos que tragam aos leitores e leitoras reflexões pontuais sobre o processo de ensino da disciplina filosófica, assim como temas que circundam o próprio diálogo profícuo e necessário entre filosofia, educação e didática. A escolha por esta temática torna-se mais que oportuna na conjuntura nacional atual em que se discute a reformulação da estrutura curricular do ensino médio e até mesmo a expectativa de se propiciar ou não — o estudo de filosofia nas escolas de educação básica no cenário nacional.

Com um processo irregular de oferta ao longo da história, nos variados dispositivos legais que regulavam as prerrogativas curriculares nos cursos secundários até a sua obrigatoriedade legal com a reforma da Lei nº 11.684 em junho de 2008 que alterou o artigo 36 da Lei nº 9.394/96, a disciplina filosófica (em conjunto com a Sociologia) passou a incluir o quadro de disciplinas obrigatórias durante o eixo formativo curricular do ensino médio. Tal medida impulsionou e promoveu a oferta e o interesse para os cursos de licenciaturas em Filosofia, assim como fomentou a produção científica sobre o tema, a saber: ensinar filosofia na educação básica.

Mesmo diante do caminho tortuoso pelo qual a oferta da disciplina filosófica enfrentou nos currículos oficiais, não devemos ignorar que o ensino de filosofia é uma presença no ensino médio garantida pela sua inclusão na área de ciências

humanas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Exatamente por isso, torna-se relevante pensar sobre as possibilidades e potencialidade de seu ensino, assim como divulgar experiências que impulsionem o ensino filosófico para além da estrutura disciplinar, enfatizando seu caráter complexo e polilógico, assim como sua historicidade enquanto fenômeno cultural e social.

Distantes daqueles que apregoam a identidade do ensino filosófico na educação básica como algo meramente reprodutivo ou mesmo impossível, caminhamos ao lado e em conjunto com os que acreditam que ensinar filosofia é compartilhar do permanente estranhamento e desnaturalização do mundo que nos cerca, tecendo heterotopias em um estado permanente de vigília.

O dossiê oferece artigos de pesquisadores convidados e oriundos de chamada aberta que propiciam ao leitor horizontes conceituais diversos, mas comprometidos em articular a reflexão filosófica sobre a prática docente e prioritariamente a escolha do “ensinar filosofia” como um problema fundamentalmente filosófico. Nesse sentido, nossos autores e autoras são professores-filósofos e discutem a questão do interior das salas de aula da educação básica ou mesmo dentro da esfera das universidades e grupos de pesquisa sobre o tema.

Abrindo o dossiê, Dante Augusto Galeffi situa a questão do ensino de filosofia na contemporaneidade em frente à falência do modelo disciplinar. No artigo “Para que serve ensinar filosofia na educação disciplinar? Projeto/invenção da aprendizagem filosófica no educar transdisciplinar”, o autor propõe ao leitor pensar o desafio de um ensino

filosófico comprometido com a atitude criadora e radical em consonância com uma escuta polifônica e conectada à tarefa de reinventar o ensino filosófico como atividade problematizadora e dialógica por excelência.

Felipe Araújo e Filipe Ceppas, no artigo “A aula de filosofia como oficina e Criação”, defendem, por meio do pensamento deleuziano, a aula da filosofia no ensino médio como uma oficina de criação, destacando a necessidade de se relacionar o ensino filosófico não somente à mera reprodução passiva de seus temas e histórias, mas ao ato da criação conceitual, propondo o estudo do conceito como uma necessidade inventiva e uma ferramenta de intervenção na própria realidade dos discentes.

Em “Fragmentos de ideias sobre ensino de filosofia e re-existência”, a professora Renata Aspis nos proporciona uma reflexão sobre a possibilidade de um ensino de filosofia como acontecimento intermediado pela própria capacidade de afeto e desejo como produção de possíveis, tomando como referências as concepções deleuzianas de aprendizagem e o conceito spinozano de afeto.

Alessandro Reina, em “Cinema e educação: da reprodutibilidade técnica à ação cineclubista emancipadora”, nos oferece uma proposta pedagógica do uso dos cineclubes para o ensino de filosofia, além de discorrer sobre o papel da sétima arte na indústria cultural e na sua mobilização como tecnologia em prol da educação filosófica para a autonomia dos sujeitos e no fomento de uma educação estética, política e culturalmente significativa.

O texto “A Filosofia como possibilidade da experiência Filosófica no Ensino Médio a partir do conteúdo curricular”,

de Joelson Alves Onofre e Caroline Moraes, convida os leitores a refletir sobre o papel do ensino de Filosofia no ensino médio, sua identidade curricular, assim como advoga sua presença articulada à promoção da aprendizagem do pensamento e à construção da autonomia dos discentes.

Na sequência, tendo como mote o mesmo tema, Caio Leone de Almeida, com o artigo “Filosofia e Ensino: questões e desafios para o professor de filosofia no ensino médio”, discorre sobre a imagem da disciplina filosófica nos dispositivos institucionais, destacando seu caráter instrumentalista em um ambiente escolar marcado pelo utilitarismo. Com isso, o autor destaca o desafio do professor/filósofo para reinventar o ensino filosófico como um saber com um fim em si mesmo e promovedor da experiência do pensar.

Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos nos convida a pensar sobre a relação indissociável entre o ensinar filosofia e o ato pedagógico que acompanha tal processo. Com o texto “Possíveis articulações da filosofia com a educação do pensamento”, o autor apresenta a proposta de uma educação filosófica comprometida com o exercício de pensamento, destacando a importância de um ensino atrelado não somente às questões técnicas, mas sobretudo à própria reinvenção do mundo.

Com o texto “Contribuições possíveis de Pierre Hadot ao ensino de filosofia”, de Gabriel Rodrigues Rocha, temos uma discussão teórica do ensino de filosofia como problema filosófico por meio do direcionamento para o eixo educativo dos conceitos e teses desenvolvidas na obra do filósofo francês.

Sudelmar Dias Fernandes apresenta no artigo “Aspectos filosóficos da educação no período clássico grego” uma reflexão sobre os principais pressupostos da educação na antiguidade clássica grega e sua contribuição no processo de formação de uma racionalidade diferenciada do período homérico, destacando para isso as ideias dos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles.

O artigo “A Ritmanálise da Educação: A imagem da criança em Bachelard”, de Gabriel Kafure da Rocha, analisa o conceito bachelardiano de ritmanálise, propondo uma relação entre hábito, instante e ritmo como fatores associados à produção do saber científico e suas associações com o ato de ensinar/aprender.

Em “Foucault, Deleuze e a máquina escolar: a escola como dispositivo de poder e a produção de corpos dóceis”, Bruno Abílio Galvão, por meio do estudo da concepção de poder dos pensadores franceses Michel Foucault e Gilles Deleuze e de conceitos como “agenciamento” e “máquina abstrata”, tematiza a questão do espaço escolar como ambiente articulado à produção de disciplinas sobre os corpos e a fomentação de práticas pedagógicas normatizadoras que reelaboram a subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Por sua vez, o artigo de Reinaldo Ramos da Silva, “A filosofia ‘obrigatória’: Paulo Freire, Gramsci e a lei 11684/2008”, provoca um debate instigante e atual que discute a questão da obrigatoriedade da disciplina filosófica no ensino médio, destacando o viés político de todo ato educativo. Para tanto, por meio do pensamento de Paulo Freire e Antonio Gramsci, o autor busca problematizar o ensino filosófico não somente enquanto presença disciplinar

inserida como mais um adorno no espaço escolar marcado por uma educação bancária, mas sobretudo como uma presença insubordinada e desconstrutora que coaduna com uma educação para a autonomia.

Tratando de temas oriundos de experiências didáticas, Carlos Eduardo Gomes Nascimento apresenta um relato de experiência no artigo “A ética filosófica do Ubuntu na sala de aula”, oriundo de sua prática como pibidiano, em que tematiza elementos da filosofia Ubuntu como ponto de partida para um ensino filosófico pautado por uma prática educativa contrária ao racismo antinegro na escola, destacando a importância das experiências promovidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID — na formação dos futuros docentes de filosofia.

Com Rivelino dos Santos Matos, no artigo “Uma Introdução ao Ensino de Filosofia a partir da Literatura: a filosofia de Jean-Paul Sartre como ponto base”, temos uma proposta de plano de aprendizagem de ensino filosófico em que o autor articula o uso da literatura sartriana como prática educativa, artifício lúdico pedagógico e ponto de partida para a expressão de conceitos filosóficos, centrando-se em orientações procedimentais na construção de planos de aula mediados por tal perspectiva.

Sérgio Fernando Maciel Corrêa, com o artigo “A ‘disciplina’ de filosofia como promotora do debate sobre igualdade e diferença no ambiente escolar”, relata a proposta pedagógica oriunda de um projeto educativo interdisciplinar em que as atividades desenvolvidas buscaram promover um debate conceitual sobre o tema *raça e racismo no Brasil*.

Matheus de Lima Rui apresenta uma proposta metodológica para um ensino de filosofia mediado pelo conceito de “virtudes intelectuais”, desenvolvido por Linda Zagzebski. No artigo, “Orientações metodológicas para um ensino de filosofia baseado em virtudes intelectuais”, o autor destaca o papel do docente como figura motriz para uma aprendizagem direcionada a estimular a formação intelectual discente por meio de um processo virtuoso.

No texto “A educação no *Teeteto* de Platão: um estudo sobre a epistemologia do ensino e da aprendizagem”, Hedgar Lopes Castro se propõe a investigar o clássico conceito da maiêutica e sua relação com a possibilidade do conhecimento. A obra *Teeteto*, de Platão, é tomada como referência com o intuito de estabelecer uma “distinção entre opinião falsa e verdadeira para responder como o conhecimento pode ser definido”.

Por fim, Victor Hugo de Oliveira Saldanha, no escrito, “A filosofia e o seu ensino sob o diapasão da criatividade”, desenvolve uma análise sobre as proposições deleuzo-guattarianas sobre o que é filosofia, ressaltando os aspectos da criação conceitual como condição filosófica por excelência. O autor também busca desenvolver, por meio de tal perspectiva, a defesa de uma proposta didática para as aulas de filosofia na educação básica como oficinas conceituais. Para tanto, traz o pensamento de Silvio Gallo, destacando os aspectos didático-pedagógicos que orientam tal proposta. Com isso, coloca como crucial o papel da criatividade, da investigação e da experimentação no ensino de filosofia no ensino médio.

Com este dossiê extraordinário, a **Revista Ideação** demonstra mais uma vez seu compromisso e desejo de contribuir com reflexões filosóficas pertinentes e atuais, promovendo o debate e a circulação de ideias e horizontes. Esperamos uma excelente leitura e que os textos aqui apresentados sejam fontes de reflexão e que ampliem as possibilidades e a aposta em um ensino/aprendizagem de filosofia cada vez mais significativo na educação básica.

Francis Mary Rosa  
Jorge Luiz Nery de Santana  
*Organizadores*

# **PARA QUE SERVE ENSINAR FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DISCIPLINAR? PROJETO/INVENÇÃO DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO EDUCAR TRANSDISCIPLINAR**

Dante Augusto Galeffi<sup>1</sup>

**RESUMO:** Trata-se de uma contribuição na direção da metamorfose do regime disciplinar de ensino vigente, tendo em vista a importância de uma formação filosófica própria e apropriada para o pleno desenvolvimento espiritual humano transdisciplinar. Critica-se o ensino da filosofia como “ilustração” e afirma-se uma filosofia como “criação” do aprender a pensar compartilhado, tendo em vista uma transformação humana comum-responsável pelo mundo da vida em sua totalidade una e múltipla simultaneamente. Partindo-se da falência do sistema de ensino disciplinar, desenvolve-se o argumento de um Educar Transdisciplinar em que a filosofia é compreendida como a *atitude aprendente radical e criadora* e não como uma disciplina isolada de um currículo fragmentário. Projeta-se uma linha utópica de formação humana tendo-se a filosofia como método de investigação e não como repetição de uma tradição ilustrada. Não se nega a importância dos clássicos e ilustres do pensamento, mas, sim, a forma de ensino vigente que não leva ao empoderamento pensante dos aprendizes. Afirmando-se um Educar Transdisciplinar em que o filosofar é o próprio

método aprendente em todas as atividades, um saber para todos os aprendizes sem o qual ninguém conseguiria sair da caverna de Platão e a ela retornar transformado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Disciplinar; Educar Transdisciplinar; Atitude Filosófica; Atitude Aprendente Radical; Aprender Próprio e Apropriado.

**ABSTRACT:** This is a contribution towards the transformation of the disciplinary system in force for education, in view of the importance of proper and appropriate philosophical training for full human spiritual development transdisciplinary. Criticizes the teaching of philosophy as “illustration” and claims to be a philosophy as “creation” of learning to think shared, with a view to human transformation common-responsible for the world of life in a single totality and multiple simultaneously. Starting from the bankruptcy of disciplinary education system, develops the argument of a Educating Transdisciplinary in that philosophy is understood as the learner attitude radical and creative and not as an isolated discipline of a fragmented curriculum. Protruding a utopian line of human formation having to philosophy as research method and not a repeat of illustrated tradition. There is no denying the importance of classic and distinguished thought but the way of effective teaching that does not lead to thinking empowerment of learners. Claiming to be a Educating Transdisciplinary that philosophizing is the proper method learner in all activities, a knowledge to all learners without which no one could get out of Plato’s cave and she returns transformed.

**KEYWORDS:** Disciplinary Education; Educating Transdisciplinary; Philosophical Attitude; Radical Learner Attitude; Learn Proper and Appropriate.

## 1. INTRODUÇÃO

O ponto de partida para o que proponho discutir neste artigo é a constatação da falência do sistema de ensino disciplinar e como isto afeta o ensino de filosofia na educação básica nacional. Indo direto à questão crucial: por que os luminares da educação e da pedagogia não se deram conta de que a educação disciplinar é incompatível com os imperativos da emergente sociedade do conhecimento, da informação, da aprendizagem e do controle?

O que se pode constatar é que ainda não se ouviu falar desta questão como algo evidente, e isto porque quem está imerso em determinado sistema modelador de comportamentos como aquele da educação disciplinar não tem condições de perceber outros níveis de Realidade. É como a alegoria da caverna de Platão, que continua sendo um marco na compreensão da diferença entre o estado de ignorância da verdadeira realidade e o estado de conhecimento de uma realidade ampliada. Para quem está imerso na práxis disciplinar da educação escolar é como se a Realidade fosse constituída de partes isoladas que são reunidas por soma simples sem nenhum salto exponencial. Assim, os múltiplos conhecimentos humanos produzidos ao longo da história social da humanidade se encontram armazenados em compartimentos estanques que formam o currículo disciplinar. Cada área com seus conteúdos específicos e seus trejeitos metodológicos procura afirmar a sua identidade, que consiste no reconhecimento do seu corpus disciplinar exclusivo e na garantia de sua objetividade científica. Fica improvável para quem está imerso na “caverna disciplinar” desenvolver pela investigação uma saída do lugar

habitual, por meio de uma distância epistemológica sempre requerida para a efetuação de qualquer pesquisa rigorosa acerca dos fenômenos, portanto, daquilo que afeta o ser humano em sua constituição complexa, ecológica, biológica, ontológica e antropológica a partir do seu modo de ser-aí.

Ora, para sair da caverna disciplinar é preciso um ato criador semelhante ao que descreve Michel Serres (1990) a propósito dos saltos de natureza que ocorrem diante do aparentemente estabelecido como Realidade em determinado momento da história humana. Diz ele (SERRES, 1990, p. 162-163):

Tales, Pitágoras, ou qualquer outro destes nomes de inicial, coloca-se, de uma hora para outra, fora do mundo. Fora deste mundo aqui, fora do real. Aí está a exterioridade máxima, a utopia radical, a anomalia, de que todas as outras serão, certamente, nada mais do que variedades. O que é inventado neste momento não é deste mundo, nem do mundo objetivo, nem do universo do discurso. Aqui não há ponto, nem reta, nem ângulo, nem triângulo. Da mesma forma que não há demonstração, nem univocidade no que é dito, nem no que circula entre nós. Platão não diz nada de diferente, na sua língua, e dizemos a mesma coisa, certos de que afirmamos uma outra. O lugar noético ou inteligível é separado, como que cortado com um machado, do espaço ou do mundo sensível, e este, no entanto, participa do primeiro, como se não pudesse existir sem ele, por ser atravessado pelo turbilhão relativista e pelas contradições discursivas do juízo de percepção. Escutem agora com novos ouvidos os nossos

historiadores da invenção: o iniciador coloca-se no exterior, chega-nos vindo do outro lado da fechadura, onde foi deixado, largado, repudiado; daí reestrutura em forma de novidade o conjunto normal em crise.

As palavras de Serres se referem ao que vem primeiro no processo do pensamento filosófico e tudo o mais seria simples repetição do mesmo: “A invenção das matemáticas é, aqui, a invenção absoluta, o rasgo da história, invenção que tornou possível todas as outras, não somente pela técnica, mas pelo gesto fundador” (1990, p. 164). Com isto, ele está se referindo à determinação de um paradigma de Realidade que configura o próprio absoluto, o resto é arranjo de inovação dentro das relações móveis do espaço, do sensível, do corpo. Entretanto, como seria a consideração de um plano de constituição do real com diferentes níveis de Realidade e diferentes níveis de percepção, em relação ao qual a matemática é um absoluto fechado em si mesmo, não podendo compreender a razão última dos seus próprios limites de espaço e tempo, de extensão e intensidade?

Quando afirmo a falência do sistema disciplinar da educação, faço-o compreendendo um salto de natureza em relação ao paradigma teórico nascido entre os primeiros pensadores gregos que tiveram um acesso direto ao absoluto matemático como conjunto de todas as leis reguladoras de um mundo ideal tornado geométrico em sua planificação. Nesta perspectiva o absoluto matemático encontra o seu oposto no relativo não matemático, o mundo sensível, volátil, efêmero. Mas é justamente este mundo sensível aquele que requer cuidado e atenção, porque a vida das ideias puras é dependente do mundo da vida para que encontre expressão.

É na superfície da percepção que as coisas aparecem e desaparecem, dançam diante de nós como bailarinas.

Aqui temos uma concepção de filosofia como identidade em contraste com a concepção da filosofia como diferença. Como identidade, a filosofia permanece atrelada ao mundo matemático transposto para o mundo das formas ideais, sempre idêntico a si mesmo como absoluto que é. Como diferença, a filosofia é uma aventura criadora aberta que não afirma a lógica da polarização, mas, sim, a lógica da inclusão do terceiro termo. A compreensão desta operação corresponde a um salto de natureza no âmbito da própria história absoluta da razão ocidental. Significa saltar para fora do plano paradigmático da disciplinaridade científica que tem como suporte a quantificação matemática como correlato da computação cerebral. O salto significa uma abertura para um mundo complexo movido por diferenças e não por identidades fixas. Um mundo em que o ser humano é chamado a realizar a sua potencialidade na errância de seus afetos e de seus desejos primais na transitoriedade da vida finita, concreta. Mas a modelagem disciplinar é justamente o contrário da transitoriedade e da errância, pois é definida a partir da objetividade e da certeza, da homogeneidade e da ordem geométrica ao modo ainda euclidiano. O disciplinar moderno encontra ressonância na razão cartesiana em sua postulação metódica e intencionalmente absoluta, levando ao desenvolvimento do conhecimento setorizado em especializações que cada vez mais isolam as partes de um suposto todo indivisível. As disciplinas por áreas do conhecimento se impuseram na formação do currículo

escolar moderno. Elas perderam de vista a subjetividade e suas agruras, sua caoticidade, imprecisão, confusão conceitual, o humano em sua concretude. Mas é justamente esta concretude da subjetividade que reclama a sua parte no processo evolutivo da espécie humana. E é uma parte corporalmente constituída e sensivelmente ativa como tudo o que é vivo.

No decurso do processo histórico ocidental moderno, o ensino de filosofia foi associado ao humanismo clássico e seus grandes textos literários, daí a familiaridade das letras com a filosofia nos cursos superiores de humanidades, em contraposição ao novo modelo científico que se impôs como definidor de uma Realidade homogênea, monológica e uniforme. O ensino de filosofia nas universidades e na educação básica passou a tratar dos clássicos da filosofia historicamente. Seguramente há aqui um antes e um depois de Hegel que elabora uma Filosofia da História através de uma *Fenomenologia do Espírito* (1992) para descrever os estágios do espírito absoluto ao longo do tempo histórico da espécie humana. Com Hegel, nasce o historicismo filosófico como uma extensão do historicismo de origem filológica, a partir da descoberta e tradução da vasta literatura do mundo antigo, especialmente aquela greco-romana que dava acesso renovado à concepção humanista clássica. O fato é que as humanidades nas universidades europeias do século XIX foram transpassadas pela compreensão histórica iluminada pelo idealismo absoluto de Hegel. Ler um pouco da escrita de Hegel permite compreender a importância da história em seu projeto de ciência absoluta. Diz ele no final da *Fenomenologia do Espírito* (1992, p. 220):

O reino-dos-espíritos, que desse modo se forma no ser-aí, constitui uma sucessão na qual um espírito sucedeu a um outro, e cada um assumiu de seu antecessor o reino do mundo. Sua meta é a revelação da profundidade, e essa é o *conceito absoluto*. Essa revelação é, por isso, o suprassumir da profundidade do conceito, ou seja, sua *extensão*, a negatividade desse Eu que-em-si-se-adentra: negatividade que é sua extrusão ou [sua] substância. Essa revelação é seu *tempo*, em que essa extrusão se extrusa nela mesma, e desse modo está, tanto em sua extensão quanto em sua profundidade, no Si. A *meta* — o saber absoluto, ou o espírito que se sabe como espírito — tem por seu caminho a recordação dos espíritos como são neles mesmos, e como desempenham a organização de seu reino. Sua conservação, segundo o lado do seu ser-aí livre que se manifesta na forma da contingência, é a história; mas segundo o lado de sua organização conceitual, é a *ciência do saber que-se-manifesta*. Os dois lados conjuntamente — a história conceituada — formam a recordação e o calvário do espírito absoluto; a efetividade, a verdade e a certeza de seu trono, sem o qual o espírito seria a solidão sem vida; somente

“do cálice desse reino dos espíritos  
espuma até ele sua infinitude”.

[Schiller]

Nessa passagem, encontra-se a pegada hegeliana da efetividade histórica do desenvolvimento do espírito humano, o que se impôs como horizonte teleológico de uma pretensa História Mundial que teria alcançado a totalidade de seus reinos no momento em que alguém alcançou a autoconsciência

da *ciência absoluta*. E aqui se mostra o abismo entre o paradigma disciplinar e aquele transdisciplinar que requer não a construção de uma ponte para a sua transposição e sim um salto que o atravesse sem que a força de sua gravidade atraia para a perdição aquele ou aquela que ouse saltá-lo. O risco é grande, mas o espírito sem a vida não é absolutamente nada. E a vida quer mais-vida e não se satisfaz com ilustrações eruditas. O que quero dizer é que a abordagem histórica da filosofia modulou também os conteúdos de filosofia que passaram a ser ensinados na educação básica como História da Filosofia nas escolas europeias do século XX e nunca como exercício filosófico próprio e apropriado. A grandeza das obras dos grandes luminares do pensamento filosófico, enfim, oferecida em lições na escola média para todos. Mas, em nenhum momento se propôs para a formação básica, como também para a superior, uma filosofia como filosofar fenomenológico, sempre partindo das coisas mesmas, aberto ao diálogo interrogante infinito, jamais conclusivo, sempre perplexivo, nunca absolutamente certo e sim provavelmente certo, imprevisível, aberto ao acontecimento dialógico na polilogia das vozes reunidas, tendo em vista metas comuns de desenvolvimento espiritual sustentável.

Então, pela tradição que nos alcança a todos, a filosofia na escola nunca foi um campo aberto para o empoderamento crítico das pessoas em formação e sim um território histórico com seus donatários e senhores de reinos bem definidos. Um corpus fechado de doutrinas cada uma das quais valendo como um sistema autônomo e independente dos outros tantos sistemas autônomos. Esta tem sido a filosofia ensinada nas escolas até agora. Mas, com qual propósito se ensina a História da Filosofia no lugar da prática filosófica dialógica?

## 2. ENSINAR FILOSOFIA COM QUAL PROJETO HUMANO EM VISTA?

Até aqui procurei situar o recortar do objeto de minha intenção com este artigo, e como não há espaço para um aprofundamento sobre certos aspectos que já emergiram no texto até o momento, vou usar do recurso sintético para favorecer o desenvolvimento do argumento pretendido. Não sou contra o ensino de História da Filosofia e sim contra o modo como se ensina História da Filosofia nos currículos disciplinares. Então, nada contra esta nobre tradição histórica que tanto agregou valor favorecedor do esclarecimento da aventura espiritual humana ao longo do seu breve tempo histórico, porque agora se apresenta de novo uma Grande História, outra metanarrativa. Entretanto, o modo de ser desta nova metanarrativa não mais depende da filosofia da identidade, pois se mobiliza como filosofia da vida e da diferença. Assim, não acredita mais no excesso de história simplesmente passada adiante como transmissão, porque toda esta informação se encontra abundantemente disponível na web para todos, mas, sim, pela emergência de uma reforma radical do pensamento e de toda a educação até então estabelecida a partir do ensino ostensivo de conteúdos programáticos fragmentados.

Edgar Morin (2015) aproxima o que chama de reforma do pensamento com a transdisciplinaridade, descrevendo a situação do modo de pensamento da fragmentação que caracteriza a disciplinaridade e, conseqüentemente, a escola disciplinar e também a filosofia escolástica da transmissão da sabedoria dos grandes da história. Diz ele (MORIN, 2015, p. 106-107):

O modo de pensamento ou de conhecimento fragmentado, compartimentalizado, monodisciplinar, quantificador, nos conduz a uma inteligência cega, na mesma medida em que a atividade humana normal, empenhada em religar os conhecimentos, e sacrificada em prol da atitude não menos normal de separar. Devemos pensar o ensino a partir da consideração dos efeitos cada vez mais graves da hiperespecialização dos saberes e a incapacidade de articulá-los uns aos outros. [...] Em um circuito ininterrupto, conhecer implica separar para analisar e religar para sintetizar ou complexificar. Separatista, a prevalência disciplinar nos faz perder a aptidão para religar, a aptidão para contextualizar, ou seja, para situar uma informação ou um saber em seu contexto natural.

Lembramos ainda mais dessas condições pelo fato de que uma era planetária de intersolidariedade está em curso. Acrescentemos a isto que a disjunção histórica entre as duas culturas, a cultura das humanidades, que comportava a Literatura, a Filosofia, mas, sobretudo, uma possibilidade de reflexão e assimilação dos saberes, e a nova cultura científica, baseada na especialização e na compartimentalização, agrava as dificuldades que podemos ter para refletir sobre os saberes e, mais do que isso, para integrá-los.

Então, qual é o horizonte de formação da educação disciplinar posta e o que se pretende com o ensino de filosofia na educação básica nacional? Paremos para pensar. O retorno da Filosofia como disciplina obrigatória parece ter sido um avanço na intenção da educação formal de oferecer uma formação crítica e cidadã para todos. Os legisladores

compreenderam a importância da Filosofia como campo do saber que lida com a investigação e o juízo crítico de todos os valores humanos. Mas, entre a intenção de introduzir uma filosofia capaz de agregar pensamento crítico na formação básica e as condições efetivas para tal há um fosso de profundidade abissal. O fato é que no regime disciplinar a Filosofia ganha um espaço restrito e isolado no conjunto das outras disciplinas, o que não permite de fato trabalhar a formação desejada para o desenvolvimento do pensamento crítico. Eis, então, a questão que se impõe: Como ensinar filosofia de modo que os estudantes tenham acesso ao pensamento crítico e possam formar uma consciência política e ética comum-responsável se o sistema disciplinar de ensino toma a filosofia como mais uma área com conteúdos diferentes das outras áreas que devem ser aprendidos pelos estudantes para realizarem provas?

Essa é uma descrição caricatural da situação, mas enfatiza o seu principal traço: a Filosofia não entrou para transversalizar as atividades curriculares como deveria ser a partir do trabalho com a atitude filosófica, e sim para preencher mais um campo disciplinar de conteúdos insulares. Na verdade é um desserviço o que tem acontecido, e isto porque o modelo da educação vigente parece uma roupa velha cheia de remendos, o que não resolve nada, apenas engana com a aparência de reforma. Afinal, quando é que se compreenderá o absurdo que é a educação disciplinar como está posta? Será preciso sair do horizonte paradigmático da disciplinaridade, como o prisioneiro da caverna de Platão que rompe os grilhões que lhe prendiam ao interior da caverna e se lança na descoberta do mundo ampliado, para

compreender este absurdo? O que aconteceu ao prisioneiro quando se acostumou ao mundo fora da caverna e pôde pensar a sua situação anterior como absurda? Ora, basta que se desvele o horizonte teleológico da educação básica nacional para se flagrar o absurdo em sua efetividade. O que mostra este desvelamento?

Com ênfase, qual é a dúvida de que o horizonte final da educação básica tem sido a aprovação no ENEM? E a propalada formação crítica, como tem sido alcançada e avaliada com a inserção da filosofia no currículo da educação básica?

Na verdade o que se vê são as condições tenebrosas no interior da caverna disciplinar. O que se desvela é que não há um pensamento político de nação projetado para as emergências da sociedade telemática contemporânea. O que há são ajustes em forma de remendos que não permitirão sair do estado de calamidade social em que vive o Brasil de hoje. A reforma da educação é hoje uma emergência de primeira ordem. Mas é preciso sair da caverna disciplinar com seu paradigma monológico e sua concepção de Realidade reduzida para compreender isto.

Muito diferente é o que se encontra formulado na *Declaração de Paris para a Filosofia* (UNESCO, 1995), que se fosse levada a sério permitiria conceber uma educação filosófica básica em outra chave bem diferente da perspectiva atual da filosofia profissional. Trata-se de uma filosofia das ruas, para todos, e não para alguns eleitos senhores de reinos filosóficos com tarja de propriedade privada. Pelo contrário, o espírito da *Declaração de Paris* ultrapassa as fronteiras territoriais da geofilosofia alcançando a universalidade

transcultural do pensamento humano, uma filosofia e um filosofar próprio e apropriado, contextualizado, globalizado e coletivamente autônomo. Vale citar algumas partes do texto remetendo à sua leitura integral que poderia muito bem servir como orientação para o trabalho com a filosofia na educação básica no caso em que não se restringisse a ser uma mera disciplina entre tantas outras e sim uma “disciplina” integradora de todo o saber (UNESCO, 1995, p. 13-14):

“Constatamos que os problemas de que trata a filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente,

“Estimamos que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e conduta dos afazeres humanos,

[...]

“Reafirmamos que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos [...] contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética,

“Julgamos que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia.

[...]

“Uma atividade filosófica livre deve ser garantida por toda parte — sob todas as formas e em todos os lugares onde ela possa se exercer — a todos os indivíduos;

“O ensino de filosofia deve ser preservado ou estendido onde já existe, criado onde ainda não exista, e denominado explicitamente ‘filosofia’;

[...]

“Permanecendo totalmente autônomo, o ensino de filosofia deve ser, em toda parte onde isto é possível, efetivamente associado — e não simplesmente justaposto — às formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios;

[...]

“O conhecimento das reflexões filosóficas das diferentes culturas, a comparação de seus aportes respectivos e a análise daquilo que os aproxima e daquilo que os opõe, devem ser perseguidos e sustentados pelas instituições de pesquisa e de ensino;

[...]

Apresenta-se na *Declaração* uma concepção de filosofia que se oferece como horizonte formador de uma humanidade comprometida com o cuidado da própria vida em seus ritmos e ciclos, em seus avanços e retrocessos. E apesar da ênfase dada ao caráter disciplinar da filosofia, a *Declaração* aponta para uma qualidade transdisciplinar da filosofia quando reconhece o seu caráter ético e político e compreende a formação filosófica como conquista que permite a conversação e o diálogo com todas as formas espirituais que não atentem contra a dignidade da vida em geral. Uma reforma da educação começaria por uma reforma do modo como se trabalharia a filosofia como uma atitude aprendente radical, um aprender a pensar pelo questionar compreensivo e dialógico. Um aprender a pensar ao mesmo tempo laborioso e lento, prazeroso e veloz como Hermes, o Alado.

A *Declaração para a Filosofia* não conseguiria se realizar no regime disciplinar da educação, sobretudo porque pensa a filosofia de modo transversal, o que implica no desenvolvimento de uma atitude aprendente como uma atitude filosófica. Assim, na filosofia não cabem partições e hierarquias de qualquer espécie, porque por nascimento ela é o âmbito cognitivo de reunião de todos os saberes. Assim, dentro desta concepção, a filosofia não pode ser uma disciplina isolada porque ela mesma é o método para se *aprender a aprender*. Um *aprender a aprender*, que é o mesmo que *atitude filosófica*. Em relação a este conceito Morin é muito feliz no modo como o delimita (2015, p. 128-129):

É necessário *aprender a aprender*, ou seja, aprender ao mesmo tempo separando e religando, analisando e sintetizando:

- a considerar os objetos não mais como coisas fechadas em si mesmas, mas como sistemas que se comunicam entre eles e com o meio circundante, e que essa comunicação faz parte de sua organização e de sua própria natureza;
- a ultrapassar a causalidade linear “causa-e-efeito” para apreender a causalidade mútua, inter-relacional, circular (retroativa, recursiva), as incertezas da causalidade (porque as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos quando as reações dos sistemas afetados por elas são diferentes e porque causas diferentes podem suscitar os mesmos efeitos);

- a compreender o desafio da complexidade que advém de todos os domínios do conhecimento e da ação, e o modo de pensar apto a responder a esse desafio.

Compreendo o *aprender a aprender* como o filosofar posto-em-obra, o que também significa restaurar o sentido primevo da filosofia como amor pelo saber e ao mesmo tempo o reconhecimento do desconhecimento, portanto, o florescimento de uma racionalidade que tem consciência da consciência e da inconsciência. A própria atitude socrática diante do saber dos sábios: um saber não saber — a atitude filosófica própria e apropriada. Isto muda muita coisa, porque não se pode mais aceitar a filosofia como obra acabada e passada, porque ela é uma disposição da própria humanidade em conhecer e inventar modos de conhecimento capazes de transformar os modos de vida. Portanto é uma atividade criadora implicada em dar conta das emergências do mundo da vida a partir de uma racionalidade aberta ao sensível e atenta ao provável e não mais ao certo.

Ora, isso implica em uma mudança paradigmática que permita operar com a complexidade de modo rigoroso e ao mesmo tempo necessariamente inventivo, porque não tem nada concluído no mundo-aí. Mesmo que a sua efetividade seja aquela da dispersão e da fragmentação espiritual, ele é o único lugar em que se pode pretender reinventar a formação filosófica como atitude transdisciplinar. Isto requisita, também, outro desenho de formação do formador que estará atuando na educação básica com a atitude filosófica e não com a História da Filosofia Européia em primeiro

lugar, o que acontecerá de modo espontâneo ao longo da própria educação básica, e não como imposição conteudista homogênea.

### 3. A APRENDIZAGEM PRÓPRIA E APROPRIADA COMO “DIDÁTICA FILOSÓFICA MÍNIMA”

Mas é preciso que se tenha um conceito de filosofia quando se utiliza o termo para indicar a atitude aprendente radical. O que é mesmo a filosofia? Eis uma questão que é sempre incômoda, apesar de tão corriqueira. É sempre preciso tomar um rumo nesta questão, definindo o uso do termo, e é sempre importante começar pelo dito e quase consumado. Segundo Deleuze e Guattari (2000, p. 13-14):

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos. [...] Criar conceitos sempre novos é objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Não se pode objetar que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que a arte faz existir entidades espirituais e já que os conceitos filosóficos são também *sensibilia*. Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à

filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: “os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhe são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso”, mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou (Platão sabia isso bem, apesar de ter ensinado o contrário...). Platão dizia que é necessário contemplar as Idéias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito de Idéia. Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?

Temos aqui um bom exemplo do que significa criação filosófica. Para Deleuze/Guattari a filosofia *cria* conceitos e é uma disciplina específica, especializada, sendo o filósofo aquele que os fabrica no sentido estrito. O filósofo tem a potência e a competência para criar conceitos, e a filosofia é especificamente uma usina de fabricação/invenção/criação de conceitos. Sim, mas o que é o conceito como imaterial que se pode criar a partir de uma especialidade chamada filosofia?

Assim como Deleuze e Guattari criaram o seu próprio conceito de conceito de filosofia, todos os filósofos também o fizeram de modos muito diversos e diferentes. A própria definição dada por eles para o conceito é uma criação que se desdobra pela identificação daquilo que não é conceito, mas percepto, afeto, juízo, função etc. No caso, é o próprio conceito de cada uma destas coisas que é resultado de uma criação filosófica. Entretanto, como aceitar isto sem procurar compreender as motivações desta determinada maneira de fazer filosofia que se apresenta como uma especialidade disciplinar? Já não seria o tempo oportuno de criar uma filosofia transdisciplinar como atitude aprendente radical, em que o conceito não seria uma exclusividade da filosofia e sim da mente humana em seus modos de subjetivação? Como, então, criar uma obra de arte sem conceitos e produzir ciência sem conceitos? Claro, uma filosofia dos perceptos e dos afetos seria a oficina conceitual do mundo da arte, mas o mundo da arte não precisa de conceitos filosóficos para ter sua própria atmosfera vital, assim como a filosofia não precisa do mundo da arte para existir. Trata-se de um jogo circular de dobras e redobras em que é preciso ter a potência do filósofo para se envolver e considerar como se aprecia uma obra de arte. É também uma “obra de arte” a arte dos conceitos porque sem conceito não há a própria arte, assim como o mundo, o cosmo, a pessoa, a sociedade etc.

Ora, os conceitos criados pelos filósofos povoam o mundo das palavras corriqueiras porque foram os filósofos que criaram o mundo como conceito. De certo modo, isto pode significar que o filósofo é o amante dos conceitos não importando em que língua fale, ou em que período da

história humana tenha florescido. Haveria, assim, não apenas o filósofo ao modo grego, mas o “filósofo” como amante dos conceitos independente da língua que fale? E o poeta, não seria também, por ser um criador de palavras, um amante dos conceitos em forma de imagens?

A definição da especificidade da filosofia de Deleuze e Guattari se apresenta dentro da tradição filosófica ocidental, que alguns defendem ser a única tradição propriamente filosófica existente. Nesta tradição, a filosofia foi definida como uma atividade teórico-discursiva contraposta às atividades produtivas (poéticas) e práticas (políticas, éticas), e são os filósofos os criadores conceituais do mundo da vida, assim como os poetas foram e são os criadores do mundo paralelo da imaginação mítica e ficcional compreendida como mimesis do dinamismo da vida no plano das afecções da alma. Por isto não é simples definir o que é a filosofia, sendo mais apropriado falar daquilo que ela não é. Para Deleuze e Guattari (2000), a filosofia não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação. Isto limita o campo da filosofia distinguindo-a de qualquer outra atividade criadora humana, o que requisita a figura do especialista em filosofia, seu operador conceitual. Desta forma, não seria a filosofia uma atividade criadora exclusiva dos filósofos profissionais, não cabendo nenhum uso indevido da filosofia como contemplação, reflexão e comunicação? A definição dada por Deleuze e Guattari é útil para o uso da filosofia na educação básica, ou ela só tem validade na filosofia profissional? Teríamos, então, filósofos (criadores de conceitos) e professores de filosofia (repetidores de conceitos criados)? Teríamos então uma filosofia transmitida por não filósofos e

sim por peões da filosofia? Para qual finalidade se ensinaria uma filosofia criada pelos outros?

Minhas provocações têm um alvo certo: a desconstrução de todos os conceitos de filosofia construídos até então pelos filósofos luminares, para que seja possível construir uma filosofia própria e apropriada a partir do contexto local de cada aprendiz. E neste caso, a filosofia não é mais uma exclusividade do seu criador profissional e sim a abertura para o poder-saber-ser comum-pertencente e comum-responsável de todo ser humano singular. Parece também que a definição da filosofia como criação de conceitos é tão abrangente e vaga como definir a filosofia como o amor à sabedoria, ou como busca da verdade. O uso corriqueiro que se faz da palavra conceito vai indicar uma variedade de sentidos que dificilmente podem ser dissociados dos atos cognitivos comuns efetuados por qualquer ser humano em todos os instantes de sua vida, mesmo que no nível inconsciente de operação.

Então vejamos a variedade de usos da palavra. De maneira geral, o conceito é definido como um produto da faculdade de conhecer, portanto, a faculdade intelectual e cognoscitiva do ser humano, correspondendo à mente, espírito e pensamento. O conceito também é associado à compreensão que alguém tem de uma palavra, noção, concepção, ideia. É também uma opinião, um ponto de vista, uma convicção, um dito original e engenhoso, um ditado, uma máxima, uma sentença. Pode ser também uma conclusão moral de um conto ou narrativa afim, assim como uma ideia ou dito conciso, um resumo. Usa-se também a palavra para indicar a reputação de alguém por parte do grupo de suas relações,

da sociedade, referindo-se à sua fama. A palavra também se presta para indicar o sistema de avaliação simplificada em que são usadas as cinco primeiras letras do alfabeto no lugar da nota numérica. Já no campo específico da filosofia, a palavra assumiu muitos outros sentidos. O mais comum é aquele que o define como “representação mental de um objeto abstrato ou concreto, que se mostra como um instrumento fundamental do pensamento em sua tarefa de identificar, descrever e classificar os diferentes elementos e aspectos da realidade” (HOUAISS, 2000, p.783). A palavra tem um sentido central na tradição racionalista que vai de Platão até Hegel, significando a manifestação da essência ou substância do mundo real. Há também a tradição que atravessa o estoicismo grego, o nominalismo medieval e o empirismo moderno que define o conceito como um signo ou representação linguística que mantém uma relação de sentido com os objetos do conhecimento, relação não-ontológica. Nesta linhagem, a palavra designa a noção abstrata contida nas palavras de uma língua para designar as propriedades e características de uma classe de entidades abstratas, objetos ou uma classe de seres. Neste sentido, um conceito possui extensão e compreensão. A extensão é o número de elementos de uma classe e a compreensão é o conjunto dos caracteres de uma definição, sendo, assim, a capacidade de detalhamento ou foco dos casos específicos. A palavra em latim é um derivado do verbo *conceptus* significando a ação de conter, ato de perceber, germinação, fruto, feto, pensamento. E é ainda curioso ver os significados do antepositivo *cap-*, um derivado do verbo *capere*, que significa tomar, agarrar, pegar, apanhar, apossar-se, apoderar-se, sofrer, padecer, ser

impedido, ganhar, cativar, chamar a si, seduzir, enganar, iludir, escolher, eleger, conter, encerrar, levar, admitir, comportar, conceber, entender; ganhar, alcançar, chegar a, obter etc. (HOUAISS, 2001).

Entretanto, nenhuma dessas definições diz respeito ao que Deleuze e Guattari querem dizer com conceito. E não é fácil compreender o que é mesmo o conceito fabricado como o definidor da filosofia. Como síntese, eles estão se referindo aos grandes criadores de filosofia, cada um dos quais cria conceitos como seus personagens, e os conceitos assim criados formam o plano de imanência de sistemas filosóficos inteiros. Assim, o conceito de Ideia em Platão é o plano de imanência de toda a sua doutrina filosófica, do mesmo modo como a Vontade de Potência ou o Eterno Retorno de Nietzsche são suas grandes invenções conceituais. Significa também que a criação de conceitos não é algo de que se tenha a fórmula de fabricação e, portanto, não pode ser ensinado. Filosofia neste sentido não pode ser ensinada. E se a filosofia é a criação de conceitos, na perspectiva dos autores não quer dizer que todos possam aprender a criar conceitos, porque só os filósofos criam conceitos, os cientistas criam funções, os artistas criam afetos e perceptos, e acrescento, os economistas e comerciantes criam dinheiro, as mães criam filhos etc. Há uma especificidade definida que só alcança os filósofos. Só os filósofos criam conceitos. Para que, então, ensinar filosofia sem o acesso ao filosofar através dos textos dos filósofos?

Na educação disciplinar, concebe-se o ensino de filosofia através de conteúdos que dizem respeito às múltiplas dimensões da filosofia em sua historicidade. Idealmente

falando, é a oportunidade de tratar de temas de ontologia, de ética, de estética, de política, de linguagem, de lógica etc., o que alguns extraordinários educadores e educadoras da educação básica realizam magistralmente mesmo no regime disciplinar. O problema começa quando se pretende um programa uniformizado nacional, com livro didático e tudo. Aí o bicho pega. Como aprender filosofia sem filosofar? Por que impor um programa homogêneo para todos? E aqui o filosofar não é o mesmo que se tornar filósofo na acepção de Deleuze e Guattari, e por isso o ensinar filosofia tem de se tornar um filosofar, isto é, um exercício investigativo permanente e livremente escolhido, não obrigatório, mas não ao modo dos estudos profissionais em nível superior. Para que, afinal, obrigar as pessoas a estudarem a filosofia dos outros, quando o importante é propiciar as condições para que todos aprendam a pensar não pelos cânones de uma filosofia escolástica e sim pela abertura da experiência dialógica radical, que analisa e elabora sinteticamente uma hermenêutica dos conceitos através das “coisas mesmas”? Para que ensinar filosofia sem experiência filosófica?

Cabe, então, a proposição de uma alternativa ainda longínqua de um educar transdisciplinar para o qual a atitude filosófica é o mesmo que atitude aprendente radical: uma atitude que aprende o que não está dado e precisa ser inventado, fabricado, criado. Não se trata da filosofia deleuziana ou nietzschiana que pode ser estudada por cada um segundo a sua decisão e não seguindo a imposição dos outros, e sim da filosofia própria e apropriada: *filosofia como atitude aprendente radical*.

Mas aqui aparece de novo a questão da especificidade da filosofia que segue as suas tradições históricas e seus filósofos, levando a supor que seja esta a filosofia que deve ser ensinada e ponto final. Eis aí ainda o paradigma disciplinar atuando. Eis, no fundo, a defesa de uma filosofia diferente daquela proclamada pela *Declaração de Paris* aqui citada para efeito de contraste. Ora, de que modo a filosofia profissional pode ser importante na formação básica se ela não se tornar formativa, se ela não inventar os seus próprios instrumentos e conceitos de aprendizagem a partir de sua própria práxis formativa? Por isto a importância do profissional de educação aprender a filosofar. Mas, como ficaria a especificidade da filosofia se todo educador aprendesse a filosofar em sua práxis podendo ser considerado primacialmente um filósofo ou filósofa?

#### 4. O NÃO-ENSINO DE FILOSOFIA NO EDUCAR TRANSDISCIPLINAR

Pensando, então, em uma alternativa de formação transdisciplinar, o que implicaria em uma real metamorfose do sistema de ensino para sistema de aprendizagem, afirmo que não se pode ensinar filosofia, mas se pode aprender a fazer filosofia filosofando. E isto desde as crianças e a partir das próprias coisas, quer dizer, daquilo que afeta cognitivamente as pessoas em suas circunstâncias existenciais. Do mesmo modo como se pode aprender música ou outra atividade específica qualquer, e como esta compreensão está em desacordo com o que se tem feito com o ensino da filosofia no paradigma disciplinar, proponho

um Educar Transdisciplinar em que o filosofar é o método aprendente para tudo o que se possa aprender. Trata-se do que chamei apropriadamente de *Didática Filosófica Mínima* para a aprendizagem de qualquer área do conhecimento. Isto significa também reinventar a própria filosofia em sua vocação e dimensão formativa abrangente, globalizadora e *cosmopolítica* inalienável: uma formação para a transformação permanente de tudo o que é fenômeno, portanto, de tudo o que alcança e afeta o ser humano em sua existência fática a partir de sua percepção em movimento. Defendo, assim, a concepção de uma filosofia da transformatividade criadora humana, o que requer por primeiro deixar ser o aprendiz o caminho de sua vida desejante.

É evidente como não há filosofia e filosofar sem Eros e sem laços afetivos entre amigos do saber, portanto, buscadores de algo supostamente perdido em alguma origem remota. Uma origem que para ser recordada precisa de uma motivação de tipo ontológico, como um programa já construído de possibilidades dentro de limites concretos, como, por exemplo, uma recordação de algo que foi esquecido com o nascimento no corpo humano e seu ambiente vital. Uma anamnese laboriosa e improvável, porque não há início que não esteja no presente vivo dos acontecimentos temporais. Mas de qualquer modo, o filósofo continua sendo aquele que se busca a si mesmo. Eis uma questão espinhosa e pouco seguida na tradição escolástica ocidental e muito menos na escola disciplinar.

Heráclito (2002) já havia identificado o sentido da filosofia ao dizer “Eu busco a mim mesmo” (Fragmento CVI), assim como afirmava que “Pensar é comum a todos”

(Fragmento XXVIII). Ora, é evidente como na modernidade a filosofia deixou de ser uma busca pessoal do filósofo para se tornar uma técnica de argumentação a serviço de uma formação intelectual humanista. Difícil, então, restaurar o elã primal da filosofia como *aspiração* ao des-velamento de si mesmo, o alcance da vida sábia, pois agora a filosofia tornou-se um território disciplinar com seus profissionais especializados e não ainda uma possibilidade formativa para o florescimento sapiencial do ser humano a partir do seu próprio mundo vital. Nas entrelinhas, para Deleuze e Guattari a filosofia é coisa exclusiva dos filósofos criadores, e a sua criação não é algo que possa ser ensinado na escola como se ensina tabuada ou geografia, ou qualquer outra disciplina objetiva. Sendo uma coisa exclusiva dos filósofos, significa que a filosofia se identifica com o estilo literário de cada um deles, o que é uma criação pessoal como no mundo da arte personalizada e assinada. Nesta perspectiva, não se pode formar filósofos, o que seria um contra-senso, e sim profissionais especializados em textos de filósofos geniais. O filósofo é formado em sua própria invenção conceitual e não frequentando disciplinas filosóficas seriais. Significa que nem todos são filósofos ou querem ser, como nem todos são músicos ou querem ser. Construindo um plano de compreensão paralelo, é o mesmo que querer impor o ensino da Arte e suas expressões quando nem todos são artistas no sentido estrito. É como impor que todos aprendam música, ou dança ou teatro sem a mínima aptidão ou interesse. Por extensão, é impróprio querer impor qualquer coisa visando uma homogeneidade formal, assim como impor currículos fechados e obrigatórios sem levar em consideração as

condições efetivas de aprendizagem em cada caso e lugar. Mas é justamente isto o que ocorre em nosso mundo: quem nele nasce está fadado a submeter-se às regras estabelecidas socialmente. Mas são todas regras criadas historicamente e por isto podem ser modificadas historicamente através das ações humanas.

Construindo uma alegoria, tendo saído da caverna disciplinar me encontrei diante de um mundo muito mais vasto e cheio de possibilidades desconhecidas. Pode ser que cada possibilidade uma vez atualizada se torne mais uma caverna. Pode ser que todo o universo com suas infindáveis galáxias e incontáveis sóis seja uma grande caverna dentro de tantas outras cavernas, porque a caverna é uma espécie de útero materno em que é gerado o tempo da vida. E a vida depende de sua ecologia corporal. Sair da caverna é simplesmente florescer na direção do que ilumina. Eis a saída para a vida: fora da caverna é a vida da consciência que se reconhece sob o sol, efêmera e finita, e o ser humano pode encontrar o seu lugar nesta passagem, pode ser passagem e não fim.

É com essa ressonância que penso a emergência de um Educar Transdisciplinar para o qual a filosofia é apropriada em sua abertura nascente radical, o que permite inclusive criar não apenas mais um conceito filosófico e sim um modo diferente de dispor o trabalho filosófico e seu sentido ontológico fundamental: libertar o ser humano das agruras do medo existencial de ser apenas um sopro evanescente e finito. Neste sentido, a filosofia de novo é um caminho de autoconhecimento na reforma em curso do pensamento, porque o lado que precisa evoluir não é o tecnológico e

sim o afetivo. E este só pode ser considerado a partir do desenvolvimento espiritual dos seres humanos. A filosofia, assim, é um aprender a viver e a morrer, porque ninguém escapa do desaparecimento e ninguém está livre da eternidade: um paradoxo, eis o humano em suas dobras e redobras na incontornável força criadora que a tudo reúne e dispersa em igual medida, mas sempre para recomeçar. Sempre do início.

## 5. CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS: FILOSOFIA COMO ATITUDE APRENDENTE RADICAL

Ao conceber um Educar Transdisciplinar como emergência da condição humana planetária/mundial contemporânea, fica evidente para mim que a educação disciplinar funciona para um mundo ecologicamente insustentável, em que as pessoas se desconhecem ou só conhecem os seus próximos e familiares e acham que os outros não existem. E isto em um momento global em que a única via é a da sustentabilidade *poliética* e *poliecológica*. Isto significa que é preciso criar o educar para a sustentabilidade poliética (ética ambiental, social, mental e cibernética) um educar transdisciplinar que requer outra forma de compreensão do que é o desenvolvimento humano sustentável. Toda a concepção de formação necessária para a vida atual passa por uma radical transformação dos espaços de formação. Não são mais espaços de ensino e sim espaços de aprendizagem e transformação. Não há concessão para o ensino homogêneo, e por isso não uso o termo ensino-aprendizagem que ainda

mantém a ênfase no ensinar sendo aí o aprender dependente do que se ensina e não ao aprender apropriador. Ora, o ensinar é o aprender no educar transdisciplinar porque nada há para ser ensinado no sentido ostensivo, e, sim, para ser mostrado e oferecido através da construção dos instrumentos cognitivos da aprendizagem, que é em si um ato aberto e intrinsecamente criador. A imitação se torna apropriação do criado na criação aprendente. A apropriação do criado é repetição da diferença: não há uma floração igual à outra. Cada momento em sua efemeridade é único e irrepetível. A repetição é a permanência do viver em seu querer-saber e em sua promessa de diferença.

Devo encerrar o que apenas iniciei a descrever como possibilidade de construção de um novo paradigma para orientar o desenvolvimento humano na direção de sua emancipação da caverna disciplinar. Concebo a filosofia como *atitude aprendente radical* e considero ser este o fio condutor para a reforma do sistema disciplinar de educação em sistema do educar transdisciplinar, o que requisita potência e ação para poder se fazer acontecimento. Teria muito ainda a falar desta proposição que compreende todo o educar a partir da *atitude filosófica* como *atitude aprendente radical*, mas alcancei o limite de caracteres permitidos.

---

---

## NOTA

<sup>1</sup>Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Departamento de Educação. E-mail: dgaleffi@uol.com.br

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

HERÁCLITO. *Fragmentos contextualizados*. Tradução, apresentação e comentários por Alexandre Costa. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Parte II. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOUAISS. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MORIN, E. *Ensinar a Viver. Manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SERRES, M. *Hermes: uma filosofia das ciências*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

UNESCO. *Philosophie et Démocratie dans le Monde — Une enquête de l'UNESCO*. Paris: Librairie Générale Française, 1995, p. 13-14. Disponível em: <<http://bempensarparabemviver.blogspot.com.br/2010/12/declaracao-de-paris-para-filosofia.html>>. Acesso em 24/06/2016

# A AULA DE FILOSOFIA COMO OFICINA DE CRIAÇÃO

Felipe Araújo<sup>1</sup>

Filipe Ceppas<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho explora uma concepção de ensino de filosofia como ato de criação, e não apenas de reprodução, o que o aproxima da atividade artística. Apresentamos, em primeiro lugar, a tese de Deleuze e Guattari de que a atividade filosófica consiste no processo de criar conceitos e que estes são ferramentas de intervenção no mundo. A partir daí, defendemos a atividade do professor de filosofia como uma oficina, onde essas ferramentas podem ser utilizadas, ou mesmo novas ferramentas criadas, sempre que necessário, sempre que os problemas assim o exigirem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conceito; Caixa de Ferramentas; Criação.

**RESUMEN:** En este trabajo se explora una concepción de la enseñanza de la filosofía como un acto de creación, y no sólo de reproducción, acercándose a la actividad artística. Presentamos las tesis de Deleuze y Guattari que afirman que la actividad filosófica es el proceso de creación de conceptos y estos, por su vez, son herramientas de intervención en el mundo. A partir de ahí, abogamos por la actividad de profesor de filosofía como un taller en el que se pueden utilizar estas herramientas o incluso

nuevas herramientas son creadas, siempre que sea necesario, cuando los problemas así lo exigen.

**PALAVRAS CLAVE:** Concepto; Caja de Herramientas; Creación.

A função da filosofia não é a de repetir interpretações de mundo já propostas por filósofos ao longo de sua história. Filosofar é, como defendem Deleuze e Guattari, criar conceitos (DELEUZE & GUATTARI, 1992). A tarefa do filósofo não é reprodução, mas invenção. Fazer filosofia é trabalhar com a criação, seja na proposição de novos conceitos que servirão para responder a problemas e questões que se apresentam no horizonte, seja no pensar de maneira diferenciada problemas e conceitos sobre os quais os filósofos anteriores se debruçaram. Com isso, o exercício filosófico não exclui o estudo da História da Filosofia, mas este estudo também não pode ser entendido como centro do processo filosófico e do ensino-aprendizado da filosofia.

Arte e filosofia guardam em comum essa característica: a necessidade da criação. Não há arte em apenas reproduzir o que já foi criado, ainda que essa repetição possa ser executada a partir de técnicas e habilidades excepcionais. Um pianista que executa obras de Beethoven de maneira idêntica àquela aparentemente idealizada pelo compositor, seguindo do modo o mais fiel possível as indicações da partitura, não é necessariamente um artista criador. Mas é claro que existem artistas intérpretes criativos — e esse talvez seja um diferencial importante, passível de ser explorado a partir da especificidade da arte enquanto puro bloco de sensações, de composição entre afectos e perceptos.

O estudioso de filosofia que quisesse reproduzir exatamente os conceitos criados por um determinado filósofo, ou mostrar-lhes a “forma correta”, apresentá-los fielmente, não está, a rigor, segundo a definição de Deleuze, fazendo filosofia. Ainda que o faça de maneira magistral, essa habilidade não o torna filósofo.

Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daquelas que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: “Os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhe são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso”, mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou... Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.11-12).

Talvez um “repetidor da história da filosofia” possa se considerar um bom professor de filosofia, mas mesmo essa opção parece problemática, se levamos em conta as ideias de Deleuze. É evidente que, para um professor de filosofia (e sobretudo tal como a transmissão da filosofia é costumeiramente compreendida, como apresentação da história da filosofia), é necessário percorrer um bom número de filósofos anteriores, tal como um músico precisa recorrer aos clássicos da música para se tornar um músico virtuoso.

Vemos, portanto, que alguns paralelos entre arte e filosofia nos ajudam a pensar a relação entre filosofar e ensinar a filosofia ou a filosofar. Ensinar filosofia e se apropriar de sua história não são garantias para que alguém, seja o professor, seja o aluno, se torne um filósofo, do mesmo modo como o ensino de arte não faz do estudante, ou do professor, um artista.

A concepção deleuziana de filosofia tem sido usada, há muito tempo, como uma crítica ao método acadêmico de se interpretar a atividade filosófica e o ensino de filosofia. Costumeiramente, a tradição acadêmica brasileira estimula a mera reprodução de métodos e conceitos já trabalhados pelos filósofos, e essa prática tem importantes reflexos no ensino de filosofia no nível de Ensino Médio. O resultado é paradoxal. Por um lado, há uma identidade entre fazer, ensinar e aprender filosofia: ensinar e aprender filosofia é ensinar e aprender aquilo que os filósofos já fizeram. E o ensino de filosofia no Ensino Médio disso se diferenciaria apenas porque seria realizado num nível mais primário, introdutório. Por outro lado, se o ensino e o aprendizado da filosofia seria o ensino e o aprendizado daquilo que os filósofos fizeram, forçoso seria aprender a filosofar criando conceitos novos, que é o que os filósofos sempre fizeram.

Mas o divórcio entre a prática acadêmica e o ensino de filosofia no Ensino Médio não é apenas de intensidade. Há uma certa ideia de que o rigor acadêmico confere *natureza filosófica* ao trabalho do comentário, de *reapropriação* de determinados problemas, de determinados conceitos. O professor universitário, pesquisador, pode não dizer nada de novo, para além do esclarecimento de um parágrafo, da

ambiguidade de um conceito alheio, pode não ter nenhuma ideia própria, para além de uma certa fixação em como ler um determinado autor, em como pensar um determinado problema, mas o que ele faz seria filosofia porque seria “rigoroso”; enquanto a repetição por assim dizer “mais livre”, mais tateante, ou mesmo mais “selvagem” da história da filosofia, num curso de Ensino Médio por exemplo, seria menor, menos filosófica. Reinstaura-se, assim, o divórcio entre fazer filosofia e ensinar filosofia, enquanto uma disciplina que somente reproduz, repete, e não necessariamente se reapropria das contribuições da história da filosofia.

A aproximação da filosofia com a arte nos força a questionar essa concepção acadêmica do ensino de filosofia e a reconhecer uma outra questão, que é a da relação entre o filosófico e o não-filosófico. Essa questão é essencial para o ensino de filosofia no Ensino Médio, uma vez que, nele, diferentemente da academia, o trabalho é feito com pessoas que não têm necessariamente interesse pela filosofia e nem precisam ter. Na perspectiva deleuziana, essa aproximação com a arte não é meramente acessória, mas constitutiva:

A relação entre o filosófico e o não-filosófico está no coração do conceito de filosofia deleuziano. Não se entende a filosofia, se dela também não se tem uma compreensão não-conceitual, não-filosófica. A compreensão não-filosófica se dá por perceptos e afetos, que são blocos de sensação, objetos próprios da criação artística. Só entendemos o que é a filosofia quando temos as duas compreensões, a conceitual e a

não-conceitual, as duas audições, a filosófica e a não-filosófica. Isso se dá quando relacionarmos o conceito e a sensação. (VIEGAS, 2011, p.8).

Disso decorre um segundo paralelo entre filosofia e arte: ambas as atividades se aproximam, ao relacionar conceito e “sensação” (ou toda uma estrutura da percepção que necessariamente acompanha o pensar) como elementos que não podem ser separados, sob o risco de tornar o conceito algo vazio; e a sensação, “cega”. A partir dessa concepção, podemos defender o uso das linguagens artísticas como elemento fundamental de sensibilização para as questões filosóficas. Como defende Deleuze, *a filosofia deve se dirigir a filósofos e não-filósofos, assim como a pintura se dirige a pintores e não pintores*.

Uma “boa aula” é como um concerto. A emoção é tão fundamental quanto a inteligência. Cada estudante irá pegar o que lhe interessa, o que lhe sensibiliza as emoções de forma significativa. É possível que uma aula não convenha a ninguém, nesse caso, aconteceria uma aula ruim. Para que os estudantes sejam tocados, sensibilizados, é necessário que o professor também fale sobre algo que ache interessante, é preciso entusiasmo, e isso pressupõe o ensaio. Tal como numa peça de teatro, é a preparação, o ensaio, que permitirá momentos de inspiração. Nesse sentido, uma aula de filosofia exige muita preparação, muito ensaio. Ao juntar esses elementos, ensaio, preparo, inspiração e emoção, tem-se o ambiente propício para que ocorra o que Deleuze caracteriza como um canto falado.

O canto falado é a expressão do grito, requisito para a atividade filosófica. Filosofar é também gritar. Gritar é mais uma necessidade do que um prazer. Gritamos porque precisamos resolver algo que nos incomoda, porque precisamos resolver esse problema que nos afeta. Não há criação quando há ausência de sentido. Nesses momentos, a repetição (reconhecimento) é que atua. A criação atua quando há um problema, quando um “grito” irrompe de maneira inesperada e repercute no pensamento como problema a ser resolvido, e para o qual nenhum saber ou conhecimento tem uma resposta; por isso o pensamento é impelido a criar, a inventar uma solução. Os conceitos têm essa finalidade: organizar os gritos que estão engasgados em nós. “Os conceitos são a forma do grito” e, ao trabalhar esse grito, o transformamos em canto. É como canto que os gritos se resolvem, que os problemas são resolvidos (ainda que provisoriamente).

Tal como num concerto, uma aula de filosofia é um canto falado. Nossos problemas e conceitos interagem. Se os ouvintes estão disponíveis, se há abertura para o despertar do interesse, fica possível a atuação da emoção e os problemas que emergem do professor dialogam com as questões e problemas presentes naqueles que o ouvem. E, para que os ouvintes estejam disponíveis, é preciso que o professor perceba a necessidade de se criar um ambiente propício. Nada disso é evidente, mas já ajuda saber quais elementos podem compor uma aula entendida como “canto falado”, quais seriam suas exigências.

Ouvir as aulas como se ouve um concerto musical, ou seja, com abertura, com atenção — nada parece mais distante

das condições de uma aula no Ensino Médio. Podemos arriscar que as questões que emergem possam ser digeridas se puderem vir a se tornar gritos, a serem posteriormente “resolvidos”. Essa “resolução” não implicaria necessariamente duelos de argumentações, “discussão”. Contra a ideia de um duelo que estabeleceria a verdade, pensamos num convite a conversações. O ensaio do professor e a abertura do aluno permitem que as conversações aconteçam e que problemas comuns, ou próximos, ou convergentes, sejam trabalhados. E todo problema exige uma “solução”, que não seria nada além de uma experiência filosófica do pensamento, e não o estabelecimento de uma “verdade”.

Nesse sentido é que pensamos a filosofia como uma “Caixa de Ferramenta”, como nos sugere Deleuze. Não se trata de mera análise da realidade, mas de instrumento, de ferramenta para a modificação da realidade.

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. (Deleuze *apud* FOUCAULT, 1989, p. 71).

Para continuar nesta analogia, seria oportuno que a sala de aula se transformasse em uma oficina, em um atelier de criação, onde se aprende a usar as várias ferramentas de que dispomos. Cada ferramenta serve para resolver um problema específico. Se precisamos pregar, usamos o martelo; se precisamos cortar algo, usamos o serrote; mas se precisamos colorir, usamos o pincel. Se sentimos necessidade de uma cadeira, e decidimos construir uma, não poderemos fazê-lo apenas com um martelo, ou com o serrote. Usamos ferramentas conforme percebemos os problemas a serem resolvidos. Com a filosofia não é diferente. Temos um problema e queremos resolvê-lo. Antes de nós, vários filósofos desenvolveram ferramentas (conceitos) muito eficientes, o que nos permite construir as mais diversas variedades de artefatos; porém, as necessidades não são sempre as mesmas. Sempre se nos apresentam novos problemas, o que nos exige construir novas e específicas ferramentas, para resolver problemas também novos e específicos.

A aula de filosofia pode ser vista como uma oficina de criação, a “antessala da atividade filosófica”, e o professor é aquele que vai apresentar as ferramentas para os alunos, explicar como cada uma delas pode ser usada, como funcionam melhor. Nesse sentido, o mestre nada tem de diferente do discípulo, a não ser o fato de utilizar as ferramentas há mais tempo do que a maioria deles. O professor é um artífice, tal como os alunos, um artífice que aprende no exercício de sua atividade e, nesse exercício, faz os outros aprenderem também.

Cada um irá descobrir sua maneira de fazer, uns mais interessados em escultura, outros na marcenaria, outros na carpintaria. Cada aluno, ainda, imprimirá seu estilo na obra, cada um deixará sua assinatura, que expressa seu modo de ver, de fazer, de construir o artefato e, portanto, seu modo de se relacionar com o mundo.

Primeiro, todo conceito é necessariamente assinado; cada filósofo, ao criar um conceito, ressignifica um termo da língua com um sentido propriamente seu. (...) A assinatura remete ao estilo filosófico de cada um, à forma particular de pensar e de escrever. “O batismo do conceito solicita um gosto propriamente filosófico que procede com violência ou com insinuação, e que constitui na língua uma língua da filosofia, não somente um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza”. A partir disso, Alliez criou a bela imagem da filosofia como uma “assinatura do mundo”: cada filósofo assina o mundo à sua maneira, por meio dos conceitos que cria. (GALLO, 2003, p.25).

O professor é aquele que não apenas apresenta os conceitos. É também alguém que, além de explicitar a atividade criativa da filosofia, encoraja e estimula os estudantes a reelaborem criativamente estes conceitos apresentados e, se possível, a criarem seus próprios conceitos. Os conceitos e problemas caminham sempre juntos: o problema exige um conceito, grita por uma solução. O processo seguinte é justamente organizar esse conjunto de ferramentas, de modo que o problema seja solucionado, não necessariamente no sentido de “ser resolvido”, mas

no sentido de se encontrar o melhor meio possível (ainda que provisoriamente) para se lidar com ele. Há aqui, como veremos melhor adiante, uma relação essencial entre o não-filosófico, o pré-filosófico e o filosófico.

Só saber usar as ferramentas não garante nada. É necessário ter claro o que se deseja construir, qual problema se deseja responder, de que forma desejamos intervir no mundo.

(...) a criação de conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica do mundo, para instaurar outros mundos. (...) Que não se faça uma leitura idealista do conceito: não se trata de afirmar que é uma idéia (conceito) que funda a realidade; num sentido completamente outro, o conceito é imanente à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível. É por isso que o conceito pode ser ferramenta tanto de conservação como de transformação. O conceito é sempre uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo. (GALLO, 2003, 22).

Os conceitos são, portanto, ferramentas analíticas porque nos permitem uma releitura do mundo, mas não somente isso, são também ferramentas de intervenção no mundo. Não devemos filosofar apenas com uma lente de aumento, mas também filosofar com um martelo. Em outras palavras, a filosofia não se esgota em uma interpretação da realidade, mas é também uma modificação da mesma, como defende Marx na 11ª tese sobre Feuerbach (MARX & ENGELS, 1975, p. 24), o que sugere

que toda análise da realidade é uma tomada de decisão para interferir na própria realidade. “Se é verdade que na história tivemos filosofias e filósofos que agiram no sentido de manter o *status quo*, também é verdade que tivemos filosofias e filósofos revolucionários, agentes de transformação” (GALLO, 2003, p. 22).

Interferir na realidade não é necessariamente mudá-la, pode-se também querer mantê-la tal como está, o que explica que muitos daqueles que exercitam a intervenção filosófica não necessariamente estão preocupados em revolucionar coisa alguma, mas apenas utilizam as ferramentas conceituais da filosofia para perpetuar o *status quo*, e talvez sejam maioria. “A filosofia” tem fama de “subversiva”, mas talvez não seja um palpite por demais infeliz afirmar que, ao longo da história da humanidade (se é que uma “história da humanidade” já não seja uma sua invenção perversa), ela tem sido muito mais justificadora de verdades que interessam aos poderosos do que fonte de subversão de uma ordem social opressora. Em todo caso, a filosofia envolve sempre a atuação ético-política, no mínimo por colocar em perspectiva, por tematizar, ainda que dissimuladamente, os dramas e problemas mais significativos da sociedade.

Com isso, chegamos a um ponto importante de nossa conversa, que é o uso das ferramentas para a nossa própria formação. As ferramentas têm como finalidade a construção de nós mesmos, como nos sugere Sônia Campaner, em *Filosofia: ensinar e aprender* (2012). Primeiramente, porque a tarefa de ouvir nossas próprias palavras e ouvir as palavras dos outros (enquanto possível arranjo ou rearranjo de nossos pensamentos) é essencial, na medida em que possibilita uma síntese, ainda que sempre provisória, de qualquer processo de apreensão ou formulação de conteúdos. Ela é

uma oportunidade privilegiada para que nós, na medida em que, ao nos reconhecermos como semelhantes, como humanos e animais, como animais humanos, reconhecemos-nos como formadores de nossa própria cultura e capazes de compreender o sentido de falar e ouvir as palavras dos outros. A radicalidade do questionar se dirige às fontes que alimentam as formas pelas quais nos comportamos, vivemos e conhecemos. Esse exercício de gritar, de recorrer à caixa de ferramentas para sanar a angústia do problema que nos persegue, gera riscos: descobrir as falas e falhas de nossos próprios pensamentos, descobrir as mentiras sociais e pensar o que fazer com essas descobertas.

A escolha da filosofia que seguimos é inseparável da prática didática que realizamos e, portanto, dos conteúdos com os quais decidimos trabalhar. Podemos, por vezes, tomar esta decisão de forma não muito consciente, não tão elaborada, mas concordamos com Sônia Campaner (2012) quando ela diz: “Ao escolher o modo como vamos ensinar (as estratégias didáticas), assumimos uma concepção de filosofia. Não é possível, portanto, fazer escolhas de conteúdo e de didática separadamente”. Da mesma forma, acreditamos não ser possível fazer escolhas filosóficas e didáticas separadas das escolhas políticas. Ou seja, defendemos que a docência não se resume a pensar uma prática inovadora dentro da sala de aula, pois a sala de aula é um reflexo da sociedade, repleta de problemas estruturais. É necessário, por isso, avaliar nossa intervenção pedagógica a partir da problemática da educação no mundo moderno. Em um mundo utilitarista, tecnicista, consumista, enfim, capitalista, torna-se fundamental pensar a didática unida à Ética, à Política, à Estética, à Filosofia de uma forma geral. Mas o mesmo se poderia dizer em um mundo que não fosse utilitarista, tecnicista, consumista,

enfim, capitalista; porque a vida é sempre abertura para a diferença e os conflitos que daí advém.

Neste mundo capitalista, onde predomina um certo utilitarismo selvagem, a “facilidade” ou “dificuldade” da tarefa de sensibilizar os alunos para os problemas filosóficos é uma questão controversa. Esta sensibilização, o cativar os alunos, é muitas vezes concebida como a etapa mais difícil de todo o percurso, visto ser o primeiro desafio que encontramos enquanto educadores. A dificuldade parece se potencializar uma vez que a disciplina filosofia não ocupa um lugar de destaque na grade de disciplinas da Educação Básica, sobretudo nas escolas públicas estaduais, onde os obstáculos são muitos e diversos. Um aspecto fundamental do enfrentamento dessa questão encontra-se na concepção de filosofia que professamos. Se a entendemos como atividade essencialmente contemplativa, o obstáculo parece intransponível, e não apenas porque o mundo nos bombardeia com exigências utilitaristas e a filosofia não seria capaz de responder a essa demanda, mas também porque a maioria dos estudantes, no Ensino Médio, encontra-se numa etapa da vida que clama por prolongar, intensificar e consolidar os sentidos e as relações que eles e elas estabelecem entre os saberes e a experiência.

Neste sentido, não se trata de “baixar” o nível de rigor e profundidade dos problemas da filosofia, de transformá-la em manual de autoajuda, ou, ainda, justificar sua importância a partir do crescente número de questões de história da filosofia nos vestibulares. Cabe a nós subverter todas essas demandas e mostrar que a filosofia tem um papel fundamental na forma como enxergamos o mundo, na forma como nos enxergamos no mundo, na forma como enxergamos um possível mundo por vir. Justificar a filosofia com a própria filosofia funciona apenas para uma parcela

muito pequena de pessoas que, por algum motivo, decidiu dedicar-se a ela. Mas, para a imensa maioria, a questão “o que isso vai ajudar na minha vida” é uma questão honesta e filosófica, pois é como uma centelha, a semente de um “grito”. Grito que expressa uma espécie de tensionamento, um choque de interesses entre estudantes e professores.

Da mesma maneira que o professor, o estudante também entra na sala de aula com uma bagagem adquirida no decorrer de sua vida, incluindo convicções filosóficas, pedagógicas, políticas. Essas compreensões do mundo, da vida, algumas mais, outras menos conscientes, tanto as dos professores como as dos estudantes, encontram-se via de regra como que em estado de latência. Elas como que pedem para ser testadas, desafiadas, repensadas; elas como que *exigem* esse momento-espaco próprio da filosofia, possível quase que unicamente na escola, na sala de aula, num contexto ainda não totalmente tomado pelas demandas do dia a dia.

É claro que as convicções dos estudantes volta e meia se chocam com as dos professores, e o simples choque pode mais dificultar do que propiciar um processo de ensino-aprendizado. E não é fácil fazer das diferenças um arranjo que possibilite a convergência dos interesses. Um aluno pode discordar da filosofia do professor, mas se identificar com sua pedagogia, ou, ainda, discordar de seu método pedagógico, mas se interessar pelo problema filosófico. Deleuze dá um exemplo de um aluno que está meio adormecido durante a aula e que acorda misteriosamente, justamente quando o professor trata de uma questão que pareceu interessar a esse aluno, isto é, quando o professor tratou de um problema que lhe diz respeito. Em certa medida, é fundamental que professor e aluno tratem do “mesmo problema”. Quando professor e alunos tratam de problemas diferentes, não há

conversa, quando muito haverá um duelo de convicções, ou o aluno permanecerá o restante da aula adormecido.

Por isso entendemos que a atividade docente da filosofia consiste em se esforçar para que haja, o máximo possível, *convergência de problemas*; que os problemas dos quais trata o professor dialoguem com os problemas que incomodam os estudantes. Para que esse processo aconteça com mais frequência e precisão é necessário que o professor esteja atento à realidade dos estudantes, é necessária uma abertura para as vivências dos estudantes, para escutar os estudantes. E, também aqui, frente a essa exigência, é importante reforçar o caráter de *oficina* de uma aula, a partir da noção de criação, irmanando filosofia e linguagens artísticas no que diz respeito ao processo de sensibilização para problemas adormecidos. Nossa concepção do trabalho do professor de filosofia pode ser aproximada, neste sentido, à concepção de teatro de Augusto Boal (1931-2009), que desenvolveu o Teatro do Oprimido com um método que reúne jogos, exercícios e técnicas inspiradas na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Boal defendia que o teatro deveria ser usado como uma espécie de “arte marcial”, no sentido de ser um conjunto de técnicas desenvolvidas para enfrentar os vários tipos de opressões (problemas) presentes em nossa sociedade. Em seu livro *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*, o autor afirma que “o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo” (2005, p.19). Para o autor, o teatro não deve se limitar a imitar a vida, ou mesmo apenas propor alternativas para vivê-la, mas ele deve ser um *treino* para a vida que desejamos viver. É nessa linha que concebemos o ensino de filosofia, como um ensaio, uma oficina para enfrentar os problemas comuns a todos e a todas.

## NOTAS

<sup>1</sup>Professor de Ensino Médio, Seeduc-RJ. Mestrando em Filosofia, UFRJ. E-mail: filos\_hipos@hotmail.com.

<sup>2</sup>Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). É professor adjunto da Faculdade de Educação da UFRJ e professor do PPGF-UFRJ. E-mail: filcepps@gmail.com.

## REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e Outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CAMPANER, Sônia. *Filosofia: Ensinar e Aprender*. São Paulo. Livraria Saraiva. 2012.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*. São Paulo: Ed. Estampa, 1975.

VIEGAS, Rogier. *O ensino de filosofia como um “canto falado”: elementos conceituais da prática docente de Gilles Deleuze*. Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía, 18, 2011, Buneos, 2011.

# FRAGMENTOS DE IDEIAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA E RE-EXISTÊNCIA

Renata Lima Aspis<sup>1</sup>

**RESUMO:** o presente artigo, como já revela seu título, está constituído por notas esparsas, ou seja, não necessariamente atreladas por uma sintaxe de silogismos, premissas e conclusão, estando porém conectadas pelo interesse no ensino de filosofia. A primeira, ideias-flecha, trata da necessidade de um ensino de filosofia que se configure como experiência, que atravesse os estudantes como uma flecha, que os afete. A segunda nota, ideias-signo, é sobre o conceito deleuziano de aprendizagem, como decifração de signos. A terceira, ideias-possível, trata da contraposição entre realização de possíveis e criação de possíveis. Segundo Deleuze, é necessário que os possíveis (e no nosso caso, no ensino de filosofia) sejam criados, eles não estão dados a priori. A quarta nota, ideias-afeto, trata de conectar o conceito de afeto spinoziano com a possibilidade de um aprendizado que atravesse o corpo. E por fim o que poderia ser um ensino de filosofia como re-existência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Filosofia; Resistência; Deleuze; Afeto, Re-existência.

**ABSTRACT:** The present article, as its title already reveals, consists of scattered notes, that is, not necessarily linked by a syntax of syllogisms, premises and conclusion, but connected by the interest in the teaching of philosophy. The first, arrow-ideas, deals with the need for a philosophy teaching that is configured as an experience, that goes through the students like an arrow that affects them. The second note, sign-ideas, is about the deleuzian concept of learning as sign deciphering. The third one, possible-ideas, deals with the contraposition between realization of possibles and creation of possibles. According to Deleuze, it is a necessity that the possibles (and in our case, it refers to the teaching of philosophy) are created, they are not given *a priori*. The fourth note, affection-ideas, tries to connect the Spinoza's concept of affection with the possibility of a learning that goes through the body. And finally, about what could be a teaching of philosophy as re-existence.

**KEYWORDS:** Philosophy Teaching; Resistance; Deleuze; Affection, Re-existence.

*A natureza joga o filósofo como uma flecha no meio dos homens, ela não visa, mas espera que a flecha venha a se cravar em algum ponto.*

(NIETZSCHE)

## I. IDEIAS-FLECHA

Depois da aula, no mestrado, ele veio até minha mesa e pediu para eu dar uma opinião sobre o andamento do seu projeto. Eu falei só umas poucas coisas e disse que não poderia avançar sem correr o risco de estar entrando no terreno do seu orientador e que isso não se pode fazer. Ele respondeu que sabia disso, que não se tratava disso, mas que era para eu falar, falar livremente, quase até me pediu para falar qualquer coisa. Eu fiquei olhando e ele completou: “É que eu gosto tanto das coisas que você fala, são tão inspiradoras. A sua última aula, sobre rizoma... aquilo mudou a minha vida! Eu fiquei pensando “Nossa... é isso mesmo...”. Por que é que a gente não teve aquela aula com 15 anos?”. Seus olhos grandes, atrás dos óculos, me indagavam.

“Meu caro, nós tentamos, e você não imagina como! Tentamos bravamente afetar os alunos de 15 anos, no Ensino Médio, em nossas aulas de filosofia. Você não imagina como buscamos causar, no maior número de alunos que for possível, isso que você está sentindo agora”. Isto eu pensei naquele momento. E não se trata de um pensamento fortuito, mas de uma convicção permanente, muito clara.

O que ainda paira acima das cabeças, nesse universo da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino

Médio no Brasil, é, talvez, a renitente pergunta: para que aulas de filosofia na escola? Muita literatura sobre o ensino de filosofia foi criada desde o início da abertura política em meados da década dos anos oitenta até os dias atuais. Muito material didático/comercial foi produzido, na intenção de apoiar esse ensino, desde a volta da obrigatoriedade da disciplina, a partir da lei de 2008.

No entanto, ainda parece útil a pergunta sobre o para quê.

E poderíamos responder aqui, muito simplesmente, que o que o ensino de filosofia deseja é afetar os estudantes. Se alguns estudantes, ou muitos deles, a maioria, se sentissem, pelo menos uma vez, como o aluno do exemplo dado anteriormente, isso já poderia ser considerado um sucesso do curso de filosofia.

É inegável que o que cada professor de filosofia mais quer é que seus alunos gostem muito de suas aulas. Ora, mas isso todo professor deseja, seja qual for a matéria que ensine. Porém, em relação à filosofia, talvez ocorra que os professores, além disso, desejem que os estudantes amem a própria filosofia, que eles reconheçam a sua importância para suas vidas, que eles queiram se apossar das filosofias e seus modos de pensar, para usar em suas vidas. Do mesmo modo que ele mesmo, professor, o faz, ou tenta fazer.

No curso de filosofia, para além de ensinar modos de pensar das filosofias e conceitos filosóficos e as condições históricas da criação desses conceitos, para além do exercício racional de compreender a síntese conceitual que a filosofia

faz e que confere sentido à experiência humana, para além disso tudo, a filosofia deve transpassar, atravessar o corpo, de um lado a outro, como uma flecha. Um curso de filosofia que não afeta os estudantes não vale de nada. Pois a filosofia diz respeito a, além de um modo de pensar, um modo de sentir e ainda a um modo de agir. Estar estarrecido diante das coisas e não poder deixar de fazer algo em relação a isso. Estar vivo e sentir e passar a viver de outro modo. A filosofia diz respeito ao homem pensante, mas, talvez, antes disso, ao homem desejante. Diz respeito àquele que não pode deixar de tentar pensar nas coisas que o tocam, incomodam, fazem mover-se, não se pode ficar quieto, àquele que não pode mais agir do mesmo modo, não pode deixar de fazer algo para efetuar no mundo aquilo que se lhe passa. É muito claro na história da filosofia o envolvimento dos filósofos com os problemas que os afligem, são muitos os exemplos, quase todos eles são exemplos, ou todos. Não se começa a desenvolver um tratado ou um ensaio filosófico por uma obrigação exterior a si mesmo. Trata-se de estar envolvido visceralmente com algo que incomoda, que faz pensar, um problema. O modo de pensar filosófico e sua criação, o conceito, vêm como tentativa de lidar com algo que se sente. O envolvimento do filósofo com a filosofia é visceral, é da esfera do sensível antes do que do inteligível. Filosofias são geradas por movimentos sensacionais. E se assim é, não há como pensar ensino de filosofia ausente das sensações, distante da afetação, das flechadas. “Os *afectos* atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18).

## II. IDEIAS- SIGNO

O filósofo francês, contemporâneo, Gilles Deleuze, entende a aprendizagem como decifração de signos. Esta sua ideia está precedida de uma acusação que Deleuze faz à filosofia ocidental, ao longo de toda sua história, de que essa se baseia no pressuposto de que pensar é natural. Isto levaria à ideia de que aquele que não pensa, o faz por má vontade, ou seja, bastaria uma boa vontade para que se produzisse pensamento. (Aquele que está habituado ao trabalho escolar, sabe o quanto a acusação de falta de boa vontade nos jovens estudantes é recorrente. É bastante corriqueiro se ouvir reclamações por parte dos professores sobre a suposta falta de interesse dos alunos, a sua falta de vontade, falta de compromisso com o conhecimento, com os estudos). Se pensar não é natural, se para produzir pensamento não basta uma boa vontade, então como isto se dá?

Para Deleuze e Guattari, senso comum não é pensamento, as noções genéricas que se tem e que se usa de forma praticamente automática e esse fluxo de murmúrios que discursa por si mesmo dentro das cabeças, isto não é pensamento. Segundo esses dois pensadores, há três formas de pensamento: a arte, a ciência e a filosofia, que seriam três maneiras complementares entre si, sem qualquer hierarquia entre elas. Três formas de pensar, que significam três formas de “enfrentar o caos”. A arte pensa “por sensações” e cria para si um “plano de composição”, a ciência pensa “por funções” e traça um “plano de coordenadas” e a filosofia erige um “plano de imanência” em que possa pensar “por conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Arte, ciência e

filosofia são as “caóides”, filhas do caos, são formas de lidar com o caos, mantendo contato com ele, criam formas de possibilitar o pensamento, uma certa ordem.

O que é esse caos? É o fora, é aquilo que ainda não foi inventado, os possíveis que ainda não foram criados. Os possíveis têm de ser criados e isso quem faz é o pensamento, em contato com o caos, cada uma dessas formas de pensar, arte, ciência e filosofia, criam. Ora, mas o que seria essa criação de conceitos da filosofia? Se é verdade que não se pensa apenas apelando-se para uma boa vontade, o que seria, então, o que gera esse movimento de criação/pensamento? O problema. Algum problema, algo que incite o pensamento, algo que o obrigue. O pensamento surge por necessidade, “por arrombamento”. É o problema que incomoda e que move o pensamento. O pensamento precisa ser provocado, deve haver um incômodo a ser transposto, uma estranheza insuportável que gere a necessidade de pensar: “[...] é absolutamente necessário que ele [o pensamento] nasça, por arrombamento, do fortuito do mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo [...]” (DELEUZE, 2006, p. 203). O que provoca o pensamento é um signo que obriga a decifração, impele a criação, não se suporta ignorá-lo, é uma questão de vida, é uma questão visceral.

“*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 nos 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, são encontros. No caso de se pensar um ensino de filosofia, esses signos são involuntários para os alunos, mas não para os professores. O ensino, que é ação dos professores, 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.

Pensemos um ensino de filosofia como resistência, como 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. 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 nesse encontro com o signo, o é para quem aprende e não para quem pretende ensinar. Sendo

assim, perguntamos: como ensinar de forma intencional, planejada, cheia de táticas, já que estamos falando de um ensino de filosofia dentro da escola, 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, ser 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. Um ensino re-existência possibilita aos alunos encontrar (serem encontrados, “tomarem 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. “Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria as suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível.” (DELEUZE, 1992, p. 167).

Como são esses encontros com signos? 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. [...] 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.

### III. IDEIAS-POSSÍVEL

Para Deleuze, todo pensamento, todo devir, é involuntário. Para ele, a ideia de “mudar o mundo” por meio da realização de um projeto, uma utopia, uma revolução, entendida como a realização de um possível, é completamente inadequada. Pode-se dizer o mesmo de uma aula: não se pode pensar que deliberadamente se vai causar uma determinada mudança nas consciências a partir de um plano prévio. No lugar de revolução, Deleuze privilegia os devires revolucionários. A inversão operada pelo pensamento de Deleuze faz toda a diferença. Não se trata de realizar possíveis, mas de criar possíveis. Não se tem os possíveis previamente, não se tem antes de tê-los criados. “O que é possível é criar o possível.” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 335). Sendo assim, não se trata da disponibilidade atual de um projeto por realizar, mas de inventar. “O possível chega pelo acontecimento e não o inverso” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 335), isto é, o

acontecimento não é a realização de um dos possíveis do conjunto de possíveis que temos à disposição, à espera de realização, o acontecimento é uma *abertura do possível*, uma “emergência dinâmica de *novo*” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 337). Um “novo campo de possíveis” não é a mesma coisa do que “um novo campo de realizáveis”, o possível que se realiza não é o mesmo que o possível que se cria. O que é possível é “criar novas possibilidades de vida” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 338). E “[u]ma possibilidade de vida é sempre uma diferença” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 338), pois essas “novas possibilidades de vida” são novas formas de sentir, novos modos de relação com aquilo que é o intolerável.

Essa criação de novas possibilidades de vida supõe novas maneiras de afetar e ser afetado, uma “distribuição diferencial dos afetos” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 339). Esse tipo de transformação nas subjetividades não é deliberado, voluntário, não se escolhe, ele acontece, acontece por encontros. O que se pode escolher é assumir as consequências dessa mutação ou fingir que nada aconteceu, como aponta Zourabichvili. O que permite essa mutação é o encontro, o encontro com o fora, o encontro com o impensado, com aquilo que torna uma eventualidade qualquer em algo que afeta. Por isso o “possível não preexiste, ele é criado pelo acontecimento. É uma questão de vida. O acontecimento cria uma nova existência, ele produz uma nova subjetividade (novas relações com o corpo, o tempo, a sexualidade, o meio, a cultura, o trabalho...)”<sup>22</sup> (DELEUZE; GUATTARI, 2007, s/p *apud* ZOURABICHVILI, 2000, p. 343-4). Novas relações. Trata-se, pois, não de uma tomada de consciência, mas de uma nova sensibilidade, se é

atravessado por outras formas de sentir e de perceber, “[...] já não se suporta o que se suportava antes, ainda ontem; a repartição dos desejos mudou em nós, as nossas relações de velocidade e de lentidão modificaram-se, assalta-nos um novo tipo de angústia, mas também uma nova serenidade. Os fluxos mudaram [...]” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 153). Novas relações e novos fluxos. As subjetividades são atravessadas e já não são mais as mesmas, já não percebem e sentem e pensam como antes. Isso se dá por meio de encontros. Encontro com aquilo que nos força a pensar, com o que nos faz sentir e perceber de outra maneira, o encontro com o fora, com o impensável.

[A] busca da verdade é a aventura própria do involuntário. Sem algo que force a pensar, sem algo que violente o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que “dá que pensar”; mais importante do que o filósofo é o poeta [...] o poeta aprende que o essencial está fora do pensamento, naquilo que força a pensar. O *leitmotiv* do Tempo redescoberto é a palavra *forçar*: impressões que nos forcem a olhar, encontros que nos forcem a interpretar, expressões que nos forcem a pensar (DELEUZE, 2003, p. 89).

Encontros que forcem a pensar, que forcem a olhar, a interpretar. Assim um ensino re-existência, um ensino acontecimento. Quando se funda em uma imagem do pensamento pré-concebida, priva-se o pensamento de sua necessidade, e, portanto, nada é forçado, nada é criado. Repetimos: 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. Por outro lado, quando não se funda o pensamento e, ao invés, se força a pensar, tudo é possível. Tudo é possível quer dizer que o campo de criação está aberto e, portanto, tudo está por fazer. É nesse sentido que um ensino re-existência não é a realização de um plano, mas o enxameamento de signos que forcem novas formas de pensar, novas formas de sentir e perceber.

#### IV. IDEIAS-AFETO

Arriscamos: dar o que pensar passa antes pelo corpo, não é uma questão intelectual, mas uma questão de vida e vida é corpo, vida pulsa, é quente, flui. Aqui se explica resistência como re-existência: insistência em existir, reincidência na existência. A cada captura da vida, a cada assalto à vida, a cada tentativa de coisificação, de massificação, de assujeitamento e distração de si, trata-se de insistir em existir, de novo e de novo. Portanto re-existência é um movimento, reiterado em passos e piruetas, criação de caminhos e retomadas, resistentemente, re-existentamente. E o que seria a existência? Existir como um humano? Os processos pelos quais um indivíduo vai passando e vai se subjetivando são processos simbólicos sim, tecidos pela linguagem e substanciados em significados, de si, dos outros, do mundo e de tudo que está implicado nessas relações. No entanto, antes de mais nada são processos que se dão no corpo. O que passa pelas experiências, o que sente, o que pode se afetar é

o corpo. As experimentações são possíveis através do corpo. “[...] o corpo, por si só, em virtude exclusivamente das leis da natureza, é capaz de muitas coisas que surpreendem a sua própria mente” (SPINOZA, 2011, p.101). “O que pode o corpo?” é uma pergunta que Deleuze elabora a partir da ideias de Spinoza, que afirmou:

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo — exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente — pode e o que não pode fazer (SPINOZA, 2011, p.101).

O existir tem relação com os afetos e as ideias. Verifiquemos isto.

Para Spinoza, os afetos são todos os modos de pensamento que não representam nada, não são representativos. Por exemplo, quando alguém deseja alguma coisa, deseja um objeto e sobre esse objeto pode-se ter uma representação, uma ideia. No entanto sobre o próprio desejo, o ato de estar desejando aquilo, não há representação, não é uma ideia, esse modo de pensamento não representativo é o afeto. Ideia e afeto são duas espécies de modo de pensamento que têm naturezas distintas, mas um não se reduz ao outro, não há uma hierarquia, um valor maior de um sobre o outro. O que se pode dizer é que todo afeto é antecedido por uma ideia pois quando se deseja, se ama, teme, tem aversão etc., é sempre sobre a ideia de uma coisa, por mais confusa e indefinida que seja, há que se ter uma ideia antes do afeto.

As ideias são representações de coisas e isto é sua realidade objetiva. No entanto, além desta, que é sua realidade extrínseca, a ideia tem também uma realidade intrínseca, formal. Quer dizer, a ideia é ela também algo, independentemente do objeto que ela representa e dessa relação de representação que tem com o objeto. A sua realidade formal, intrínseca, faz com que a ideia seja ela própria uma coisa. A realidade formal da ideia é o que é afirmado por Spinoza como um certo grau de realidade ou de perfeição que toda ideia possui. Por exemplo, a ideia de Deus tem um grau de realidade ou de perfeição imensamente maior do que a ideia de cachorro, que é uma coisa finita. A realidade objetiva da ideia, isto é, a relação que ela tem com aquilo que ela representa e a realidade formal da ideia podem estar muito ligadas entre si, em alguns casos, mas nunca são a mesma coisa. Repetindo: toda ideia possui essas duas distintas dimensões, a realidade objetiva que é a relação com a coisa que ela representa e a realidade formal, que é um certo grau de realidade ou de perfeição, que a constitui como uma coisa, uma ideia enquanto tal.

Tudo isso pode parecer bastante complicado, mas é linda e até simples a relação que Spinoza faz entre existir e ideias e afetos. Vejamos, o existir, para Spinoza, é um contínuo de ideias que se sucedem em nós. E “de acordo com essa sucessão de idéias, nossa potência de agir ou nossa força de existir é aumentada ou é diminuída de uma maneira contínua, sobre uma linha contínua, e é isso que nós chamamos afeto [affectus], é isso que nós chamamos existir” (DELEUZE, 1978, s/p). O afeto é aquilo que Deleuze gosta de chamar de variação, uma variação constante da força de existir de alguém, que pode ser mais alegre, quando a força de existir e a potência de agir aumentam, e triste quando diminuem.

Desliza-se continuamente entre o aumento e a diminuição da força de existir, da potência de agir, conforme as ideias que vão se sucedendo em nós. Perceba que não se trata de alguém, “ter” uma ideia, mas as ideias vão se sucedendo nas pessoas, as ideias vão se sucedendo nos corpos. Spinoza demonstra geometricamente em *Ética* como se dá nossa vida: por meio de ideias que se sucedem continuamente, e elas se sucedem conforme os corpos vão se encontrando com as ideias. “[O] afeto é constituído pela transição vivida ou pela passagem vivida de um grau de perfeição a outro, na medida em que essa passagem é determinada pelas idéias; porém em si mesmo ele não consiste em uma idéia, ele constitui o afeto” (DELEUZE, 1978, s/p).

Quando encontro alguém de quem gosto, fico alegre, vejo José, por exemplo, se aproximando, atravessando a rua para vir falar comigo, a ideia de José se dá em mim. Essa ideia, em relação a mim, tem um certo grau de realidade ou de perfeição. A ideia de José tem mais perfeição intrínseca do que a ideia da reunião para a qual estou me encaminhando no momento que vejo José. Isto porque a ideia de José me alegra e a ideia da reunião me entristece. Uma aumenta minha potência de agir, aumenta minha força de vida e a outra a diminui. Vou para a reunião e vejo que serão servidos pãezinhos doces que me lembram da minha infância feliz, chega um colega do qual não gosto, olho pela janela e vejo pássaros no céu, sinto um perfume forte e excessivo da colega ao lado, alguém gagueja nervoso, etc. etc. etc. A nossa existência se dá por uma sucessão constante de ideias que se dão em nós. Há uma variação contínua conforme a realidade intrínseca de cada uma dessas ideias é mais ou menos perfeita em relação a nós.

Segundo Spinoza, nós somos fabricados como autômatos espirituais. Enquanto autômatos espirituais, há o tempo todo idéias que se sucedem em nós, e de acordo com essa sucessão de idéias, nossa potência de agir ou nossa força de existir é aumentada ou é diminuída de uma maneira contínua, sobre uma linha contínua, e é isso que nós chamamos afeto [affectus], é isso que nós chamamos existir (DELEUZE, 1978, s/p)

A filosofia de Spinoza, em sua “Ética”, vai ficando mais complexa e mais profunda conforme se avança. Não cabe aqui a exploração de mais do que já tratamos até este ponto, a não ser apenas afirmar que a potência de ação, a força de vida de um corpo, aumenta ou diminui, podendo chegar até a morte (decomposição), nos encontros bons ou maus com outros corpos que são nocivos ou benéficos à composição desse corpo. Quando tomo uma água fresca e limpa em um dia de calor ou quando tomo uma água envenenada, por exemplo. Sendo assim, é possível afirmar que um corpo pode ser definido pelo conjunto das relações que o compõe ou, em outras palavras, pelo seu poder de ser afetado. Portanto, à pergunta: o que pode um corpo? A resposta: ser afetado. E para estar de posse da sabedoria é necessário que se ultrapasse a apreensão que se faz de um corpo por meio do acaso dos encontros. É necessário saber qual é o poder de um corpo com relação a ser afetado.

## V. ENSINO DE FILOSOFIA RE-EXISTÊNCIA

O que pode um estudante? Ser afetado. O que resta ao professor? Signos. Enxamear por toda parte. Signos

indecifrados que provoquem o pensamento, incomodem e forcem ao movimento da busca. Como fazer isso? Temos de inventar. Signos que gerem bons afetos. Novamente: “Os *afectos* atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18). Qual é a “guerra”, a guerrilha do ensino de filosofia como re-existência? Aumentar a potência de ação dos estudantes, aumentar sua força de vida, gerar alegria. Spinoza, atento à dimensão política chama a atenção para o fato de as pessoas que detêm o poder precisarem afetar os outros de maneira triste. Para o exercício do poder, seja em que dimensão for, é necessário que se afete os outros de forma a diminuir sua potência de agir. “Spinoza diz, no ‘Tratado teológico-político’, que esse é o laço profundo entre o déspota e o sacerdote: eles têm necessidade da tristeza de seus súditos” (DELEUZE, 1978, s/p). A tristeza spinozana é a diminuição da força de vida, da potência de agir, e, ao contrário, a alegria é o aumento da força de vida, da potência de agir. Sendo assim, inversamente ao déspota e ao sacerdote, o professor deseja afetar os estudantes de uma maneira alegre. É desejável que a ação de um ensino de filosofia como re-existência potencialize a vida. Na alegria se aprende, na alegria pode-se acreditar no mundo, é possível criar, criar outros mundos, criar novas possibilidades de vida. Essa guerrilha é travada no micro, cada aula, cada avaliação, cada texto, cada tática pedagógica, cada conceito: micropolítica de um ensino de filosofia possível. Tem de ser inventado, renovadamente, insistentemente, re-existir.

## NOTAS

<sup>1</sup>Professora de filosofia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: renaspis@terra.com.br.

<sup>2</sup>Tradução para o português Maria Cristina Franco Ferraz. No original leia-se: “Le possible ne préexiste pas, il est créé par l'événement. C'est une question de vie. L'événement crée une nouvelle existence, il produit une nouvelle subjectivité (nouveau rapports avec le corps, le temps de la sexualité, le milieu, la culture, le travail...)” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, s/p). Disponível em: <[http://www.revue-chimeres.fr/drupal\\_chimeres/?q=node/87](http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/?q=node/87)> Acesso em: 7 setembro 2016.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. *Conversações, 1972-1990*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução Roberto Machado e Luís B. L. Orlandi. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, G. *DELEUZE / SPINOZA. Cours Vincennes - 24/01/1978*. Aula sobre ideia e afeto. Tradução Francisco Traverso Fuchs. Disponível em: <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>>. Acesso em: 23/09/2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

SPINOZA B. *Ética*. Tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ZOURABICHVILI, F. “Deleuze e o Possível (sobre o involuntarismo na política)”. Tradução Maria Cristina Franco Ferraz. In: ALLIEZ, É. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Coordenação da tradução Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

# **CINEMA E EDUCAÇÃO: DA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA À AÇÃO CINECLUBISTA EMANCIPADORA**

Alessandro Reina<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre o uso do filme como possibilidade de educação do pensamento por intermédio da prática cineclubista. Investiga primeiramente o cinema como elemento da indústria cultural através da sua contraposição com o cinema-arte. Posteriormente, investiga a possibilidade do uso da prática cineclubista como instrumento de esclarecimento e emancipação dos alunos no interior da escola dentro de uma proposta pedagógica para sua utilização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema; Escola; Educação; Cineclube.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the use of film as a possibility for education of thought through the film club practice. First investigates the film as part of the cultural industry through its opposition to the cinema art. Later investigates the possibility of using film club practice as enlightenment tool and emancipation of the students inside the school within a pedagogical proposal for its use.

**KEYWORDS:** Cinema; School; Education; Film Club.

## PARTE1 - A REPRODUTIBILIDADE E O PROBLEMA DO CINEMA COMO ARTE

Pensar sobre a utilização do cinema como um elemento decisivo para a educação não é algo recente. Serrano, em 1931, já pensava a utilização do cinema na sala de aula como um fator educativo. O cenário da época reportava à influência das ideias pedagógicas difundidas por Dewey nos Estados Unidos, onde o movimento escolanovista estava em destaque.

Porém o cinema sempre foi visto com uma certa desconfiança quando tratado como um instrumento educativo. O cinema, desde sua primeira exibição pública em 1885 na França, sempre se mostrou como um elemento da indústria cultural, sendo inicialmente tomado como um fenômeno da cultura de massa, ao mostrar imagens que remetiam ao cotidiano de pessoas, e posteriormente tomado como um grande empreendimento com a fundação dos grandes estúdios cinematográficos como a MGM (*Metro Goldwyn Mayer*) fundada em 1924 e a *Paramount Pictures* em 1912, ambas nos Estados Unidos. A verdade é que o cinema em sua origem não era tomado com arte, apenas como entretenimento. O cinema era apenas mais uma atração que tinha como objetivo fomentar o lucro, inicialmente sem nenhuma intencionalidade ou comprometimento com a formação cultural humana.

Esta condição de enfado dada ao cinema só muda em 1912, quando Ricciotto Canudo escreve um manifesto, intitulado *Manifesto das Sete Artes e Estética da Sétima Arte*, (publicado somente em 1923) em que propõe que a

lista das artes, anteriormente firmada por Hegel, fosse ampliada, incluindo o cinema como a sétima arte, precedida pela arquitetura, escultura, pintura, música, dança e poesia. Curiosamente o teatro não aparecia listado no manifesto como uma forma de arte independente, pois combinaria várias outras linguagens artísticas já existentes.

O cinema, então, como o teatro, não poderia ser considerado como arte porque apenas congregava várias outras linguagens, deveria ele possuir algo único que o elevasse a este status. Esta condição de arte não é uma construção fácil de ser compreendida. Podemos tomar inicialmente o elemento da narrativa fílmica, introduzida a partir de 1902 por Georges Méliès, como um fator determinante. Se o cinema nas suas origens se ocupava apenas na exibição de cenas desconexas do cotidiano humano, Méliès, ao contar a fantástica história de homens que fazem um foguete e vão a lua, inova ao propor uma abordagem ficcional.

Se o cinema por meio da narrativa fílmica é capaz de contar histórias, será também capaz de problematizar situações e eventos. É a partir desta perspectiva que o cinema vai criando seus gêneros, terror, suspense, western, drama, comédia, enfim, não servirá apenas para “mostrar cenas”, mas será capaz de problematizar algo inerente à nossa realidade.

Porém o início do século XX fora conturbado, principalmente com a força através da qual os estudiosos frankfurtianos dirigiam suas críticas ao neo-capitalismo e a um dos seus mais fortes braços: a indústria cultural, da qual o cinema fazia parte. Walter Benjamin, filósofo e teórico frankfurtiano, acreditava na força revolucionária do cinema,

porém temia pelas conseqüências do seu desenvolvimento. Em 1935, quando escreveu o ensaio intitulado *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*<sup>2</sup> havia um grande impasse sobre as conseqüências do desenvolvimento do cinema como uma forma de arte.

A reprodução em massa dos filmes visando cada vez mais um público menos esclarecido fazia com que o desenvolvimento do cinema se colocasse como uma verdadeira incógnita. Benjamin (2010) revela que as obras de arte têm sua reprodução assegurada há muitos séculos, desde quando os discípulos já imitavam as obras de arte de seus mestres, porém, a utilização de uma técnica na reprodução de obras de arte era algo novo, já implementada pela técnica da xilogravura. “À xilogravura na Idade Média, seguem-se à estampa em chapa de cobre e a água-forte, assim como a litografia, no início do século XIX.” (BENJAMIN, 2010, p.1). Com a litografia, a reprodução atinge um novo estágio, pois, além de permitir a reprodução em massa, ainda colocava novos produtos a disposição dos consumidores. A litografia por sua vez foi superada pela fotografia, que segundo o filósofo será, juntamente com a reprodução técnica do som, a principal responsável pela criação do cinema:

A reprodução técnica do som iniciou-se no fim do século passado (XIX). Com ela, a reprodução técnica atingiu tal padrão de qualidade que ela não somente podia transformar em seus objetos a totalidade das obras de arte tradicionais, submetendo-as a transformações profundas como conquistar para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos. Para estudar esse padrão, nada é mais instrutivo que examinar como

suas duas funções — a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica repercutem uma sobre a outra. (BENJAMIN, 2010, p.1)

Para Benjamin, o problema do cinema como arte se coloca no sentido de que a essência do filme é a sua reprodução. A reprodução por sua vez privaria a obra de sua autenticidade, não podendo ser considerada como uma forma de arte. Pinturas como “A Criação de Adão” de Michelangelo, por exemplo, são verdadeiras obras de arte porque são únicas, não podendo existir nenhuma outra igual. Para Benjamin, a obra de arte possuiria uma espécie de “aura” que conferiria o status de arte à obra. Segundo Benjamin (2010) a aura de uma obra de arte

[...] é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. (BENJAMIN, 2010, p.3)

Para Benjamin (2010) a reprodutibilidade técnica leva a perda ou a destruição da aura da obra de arte. A reprodução serial, em primeiro lugar, substitui a “unicidade” do objeto de arte, em segundo porque ao permitir que a cópia desta obra de arte chegue ao espectador ela atualiza o objeto reproduzido. Destrói-se assim não apenas a autenticidade da verdadeira obra de arte, mas toda a tradição cultural à qual ela estava submetida neste movimento de substituição,

destruição e atualização da obra de arte enquanto cópia ou imitação. A imitação ou a cópia não possui história, muito menos um contexto cultural do qual ela deriva, ela é artificial na medida em que é despojada de uma tradição. Segundo o filósofo:

A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. (BENJAMIN, 2010, p.3)

Benjamin defende a ideia de que historicamente a arte sempre foi reprodução, isso não seria um fenômeno tipicamente produzido pela indústria cultural, mas algo que já é apresentado há séculos na história humana. Benjamin cita alguns exemplos, como a xilogravura, a litografia e a fotografia, fenômenos dos quais o cinema havia sido apenas uma consequência tecnológica.

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reproduzível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história

intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas como intensidade crescente”. (BENJAMIN, 2010, p.5)

O filme, porém, não poderia ser comparado com as demais obras como a pintura, por exemplo. Isto porque o custo que demanda a produção de um filme é relativamente mais alto do que a produção de um quadro. O filme seria, portanto, não um traço do individualismo, mas uma característica que ligava a sua produção a uma coletividade.

Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade. (BENJAMIN, 2010, p.6)

O cinema segundo Benjamin é capaz de penetrar no âmago da realidade. Benjamin identifica no cinema uma proposta revolucionária, pois o cinema não estaria ligado apenas a uma elite, mas poderia ser difundido entre a massa, modificando sua consciência diante dos fatos. A consciência do homem comum é alterada na modernidade, que seria retrógrada diante de um Picasso, mas progressista diante de

um Chaplin. O cinema teria uma função primordial ao ser o responsável por um equilíbrio entre o homem e o aparato técnico.

Adorno (apud STAM, 2003), ao contrário de Benjamin, não via no cinema apenas uma forma de fetichização da arte, mas de destruição da mesma, pois o cinema seria sobretudo uma forma pura de conduzir o homem aos processos de alienação. Segundo Stam:

Em uma série de respostas epistolares aos ensaios de Benjamin, o teórico crítico da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno, acusou-o de um utopismo tecnológico que a um só tempo fetichizava a técnica e ignorava o seu alienante funcionamento social na realidade. Adorno foi bastante cético com respeito às afirmações de Benjamin sobre as possibilidades emancipatórias dos novos meios e formas culturais. A celebração benjaminiana do cinema como um veículo para a consciência revolucionária, para Adorno, ingenuamente idealizava a classe trabalhadora e suas aspirações pretensamente revolucionárias. (STAM, 2003, p. 86)

A posição de Benjamin é antagônica a de Adorno. Adorno destacou os aspectos negativos do cinema e de como o mesmo seria um instrumento alienante. Benjamin, porém, acreditava na característica singular do cinema, apesar de reconhecer que algumas produções poderiam ter um efeito negativo, como as da Disney citadas em seu artigo. Segundo Kothe (1978, p.37), Benjamin destacou as possibilidades abertas pela tecnologia e as conseqüências positivas desta percepção modificada (especialmente a dessacralização),

enquanto “Adorno, apontou as consequências negativas e as deficiências ali presentes. Para o primeiro, um salto qualitativo para frente; para o segundo, para trás”.

Fiquemos por ora com a posição de Benjamin e vejamos os desdobramentos possíveis do cinema como um fator para a educação. Após a morte de Benjamin, delineava-se cada vez mais o fortalecimento do cinema como arte, através de vários movimentos cinematográficos que buscavam uma significação artística para o cinema, sendo que a década de 30 já apresentava um cinema soviético robusto e movimentos de vanguarda na arte cinematográfica, como o realismo poético francês, posteriormente ganhando força com o neorealismo italiano no pós-guerra. A questão é que estes movimentos tiveram como motor em primeiro lugar, os espaços ocupados pela crítica cinematográfica nas principais revistas em circulação na época, em segundo, devido à potencialidade das discussões fomentadas pelos cineclubes, uma vez que os cineclubes colocaram-se como os principais centros de discussão do cinema como uma forma de arte. Aos cineclubes cabe direcionar agora a nossa reflexão, a fim de que possamos encontrar em sua potencialidade uma função educativa e emancipadora.

## PARTE 2: CINECLUBISMO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA EMANCIPADORA

O cineclube desde sua origem teve um pressuposto educativo. Se lembrarmos da gênese da crítica de cinema francesa, a mesma só existiu se tomarmos como pressuposto

as discussões que partiam dos cineclubes, dos quais muitos dos participantes eram críticos de cinema de algumas revistas da época, como é o caso de André Bazin e até mesmo de cineastas como Jean Luc Godard. A questão é que o cineclubes enquanto espaço de discussão possibilita múltiplas abordagens, além de permitir a coexistência de diferentes perspectivas a partir da mesma obra. Ao falar sobre a obra e escutar a análise de outros participantes, a discussão se transforma num elemento educativo.

É a partir deste fato que podemos pensar nas ideias do cineclubes como um espaço de formação educativa e do cinema como um fator de educação. Literalmente como fator, pois o cinema tende a estar ao alcance de muitas pessoas, uma vez que ao surgir como entretenimento de massa, sua popularização ocorreu de forma absurdamente rápida: Serrano (1932) e Venâncio (1941) já avaliavam e advertiam os educadores da potencialidade da utilização do cinema como fator de educação.

[...] eis porque, se não é em absoluto exato afirmar a possibilidade da educação integral só por meio do cinema, é perfeitamente razoável considerar a prodigiosa invenção como um dos recursos e dos mais eficientes, e até com alguns privilégios intransferíveis, para a grande obra do ensino. (SERRANO, 1932, p. 176-177)

Dizia Bernard Shaw que o livro deve agradar 1% dos leitores, e o teatro 10% dos espectadores, o cinema 90%, donde a necessidade de se vulgarizar, de se nivelar com o gosto da maioria. Parece que, por isso mesmo, que deve agradar e pode agradar ao grande público, é que o cinema é, de fato, um grande fator de educação (fator

no próprio sentido do termo — multiplicador), pois que, como nenhum outro, pode ensinar, pode educar a todos, mesmo aos que não sabem ler. (VENÂNCIO, 1941, p.42-43)

Tecnologicamente, na atualidade temos muitas possibilidades de disseminar a prática do cineclubismo, até mesmo porque a execução deste tipo de projeto não exige mais o domínio de uma tecnologia cara, como no caso dos projetores mais antigos e da aquisição dos rolos de filmes fornecidos pelas distribuidoras aqui no Brasil. Essas facilidades começam a surgir no mercado após o surgimento de outras mídias. De acordo com Mascarello (2006, p.348), podemos perceber isso como o surgimento de filmes gravados em fitas magnéticas, mercado criado nos EUA a partir de 1975, como o Betamax e do famoso VHS (Vídeo Home System) na década de 1980. Em nosso país, este mercado das chamadas “fitas cassetes” começou em 1982, criando um novo mercado consumidor e abrindo novos nichos de mercado, como as vídeo-locadoras, além de facilitar a montagem de cineclubes (espaço dedicado ao debate de filmes e a crítica de cinema) de norte a sul do país.

Segundo Campos e Silva (2010), a popularização do filme intensificou-se a partir do ano de 2003, com a produção dos aparelhos de DVD (Digital Vídeo Disk) que foram substituindo gradualmente as fitas cassetes no mercado brasileiro. O formato compacto, a facilidade do uso e a diversidade de títulos novos e antigos, fez do DVD um produto útil e de baixo custo no mercado. Em 2010 aparece um novo formato,

o Blu-Ray, que comportando filmes em alta definição (1080p), enterrara definitivamente o problema gerado pelos formatos anteriores.

Na atualidade, os *Vídeos On-demand* (VoD) têm ocupado um espaço cada vez maior na transmissão de conteúdos audiovisuais através de sites na internet. O mais popular deles, *NETFLIX*, conquistou o mercado mundial ao oferecer séries e filmes em alta definição de imagem por baixíssimo custo, o que provocou a ira das empresas de TV a cabo que há muitos anos impunham sobre seus assinantes altos custos de mensalidade, deixando muitas vezes a desejar na qualidade da prestação dos serviços.

A facilidade tecnológica se coloca como um fator determinante para que possamos disseminar a ideia da educação pelo cinema por intermédio dos cineclubes. Além da possibilidade de formação estética por meio da discussão fílmica, os cineclubes se constituem num importante instrumento de formação e conscientização política e social ao proporem uma reflexão democrática e ampla sobre diferentes processos que permeiam a sociedade. Sobre esta questão, Alves e Macedo (2010) fazem uma afirmação interessante:

Formar sujeitos humanos capazes de escolhas radicais é um ato subversivo na ordem burguesa. Na medida em que a prática cineclubista conseguir elaborar metodologias pedagógicas capazes de ir além da mera exibição do filme e inclusive, da mera discussão entretida da narrativa fílmica, ela se coloca num campo precioso da subversão cultural contra a ordem imbecilizante do capital (ALVES; MACEDO, 2010, p. 12).

Nesta “ordem imbecilizante do capital” citada pelos autores, podemos perceber claramente a perspectiva comercial do cinema, que atende exclusivamente aos caprichos da indústria cultural. Nesse sentido, os cineclubes fazem o contrabalanceamento da fórmula ao proporem suas análises a partir de filmes que ressaltem a essência do cinema enquanto arte e não apenas como elemento comercial, como popularmente vemos muitas das produções norte americanas.

Porém, para que o cinema possa ser tomado como fator de educação, é essencial que ele esteja dentro de um espaço propício para sua execução: a escola. Há muitos anos que se defende a ideia de que o cinema deve ocupar um lugar cativo no seio escolar. Isto se deve ao fato de que é inegável que o cinema pode contribuir para a formação crítica e pessoal dos estudantes. Pensar a escola como um espaço de formação crítica e cidadã é algo que vai além da própria proposta constante na LDB. Ela evoca uma necessidade primordial que é fornecer aos jovens a capacidade de pensar por si mesmos, de serem indivíduos autônomos e ativos dentro do seu espaço social de interação.

Na escola, porém, o cineclube deve ser pensado com alguns cuidados, isto porque todo cineclube deve levar em conta o seu público alvo e sua especificidade. Poderia afirmar-se que os cineclubes constituem verdadeiros instrumentos de pesquisa ao possibilitarem diferentes reflexões sobre processos diversificados que fazem parte da educação do mundo juvenil.

Na atualidade presenciamos cada vez mais a intensificação de processos ligados ao consumo, como

a neofilia, a reificação e a fetichização dos processos sociais. A ideia de uma “felicidade paradoxal”, tal qual apontada pelo filósofo contemporâneo Lipovetsky em sua obra *Felicidade Paradoxal: Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo* (2007), tende a produzir uma massa de pessoas alienadas pelo consumo, incapazes de pensar a sua realidade de forma crítica e coerente, não sendo capazes de serem os atores de uma nova proposta de realidade cultural. A busca pelo esclarecimento e pelo processo de emancipação passa indiscutivelmente por uma educação que priorize o diálogo e a vivência com diferentes pontos de vista. No horizonte destas questões, o cineclubes aparece como uma proposta interessante.

Os mecanismos de produção da alienação cultural visam produzir homens e mulheres deformados enquanto sujeitos humanos capazes de intervenção radical. Mata-se, na raiz, o processo de democratização da vida social e inverte-se o ideal democrático numa mera fórmula manipulatória da opinião pública visando manter os parâmetros da velha e caduca ordem burguesa em sua etapa de crise estrutural. Por isso, coloca-se como tarefa crucial hoje, a disseminação de práticas de formação humana no sentido da efetivação de sujeitos críticos-reflexivos capazes de intervenção radical (ALVES; MACEDO, 2010, p. 14-15).

Pensar a educação atual como dissociada da tecnologia é um retrocesso. Por isso a escola não deve atuar como uma instituição que inibe e proíbe o uso da tecnologia, deve antes pensar na utilização pedagógica das novas tecnologias,

pois como afirmou Hans Jonas em sua obra *O Princípio da Responsabilidade* (2006), o problema nunca está com a tecnologia, mas sim no uso que fazemos dela. Nesse sentido, cabe pensar sobre o uso das tecnologias como elementos que irão nos auxiliar no processo de ensino aprendizagem no interior da escola, como é o caso aqui apresentado do filme.

O cineclube na escola é um importante mecanismo de reflexão que pode oferecer uma possibilidade de uma nova ressignificação da nossa realidade cultural, social e política por intermédio da exibição dos filmes do cinema mundial. Segundo Alves e Macedo (2010, p.16), “refletir significa ‘voltar-se sobre si mesmo’, que é o sentido etimológico da palavra latina *reflexione*. O movimento da reflexão crítica no sentido intelectual e moral é a verdadeira significação da formação humano-genérica”. É desta forma que podemos lançar uma justificativa importante na utilização do cineclube como um espaço de discussão e reflexão fílmica.

Porém, a realização de uma sessão cineclubista na escola nos coloca alguns desafios. O primeiro deles diz respeito à compreensão deste processo que emana a partir do filme. O processo de realização de uma sessão cineclubista possuem algumas peculiaridades na qual cabe destacar que tal evento é, na verdade, um ritual que perpassa as três etapas da “santíssima trindade baziniana”, a saber, a apresentação, a exibição e o debate. Esta composição possibilita por parte do espectador uma interpretação e significação dos valores, ideias e conceitos apreendidos por intermédio do filme, sendo que tais etapas podem ser definidas como a apropriação, a significação e por último, a reapropriação/

ressignificação, descritas no quadro logo abaixo:

<b>Apropriação:</b>	<b>Significação:</b>	<b>Reapropriação/ressignificação:</b>
(Exibição do Filme: o indivíduo apropria-se da imagem a partir do impacto ou da violência causada pela mesma na mente do espectador)	(Após o filme, realiza-se o debate e discussão de ideias e conceitos-imagem iniciais presentes no filme, conferindo um primeiro significado/ interpretação a partir da perspectiva dos presentes)	(Após o encerramento da sessão opera-se o início da elaboração de uma nova concepção e entendimento a partir da reflexão e das diferentes perspectivas sobre os conceitos e ideias apresentadas na discussão pós-filme)

PROCESSO DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO CINECLUBE

FONTE: O autor (2016)

Quando analisamos a tabela, percebemos que o processo educativo se inicia na exibição fílmica, onde num primeiro momento o aluno terá contato com a narrativa fílmica. A imagem-movimento agirá sobre a mente do educando no sentido de produzir uma reflexão inicial a partir da problemática apontada pelo filme. O aluno-espectador se apropria então da perspectiva fílmica contida na narrativa e passa a pensá-la a partir de suas próprias ideias e reflexões.

Num segundo momento, após a exibição do filme, temos a discussão ou debate livre de ideias. Neste momento serão apresentadas diferentes perspectivas sobre o mesmo elemento, o que provocará um choque de conceitos. Os alunos tentarão defender, justificar ou verão suas teses iniciais serem colocadas em xeque ao perceberem as possíveis contradições a partir da fala dos demais cineclubistas. Esse processo oferece uma nova possibilidade de significação, para além daquilo que foi colocado pelo próprio indivíduo durante a exibição do filme.

Ao final, a partir dos diferentes pontos de vista, acontece uma reconstrução do observado, do sentido e do pensado. Os alunos, tendo posse do resultado da discussão, ou permanecem firmes em suas convicções, ou são abalados e forçados a reconstruírem seus argumentos e perspectivas. Esse processo opera uma ressignificação dos conceitos discutidos a partir do filme provocando uma reapropriação por parte do espectador. Cabe ressaltar que este processo não se finda com o encerramento da sessão cineclubista, pois o educando pode levar esta reflexão ainda por vários dias a fim de pensá-la de uma forma mais consistente.

Durante a exibição do filme o encadeamento das imagens-movimento transmitem ideias e conceitos que passam a ser pensados com mais profundidade pelo espectador. Essa experiência que afeta tanto o sentir como o pensar tende a afastar o sujeito da realidade onde vive, permitindo pensá-la e transfigurá-la. Toda exibição fílmica promove este afastamento e, portanto, caracteriza-se como um convite ao pensamento e a reflexão, em outras palavras, ao verdadeiro exercício do “filosofar”. O pensamento é ação (interna), mas também é algo que paralisa a ação (externa), a vida humana congrega duas esferas, a do mundo prático e a do pensamento, por isso pensar significa afastar-se do mundo prático, e também por isso o filosofar exige tal afastamento conquistado durante a exibição do filme.

O cineclube oferece aos jovens uma nova possibilidade de pensar os problemas inerentes à realidade e à própria condição humana. A partir das sessões, os alunos irão perceber uma nova possibilidade de se confrontarem com as grandes questões que movem o pensamento humano por meio da linguagem cinematográfica. Desta forma, os alunos tendem a ir de encontro a um processo de esclarecimento, de emancipação tal qual descrito

por Habermas (2002, p. 90), em que a emancipação é tomada “num sentido de libertação de nossas próprias limitações, trata-se de autoexperiência, de esclarecimento, no agir em um sentido de entendimento mútuo” na construção de um diálogo crítico, democrático e sem fronteiras, algo que vai em direção ao que muitos idealizam nos dias atuais como objetivo final dos processos educativos.

## CONCLUSÃO

No presente texto observamos que o filme/cinema tem um espaço privilegiado, afastando-se de seu rótulo da indústria cultural quando pensamos o seu uso educativo por intermédio da prática cineclubista. O cineclubismo na escola ainda tem uma função importante a cumprir no sentido de propiciar aos jovens uma nova forma de pensar a realidade e seus problemas, promovendo a possibilidade de emancipação e esclarecimento.

Por intermédio dos cineclubes, o ideal educativo torna-se mais palpável, mais próximo de ser alcançado e realizado. A partir da exibição do filme em uma sessão cineclubista, muitas das fronteiras que separam os saberes dissolvem-se durante o debate, na tentativa de buscarmos argumentos para refletir sobre um certo problema evidenciado pela narrativa fílmica na contraposição de diferentes argumentos e perspectivas.

Cabe ressaltar que a prática cineclubista voltada para o ensino da filosofia é de fundamental importância ao propiciar a seus membros a formação de uma consciência crítica por meio da discussão e do debate, promovendo uma educação

estética, política, social e cultural. Em meio a uma época onde as tecnologias permeiam o mundo do jovem, o cinema, a partir do cineclubismo na escola, aparece dentro de um horizonte favorável, uma vez que vemos a aplicação adequada e correta da tecnologia num sentido tanto didático quanto pedagógico.

---

---

## NOTAS

<sup>1</sup>Mestre em Educação (UFPR-2014). Pesquisador Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino da Filosofia (NESEF-UFPR) e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cinema e Filosofia (GECEF). Professor dos cursos de graduação e pós-graduação do Claretiano-Centro Universitário e do Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba (CEEP). E-mail: alessandroreina@claretiano.edu.br.

<sup>2</sup>Este texto é inédito no Brasil. Parte das citações que serão realizadas desta obra de Walter Benjamin remetem-se a uma tradução em documento digital feita por João Maria Mendes a partir da primeira versão do documento original em francês de *A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica* (1935-1936), por Walter Benjamin e Pierre Klossowski.

## REFERÊNCIAS

BAZIN, A. *O cinema: ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Primeira Edição. Tradução João Maria Mendes. Biblioteca Escola Superior de Teatro e Cinema. Lisboa, 2010.

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

CAMPOS, M. F.H; SILVA, S. C. *A melhoria da qualidade de educação na escola pública: desafios ao uso das TIC*. In: Estudos IAT, Salvador, v.1, n.3, dez. 2010. p. 138-154.

DANTAS, M. L.; MOREIRA, W. *O Pensar Filosófico Segundo Martin Heidegger*. Janus, Lorena, v. 4, n. 6, jul./dez., 2007.

DELEUZE, G. *Cinema II: a imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

JONAS, H. *O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma Ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto / PUC-RIO, 2006.

LIPOVETSKI, G. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MASCARELLO, F. et al. *História do cinema mundial*. Campinas: Papyrus, 2006.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

REINA, A. *Cinema e Filosofia: como ensinar e aprender filosofia com os filmes*. Curitiba: Juruá, 2016.

SERRANO, J. *A escola nova: uma palavra serena em um debate apaixonado*. Rio de Janeiro: Schimdt, 1932.

STAM, R. *Introdução à Teoria do Cinema*. Campinas, Papirus, 2003.

VENÂNCIO, F. F. *A educação e seu aparelhamento moderno*. São Paulo: Nacional, 1941.



# **A FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO CONTEÚDO CURRICULAR**

Caroline Moraes Brito<sup>1</sup>

Joelson Alves Onofre<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma significativa contribuição no sentido de ampliar a reflexão e as discussões em torno do ensino de Filosofia, da sua identidade de conteúdo curricular e da prática educativa no Ensino Médio. Tem como objetivo geral discutir o ensino de Filosofia como uma disciplina filosófica do pensamento, considerando-a um componente fundamental no currículo da escola, desde quando propicia reflexão/formação no processo de aprendizagem. Enfoca a prática docente como elemento importante no processo de construção da identidade da disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio, pois o professor que se engaja nesse processo revela-se como um verdadeiro agente de mudanças, que através da sua responsabilidade profissional faz com que a permanência da filosofia no currículo do Ensino Médio seja profícua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo; Ensino Médio; Prática Docente; Reflexão Filosófica.

**ABSTRACT:** This article presents a significant contribution to enhance the reflection and discussions about the Philosophy of Education, its curriculum content identity and educational practice in High School. Its general objective is to discuss the teaching of Philosophy as a philosophical subject of thought, considering it as a key component in the school curriculum, from a relevant reflection / background in the process of learning. It focuses teaching practice as an important element in the process of the identity building of the subject of Philosophy in High School curriculum because the teacher who gets involved in this process, he/she is revealed as a true agent of change that through his/her professional responsibility makes the permanence of Philosophy profitable in High School curriculum .

**KEYWORDS:** Curriculum; High School; Teaching Practice; Philosophical Reflection.

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o enfoque nas condições e possibilidades do ensino de Filosofia adquiriu um grande desenvolvimento, principalmente, quando foi sancionada a Lei nº 11.684 de 2008, que alterou 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.

Contudo, instaura-se nos meios acadêmicos a discussão e reflexão de como se dá a atuação dos professores de Filosofia com relação à elaboração e estruturação do currículo, como também da importância dos instrumentos pedagógicos no ensino de Filosofia, para assim legitimar a sua presença no cotidiano escolar da educação básica.

A Filosofia é bastante questionada enquanto disciplina. É necessário que os professores se conscientizem de que o seu ensino não deve ser considerado como um conteúdo a mais a ser ensinado, uma disciplina a mais a ser ensinada. O ideal é que o professor que tem a responsabilidade de aplicar tal disciplina, tenha em mente o quanto é necessário fazer com os estudantes não fiquem dependentes de livros didáticos, não desmerecendo, mas no sentido de não tender para os tão famosos “decurebas” de ideias e autores, prática tradicional muito presente nas escolas. Não existe receita pronta para aplicar a Filosofia, mas é recomendável que se preocupem com a melhor forma de aplicá-la. Recomenda-se a priorização de práticas que favoreçam a formação de jovens capazes de desenvolver seu próprio pensamento e crítica, formando cidadãos capacitados para enfrentar as diversas situações que

poderão surgir em suas vidas. Essa disciplina é fundamental na vida de todo ser humano, visto que proporciona a prática de análise, reflexão e crítica em benefício do encontro do conhecimento do mundo e do homem.

Ministrada quase sempre por professores de outras áreas, a disciplina vive muitas vezes certo descaso e falta de identidade. Na rede pública, muitos professores assumem as aulas para completar carga horária, dada à condição de que não há número suficiente de professores com formação, apesar da oferta. Neste panorama geral, se faz necessária a discussão sobre o currículo da disciplina no Ensino Médio para que haja uma reflexão sobre a Filosofia como uma disciplina curricular, assim como as outras, e, portanto, possui identidade curricular.

O ensino de Filosofia precisa garantir o seu espaço, que vem sendo duramente reconquistado. É preciso tratar que concepção e que conteúdos de Filosofia devem ser desenvolvidos, sem perder de vista que ela deve ser pensada a partir de uma situação pedagógica de fato.

Este artigo consiste em refletir acerca do papel da Filosofia no Ensino Médio, que é nada mais do que realizar o aprendizado do pensamento. É mostrar que a principal meta da Filosofia nessa realidade educacional deverá estar na perspectiva de capacitar o estudante à prática filosófica, ao pensar autônomo, através de um saber articulado, organizado e planejado, mas para tanto, é preciso organizar o seu currículo com identidade própria, para que dessa forma conquiste o respeito e a credibilidade na comunidade escolar.

O presente texto foi produzido a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Filosofia pelo Plano

Nacional de Formação de Professores da Educação Básica — PARFOR, na UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), Campus de Jequié/Bahia, com o tema Filosofia no Ensino Médio: Uma discussão sobre sua identidade curricular.

## 2. ANÁLISE DOS CONTEÚDOS CURRICULARES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Se, por um lado, apresenta-se promissor o futuro da Filosofia no currículo do Ensino Médio; por outro, surge conjuntamente a necessidade da responsabilidade do profissional, para que este permaneça e seja profícuo, principalmente na tentativa de consolidação, através da organização curricular dessa disciplina no contexto escolar. Apesar dos avanços, a Filosofia ainda não ocupa um lugar definido no currículo do Ensino Médio, e, para tanto, a própria comunidade escolar contribui para a sua desvalorização, desencadeando problemas como: ensino que não corresponde às expectativas dos estudantes e abordagem fragmentada dos conteúdos. O que leva a constatar a necessidade de a Filosofia conquistar e definir seu espaço no fazer pedagógico da escola.

Para Ghedin (2009, p. 102),

Ao longo da história, a capacidade de decisão sobre os currículos ficou fora do alcance não só dos professores, mas também do próprio sistema educativo, à mercê das demandas externas, e foram os interesses e os valores

daquelas pessoas que mais meios tem para decidir — as classes e os grupos hegemônicos — que historicamente determinaram a seleção e a organização dos conteúdos escolares. Essa situação de verdadeira amputação da capacidade de argumentação e fundamentação com respeito à função social da escola impediu que os professores fossem conscientes da importância que a seleção e a organização dos conteúdos tem em sua aplicação.

Além disso, no Ensino Médio, é muito comum a prática orientada pelo estudo dos autores (filósofos), e não pelos problemas da filosofia. Essa prática, geralmente é perpetrada por professores sem preparo e que acabam por desestimular os estudantes a tentarem resolver problemas autonomamente, bitolando-os apenas à interpretação do que disseram os filósofos. O estudante de filosofia é continuamente desestimulado a investigar os problemas filosóficos pelas aulas apenas expositivas, sem propiciar o debate, as quais não tem nenhum planejamento adequado para tal. Lídia Maria Rodrigo (2009, p. 11) enfatiza:

Do ponto de vista didático, o grande desafio reside em saber como ensinar ou tornar acessível um saber especializado para esse público mais vasto e menos qualificado. Responder a esse desafio não é tarefa simples, uma vez que implica rever certos aspectos de uma tradição filosófica que frequentemente enfatizou a distância existente entre a filosofia e o senso comum.

É importante observar que, ao ensinar filosofia, a priorização de práticas que favoreçam a formação de jovens capazes de desenvolver seu próprio pensamento e crítica contribui para a

formação de cidadãos capacitados para enfrentar as diversas situações que poderão surgir em suas vidas. O Ensino Médio é geralmente considerado pelos educadores como uma fase de consolidação do estudante jovem, de sua personalidade e seus desejos. A filosofia apresenta um papel importante e fundamental no sentido de colaboração para essa etapa.

A docência em filosofia convoca os professores como pensadores, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam, ou como técnicos que aplicam estratégias didáticas em qualquer circunstância. Ensinar filosofia seria a atividade em que alguém transmite ao outro determinado conteúdo, neste caso, “de filosofia” ou “filosófico” não perdendo o foco de que aprender filosofia é conhecer a sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo. Teles afirma (2010, p. 13):

Já que somos possuidores de raciocínio, a Filosofia não consiste apenas em indagações, mas em pensar com lógica. É, pois, um ato de reflexão metodicamente controlado. Ela busca respostas, mas não é uma conclusão a respeito de nada, e sim, mais apropriadamente, uma colocação de ideias, um verdadeiro debate.

O ensino de filosofia precisa estar em comum acordo com a prática do filosofar. É preciso que esse ensino seja filosófico, pois o que une os aprendizes à filosofia é o ato do filosofar. Sendo assim, produzirá atitude de problematizar as afirmações que são tidas como naturais e óbvias. Através do filosofar, os professores levam o estudante a pensar. Ensinar filosofia é refletir saberes. A

função da filosofia nas escolas é mostrar aos jovens que é preciso questionar o mundo, para que assim possam transformá-lo.

Aspis e Gallo (2009, p. 30), assim expressam:

Passemos agora ao sentido político da disciplina. Ela constitui-se numa forma de organizar, de um impor uma ordem. Podemos falar, assim, de uma disciplina no pensamento, isto é, na imposição de uma ordem ao pensamento. E também cabe esta caracterização à filosofia.

O Planejamento para o ensino de filosofia deve considerar atitudes e práticas que levem o estudante a filosofar, a buscar pelo meio do pensamento construir um problema filosófico e, por conseguinte, tentar resolvê-lo.

Como já dissemos anteriormente, a experiência filosófica que pretendemos oferecer aos estudantes tem como objetivo criar uma disciplina, filosófica, no pensamento desses jovens e isso é útil para que eles possam pensar a si mesmos, de forma autônoma. Pensamos em um determinado ensino que dê instrumentos filosóficos para que o pensamento possa se fundamentar em sua liberdade. O que nos leva novamente à nossa ideia de criação de sub-versões. (ASPIS e GALLO, 2009, p. 23).

Saliente-se que o professor de filosofia trabalha os argumentos filosóficos a partir da tradição e da criatividade dos educandos. A faculdade crítica é, portanto, requerida como capacidade de análise e de compreensão de argumentos

clássicos em filosofia e como aptidão para empreender criativamente a fundamentação de posicionamentos sobre os problemas e as soluções tradicionalmente disponíveis. Como a única adesão filosoficamente aceitável é a racional, a concepção de argumentação a ser assumida deve se afastar por completo das retóricas, das paixões ideológicas, das crenças religiosas, dos emotivismos e dos achismos, que teimam em rondar as classes de filosofia por má intenção, má formação ou ignorância de professores, sendo esses os perigos do filosofar nas aulas de filosofia.

Silvio Gallo (2012, p. 30) escreve sobre os efeitos que pode produzir o ensino de filosofia e afirma:

Dizendo de outro modo, um ensino de filosofia vale pelos efeitos que pode produzir. É certo que, no âmbito das grandes políticas, da educação maior, planejam-se efeitos para a filosofia: fazer de todos cidadãos, mesmo que por cidadãos entendam-se os consumidores no mercado global. Não deixa de ser uma filosofia prática, alheia ao enciclopedismo. Mas, por outro lado, uma filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, visando equacioná-los conceitualmente, pode ser potencialmente revolucionária. Pode ser uma arma de produção da autonomia, mesmo no contexto de uma sociedade de controle.

Na verdade, o que se quer é que o estudante seja progressivamente capaz de defender suas próprias ideias, o que envolve uma compreensão rigorosa e profunda dos problemas que procura resolver, bem como uma capacidade para elaborar teorias, por assim dizer, originais e para

defendê-las com sólidos argumentos. Para tanto, é necessário criatividade e criticidade. Criatividade para descobrir novas ideias, novos argumentos, ou novos problemas, isto é, argumentar inventando novos conceitos. E capacidade crítica para mostrar que sua teoria e seus argumentos são bons mediante a análise de conceitos tradicionalmente filosóficos. É tarefa do professor de filosofia facilitar o desenvolvimento de tais competências, bem como tê-las em mira no posterior processo avaliativo.

A presença da Filosofia no currículo escolar do ensino médio traz à tona discussões para os estudantes, que devem direcionar-se numa visão de mundo mais racional, abrangente e equilibrada, como também na orientação para o resgate da dimensão ética do conhecimento e na formação de valores. Em se tratando da questão dos conteúdos programáticos, percebe-se uma incerteza e desorientação entre os professores de filosofia no nível médio. Essa discussão é prioritária com relação ao ensino de filosofia, pois há uma percepção de que é necessário pensar uma identidade para a disciplina. Para superar obstáculos que aparecem na organização do currículo de filosofia, é preciso que o professor do ensino médio saiba pesquisar, pois desenvolverá técnicas que, mais tarde, lhe serão úteis no trabalho de docência. Com relação a essa questão, Ghedin (2009, p. 170) escreve:

Nesse caso, não se trata tanto da produção de novos conhecimentos, como se dá na pós-graduação *stricto sensu*, mas de uma mediação para a aquisição de saberes que possibilitarão a cada indivíduo enfrentar a complexidade do cotidiano em que experimenta sua existência. Afirma-se e assume-se que o processo

de ensino de Filosofia e de outras disciplinas deve desenvolver-se orientado pelos padrões da pesquisa, como horizonte de produção do conhecimento, e não apenas pela transposição didática. Isso significa que o conhecimento existe como resultado de uma lógica de produção, mais do que de uma lógica de reprodução.

Em virtude da falta de contato com a filosofia no ensino fundamental, os estudantes manifestam desinteresse pela disciplina. Em boa parte, o desinteresse pelas aulas de filosofia deriva da falta de compreensão dos conteúdos ou do fato de que, muitas vezes, o estudante não consegue encontrar significação nesses conhecimentos. O professor tem certa cota de responsabilidade nisso. O interesse pela reflexão filosófica, assim como por qualquer outro assunto, só deverá ser despertado se os conteúdos se revelarem significativos para os estudantes, por isso o cuidado de se planejar, não perdendo de vista a realidade do nível médio. O que não falta é opção de escolha, basta que o professor tenha espírito de pesquisador e busque o conteúdo programático que seja significativo para esse nível. Pois,

Acontece que alguns adolescentes optam por negar a realidade, ficando na sensação de onipotência que lhes proporciona o fato de ter um mundo particular e isolado. Estes adolescentes evitam pensar, esquivam qualquer pergunta que se apresente, preferindo adormecer no sonho televisivo ou na hipnose de um videogame infundável que devore o tempo e cubra suas perguntas. Eles costumam dizer “para que você pensa tanto assim?”, “de que adianta?”, ou seja, não admitem

a possibilidade de sublimar suas pulsões mediante o diálogo e o pensamento criativo (BUSTAMANTE, 2009, p. 19).

A prática do ensino de filosofia é campo fértil para o método filosófico da compreensão de textos, principalmente dos grandes filósofos. A leitura desses textos é imprescindível. Certamente essa prática exige uma organização de análise do texto, de tal forma que conduza ao debate. Como bem colocado por Gallo e Kohan (2000, p. 123):

A leitura e análise de texto é outro procedimento indispensável à iniciação filosófica. Bem sabemos que aí se encontra uma das dificuldades do professor, diante da desvantajosa competição com os meios de comunicação de massa, já que o trabalho para se apropriar de um texto não exerce o mesmo fascínio da imagem e está muito distante da habitual “consciência flutuante” do espectador de tevê. Um bom recurso é começar com textos mais acessíveis, de acordo com o nível de alunos, usando desde artigos de jornal, poesia, crônicas, intercalados com trechos de ensaios filosóficos, até que estes possam predominar sobre os primeiros.

Outro método é aquele que organiza a disciplina numa visão sistemática, destinada à sua transmissão. Trata-se de expor o conteúdo filosófico para uma maior compreensão, consistindo assim, na retenção de informações terminológicas. Quanto a isso, Cortella (2009, p. 60) assevera:

Por isso, estamos sugerindo que o professor balize seu trabalho no desenvolvimento de curso por um princípio orientador: fazer de cada unidade que se complete, sem uma preocupação desmesurada em “cumprir” um programa. A realização ou atingimento do objetivo principal já apontado pode ser obtida pelo processamento pleno de qualquer uma das unidades, demore-se o tempo que for preciso.

O modelo mais tradicional de currículo para o ensino de Filosofia é a abordagem histórica centrada na História da Filosofia e consiste em apresentar uma sequência cronológica dos pensadores, numa abordagem que prescinde do contato direto com o pensamento dos filósofos, restringindo-se a uma exposição e síntese da vida, obra e principais ideias dos filósofos.

Os períodos históricos podem ser subdivididos em: A História da Filosofia Antiga, subdividida em três períodos: pré-socrático, clássico e helenístico; a História da Filosofia Medieval, que pode, por exemplo, ser dividida em dois períodos: Patrística e Escolástica; a Filosofia Moderna, que, por sua vez, é geralmente demarcada por áreas: Teoria do Conhecimento, Filosofia Política, Metafísica e, por vezes, por fenômenos como o Iluminismo. Quanto à História da Filosofia contemporânea, em geral, não se divide em períodos, mas correntes ou escolas filosóficas, como a fenomenologia e o existencialismo; o liberalismo econômico, o marxismo e outras, assim como acontece no período helenístico o qual normalmente é estudado a partir das “escolas”.

É um tipo de conteúdo que veda a possibilidade de se compreender os filósofos na sua singularidade. Muitas vezes as aulas de história da filosofia não apresentam aos alunos os textos originais dos filósofos, limitando-se às exposições do professor, distanciando ainda mais o aluno da filosofia. Por outro lado, se no curso, ensinar a ler os textos filosóficos, estará aproximando o aluno do filosofar, pois ensinará a recriar o pensamento de algum filósofo, é importante salientar que deve-se ler filosofia como se lê poesia, revivendo-a, encarnando-a, emocionando-se com ela, reinventando-a. Assim retratam Aspis e Gallo (2009, p. 55, grifo dos autores):

Dessa maneira, a problemática da **história da filosofia** no ensino da filosofia começa a se apresentar de outra forma. Lembrando Kant, o ensino de filosofia precisa ser ativo, precisa ser processo, precisa estar para além da mera reprodução e assimilação do que pensaram os filósofos ao longo da história; por outro lado, lembrando Hegel, não é possível exercitar o ato de filosofar sem o recurso àquilo que foi historicamente produzido. Deleuze nos ajuda, por sua vez, a encontrar na **história da filosofia**, como arte do retrato, uma perspectiva de retomar criativamente aquilo que foi pensado e repensado pela humanidade, a partir disso criando novos conceitos para ressignificar os problemas filosóficos que vivemos hoje.

Já os temas filosóficos apresentam um aspecto indisciplinar, ou seja, comunicam-se facilmente com outras áreas do conhecimento. Hoje, o ensino médio já solicita

dos professores que trabalhem de forma interdisciplinar, que haja o diálogo entre as áreas de conhecimento. No caso da filosofia, ela precisa dialogar com outras disciplinas das Ciências Humanas, e o estudo dos temas filosóficos facilita esse tipo de comunicação.

[...] pensamos que uma abordagem de natureza temática é mais adequada ao ensino da filosofia, se pretendemos um ensino ativo, que oportunize experiências de pensamento. Através de temas filosóficos, pensamos ser mais viável sensibilizar os estudantes para o pensamento. Um exemplo. Talvez não desperte tanto interesse do estudante, em um primeiro contato, saber o que pensou um filósofo como Platão, que viveu há dois mil e quinhentos anos atrás. Mas o aluno poderá estar muito mais aberto para pensar sobre o amor, algo que faz parte de seu cotidiano, de sua vida. E, através da tematização do amor, poderemos, por exemplo, ler o diálogo **O Banquete** e Acompanhar a teorização sobre o tema produzida pelo mesmo Platão (ASPIS e GALLO, 2009, p. 51-52, grifo dos autores).

O planejamento que prioriza os temas da filosofia percorre o pensamento de vários filósofos, nos diferentes períodos históricos. Dessa forma, a análise tende a ser superficial, porém, permite ao estudante a comparação do pensamento dos filósofos em torno de determinados temas. Muitas vezes, comparam-se os pensamentos dos filósofos em cada período histórico.

Quando a abordagem por temas tiver como foco dois ou mais filósofos em diferentes períodos históricos, a atividade tende a ser superficial, mas por outro lado permite a comparação do pensamento dos filósofos em torno de determinado tema. Por isso,

O ensino de Filosofia no espaço escolar não consiste em ensinar a ler e escrever no sentido restrito, mas em usar as estratégias de leitura e de escrita como formas para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, é necessário que tanto a leitura quanto a escrita do aluno possam situar-se na criticidade como elemento que possibilita a construção da cidadania. (GHEDIN, 2009, p. 160).

Há uma exigência muito forte para o ensino de filosofia, que trata da impossibilidade de dissociar a História da Filosofia dos Temas. Em qualquer eixo em torno do qual estejam organizados os conteúdos, haverá uma interação entre eles. Evidentemente, um ou outro será priorizado, mas não é possível excluir os outros. Quanto a isso,

Acreditamos ser um bom caminho o de pedir que os alunos leiam filosofia como leem poesia, isto é, ler a coisa revivendo-a, entrando nela, tornando-a experiência de quem leu, podendo daí reinventá-la segundo a emoção que desperta. Para alcançar o objetivo de ensinar os alunos a filosofarem, a poderem eles mesmos criar filosofia, o papel do professor seria o de conduzir os alunos para que possam **entrar** no texto filosófico, para poder desmontá-lo e remonta-lo

ou montar uma outra filosofia com as mesmas peças ou com parte delas (ASPIS e GALLO, 2009, p. 96, grifo dos autores).

A organização dos conteúdos é uma orientação para o desenvolvimento das aulas. No entanto, o que determina a aproximação entre a reflexão filosófica e a experiência do estudante é a abordagem didática e o método que serão realizados pelo professor.

No entanto, Gallo e Kohan (2000, p. 195), de forma muito coerente, salientam:

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. Pois apenas assim o jovem poderá ter acesso à aventura do pensamento como experiência radicalmente crítica e criativa, descortinando-se para ele aquela multiplicidade de elementos que já trabalhamos aqui. E só assim nossos jovens poderão, de fato, assumir livremente a condição de cidadãos. Para não ficar no vazio da letra da lei, que enuncia, mas nada garante, se não tivermos uma ação efetiva no cotidiano de nossas lides educacionais.

A discussão aqui implementada só fundamenta que a inserção da Filosofia no nível médio, além de abrir um espaço para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, estimula a discussão de conceitos, dando oportunidades de descobrir os ideais que nortearão as suas vidas e o fazer educacional, onde deixa de ser o de memorizar “o conteúdo”

e passa a ser de orientá-los na busca de suas necessidades intelectuais, através do desenvolvimento do raciocínio, do questionamento e da investigação. O estudo da Filosofia é uma busca de formar uma geração mais atenta, crítica e apta a discutir, escolher e decidir por si mesma.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a amplitude das questões colocadas neste artigo, faz-se necessário ressaltar a importância e a necessidade da Filosofia nas escolas, isto porque o papel da educação é levar o estudante à autonomia, à independência e à capacidade de formular as próprias opiniões e a Filosofia propicia essa realidade através dos seus conteúdos que são universais e instigantes, e ainda possibilita o desenvolvimento de habilidades necessárias a um pensar crítico e reflexivo.

É preciso propiciar aos estudantes ler e se expressar para que possam tentar modificar o seu entorno, a sua realidade, mas para tal é preciso argumentar, é preciso descobrir sobre “o que” argumentar.

O papel do professor passa a ser de muita importância porque compete a ele desmitificar o conservadorismo existente no ambiente escolar, principalmente com relação a essa disciplina, como também o “des” compromisso dos estudantes com a Filosofia. É importante que ela passe a ser vista com a devida importância no currículo, já que é obrigatória a sua presença no processo educacional.

Se por um lado, apresenta-se promissor o futuro vinculado à reintrodução da Filosofia no currículo do Ensino Médio; por outro, surge conjuntamente a necessidade da

responsabilidade do profissional em questão para que este permaneça e seja profícuo. Para tanto, não é indispensável apenas o “assumir” o mercado de trabalho, mas também, estar apto a desenvolver o ensino da disciplina na realidade em que está inserida.

Ao detectar profissionais de outras áreas assumindo a “cadeira” de Filosofia, só se confirmará que esses não são aptos para ministrar as aulas da referida matéria. É transparente o prejuízo que isto causa para firmar-se o ensino de Filosofia no contexto escolar e para a formação do estudante. Entretanto, este não é o único empecilho para a permanência da Filosofia no currículo médio, ou seja, o da falta de formação. Há a questão do mau profissional que, por falta de compromisso ou mesmo descaso, não contribui para um amadurecimento destas questões e do ensino como um todo. O futuro da Filosofia na Educação Básica é incerto, porém, a sua permanência no currículo escolar dependerá mais do que nunca da prática responsável do docente, se assim for, apresenta-se com um futuro promissor.

A sustentação da Filosofia no Ensino Médio depende das experiências positivas dadas ao cotidiano escolar, pois para ela ser oferecida nesse nível de ensino, houve uma história de luta que não pode ser desconsiderada. É preciso que a sua presença no currículo escolar atenda às demandas sociais, principalmente à expectativa de ampliação de visão de mundo e mudanças sociais.

Nesta atual sociedade, voltada à tecnologia, parar para pensar é o mesmo que perder tempo. Assim, a tarefa da Filosofia na educação não é nada fácil. É a de convidar o estudante a uma superação das concepções superficiais da

sociedade onde está inserido, ensinando-o a pensar de forma racional, abstrata e abrangente sobre a realidade. É estimular o estudante a refletir sobre si mesmo para aprender a se criticar e a também refletir sobre o mundo para compreendê-lo e, depois disto, buscar saber qual o seu papel diante do mundo que o cerca e diante do seu próximo.

Enfim, dada a longevidade histórica e a importância cultural da Filosofia para a civilização ocidental, de uma coisa há certeza, como disciplina no Ensino Médio ela merece ainda muita atenção por parte dos intelectuais, docentes e pedagogos envolvidos com o processo educacional, sobretudo no Brasil.

---

---

## NOTAS

<sup>1</sup>Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB. Licenciada em Filosofia pela UESB — Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica — PARFOR. Especialista em Linguística aplicada ao texto pela UESB. Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado Oliveira — UNIVERSO. Professora de Filosofia e Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia no Ensino Médio. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Jequié. E-mail: linebrito68@yahoo.com.br.

<sup>2</sup>Especialista em Educação e Relações Etnicorraciais — UESC. Mestre em Educação pela UFBA (Universidade Federal da Bahia). Professor Substituto de Filosofia na Universidade Estadual de Feira de Santana — UEFS. E-mail: jaonofrecp@yahoo.com.br.

## REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Alta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 30 mar. 2016.

BRASIL. *Lei nº 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm) Acesso em: 30 mar. 2016.

BUSTAMANTE, Ani. *Filosofando na escola*. Petrópolis: Vozes, 2009.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Filosofia e ensino médio: certos porquês, alguns senões, uma proposta*. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de filosofia no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2009.

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

TELES, Maria Luiza Silveira. *Filosofia para o ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2010.

# **FILOSOFIA E ENSINO: QUESTÕES E DESAFIOS PARA O PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Caio Leone de Almeida Moura Filho<sup>1</sup>

**RESUMO:** Durante alguns anos a filosofia foi excluída do currículo escolar. Depois de muito tempo, a disciplina voltou a fazer parte dos parâmetros curriculares do ensino médio. Verificamos que desde seu regresso, os professores receberam a enorme tarefa de ensinar filosofia. Se depararam com grandes desafios, pois ora deveriam educar o aluno para ser cidadão, ora para discutir e relacionar os saberes filosóficos com as outras disciplinas e outras vezes aprender a filosofar para ensinar a filosofar. Nosso objetivo consiste em questionar esse caráter instrumental da filosofia e apontar para os principais desafios dos professores em salas de aula. Concluimos que atualmente vivemos numa era tecnológica onde tudo é muito rápido, prático e útil, e encontramos na filosofia um universo lento, teórico e inútil. Disso resulta um desinteresse geral pelo hábito da leitura, do pensamento e da reflexão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia; Ensino; Desafios.

**ABSTRACT:** Philosophy was banned from Brazilian schools for some years. After a long time, the discipline came to be an

elementary curricular component in the national curricular parameters for secondary education. We have verified that since his return, the teachers received the hard work of teaching Philosophy. They faced great challenges because actually they have both educate students to be good citizens and to discuss and relate the philosophical knowledge to other disciplines. Furthermore, they have learn how to philosophize for teach his students to be able to philosophize. Our goal is questioning this “instrumental use” of Philosophy and analyze the key problems of Brazilian teachers in their classrooms. We conclude that today we are living in a technological age in which everything is very fast, practical and useful. But we found in philosophical reflection a very slow, useless and theoretical universe. This results in a general lack of interest about reading habits, of thought and reflection.

**KEYWORDS:** Philosophy; Secondary Education; Challenges.

A disciplina de filosofia apareceu no cenário contemporâneo da educação brasileira numa situação problema. Primeiro, a maioria dos professores de filosofia no ensino médio não são formados na área. Segundo, os nossos jovens estão interessados em se preparar para o vestibular, cursos técnicos profissionalizantes, concursos ou para o mercado de trabalho. Diante dessa realidade, falta na formação desses jovens a experiência do pensamento<sup>2</sup>. Coisa que só podemos encontrar na filosofia. Diante dessa situação problema, como podemos repensar o ensino de filosofia na educação básica? Concebemos a filosofia pela negação de alguma coisa para estímulo do pensar? Será que a filosofia pode ser tomada como o estímulo ao pensamento?

Entre o fim dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 surgiram muitas polêmicas em torno do ensino de filosofia. Se por um lado, alguns defenderam o afastamento da filosofia pela falta de seriedade e comprometimento dos professores, por outro lado, outros defenderam que a filosofia representava um perigo para os debates em torno dos problemas políticos e sociais da época. Graças ao golpe do poder tecnocrático, afastaram o “perigo da filosofia” dos currículos da educação básica brasileira. Com isso, se alojou nas escolas um pensamento dogmático a fim de evitar debates filosóficos, instalando-se ao invés de seu ensino um moralismo não-crítico. O pensamento crítico teórico e prático passou a ser desvalorizado.

Com a desvalorização da filosofia, pelas políticas educacionais vigentes da época, poucos estudantes optaram por cursar filosofia na graduação, disso resultou um pequeno número de profissionais formados na área.

Levando em consideração que no ensino médio, a maioria dos professores de filosofia não são formados na área, podemos pensar que o ensino de filosofia em algum momento deixou a desejar, tendo em vista a quantidade de profissionais habilitados e graduados na área da educação<sup>3</sup>.

Hoje o que se vê na escola é o desinteresse pela filosofia, pela reflexão e pelo pensamento. Os estudantes sentem dificuldades para escrever ou expor seus pensamentos. Não desenvolveram a arte da argumentação. Essas são algumas dificuldades que o professor de filosofia encontra nas salas de aula. Estudantes desinteressados pelo saber filosófico. A preocupação dos alunos consiste exclusivamente em saber as respostas das atividades, na maioria das vezes são apresentadas como questões objetivas, de escolha entre certo número de respostas, quando na verdade deveriam ser questões descritivas e de desenvolvimento argumentativo. Os estudantes do ensino médio querem passar de ano, se preparar para o vestibular, fazer um curso técnico profissionalizante, prestar concursos públicos ou se preparar para o mercado de trabalho. Mas quando ao tema de fazer um curso de filosofia a conversa toma um outro caminho.

São poucos os alunos interessados no exercício do pensamento, no aprofundamento e na busca por questões filosóficas. As questões que ligam os vários momentos da história da filosofia aos problemas filosóficos na maioria das vezes não aparecem nas discussões em sala de aula. Entre o senso comum e a verdade do discurso reside a concepção da maioria, a opinião alheia. O conhecimento permanece sendo algo que não desperta o interesse. O que acontece em sala de

aula, então, é o desprezo pela filosofia e pelo conhecimento. Quando se trata da formação da cidadania ou do cidadão e do exercício do filosofar, também percebemos desinteresse, inclusive porque nos debates não aparecem questões ou problemas, os alunos apenas se comprometem com as atividades, sinalizam alguns pontos necessários e persistem na tentativa de falar das coisas de forma a reproduzir ou reafirmar o senso comum.

Em todos esses aspectos, verificamos que são os professores não formados na área os que carregam a enorme tarefa de ensinar filosofia. Por tal fato, depararam-se com grandes desafios, pois ora deveriam educar o aluno para ser cidadão, ora para discutir e relacionar os saberes filosóficos com as outras disciplinas e outras vezes aprender a filosofar para ensinar a filosofar.

Permaneceu na cultura brasileira um vazio histórico em relação a esse saber. Toda uma geração foi fortemente ferida e levada a aceitar uma cultura tecnicista, cujos valores negaram o acesso ao saber filosófico. Não raro, nos deparamos com dificuldades trazidas por nossos alunos. Entre elas, podemos apontar a dificuldade de comunicação, leitura de textos, interpretação e escrita, o que, obviamente, não tem apenas a ver com a inexistência do conhecimento filosófico, mas, também, com o deficiente ensino de ciências naturais e da língua materna. (CARMINATI, 1997, p. 10).

O caráter técnico da disciplina de filosofia reside na discussão em torno da transmissão de conhecimentos. Na

verdade, quando falamos em ensino de filosofia, de certa forma falamos em transmissão de alguma coisa, porém essa relação não é necessariamente assim. Entendemos por conhecimento alguma coisa que não está pronta e acabada, mas que está sempre em transformação. Se existe mais de uma verdade, então dificilmente chegaremos ao consenso de um dia afirmar e defender uma verdade pronta e acabada, porém, com outras palavras e em contextos diferentes, podemos muito bem falar das mesmas coisas, mas em horizontes distintos.

A relação entre professor e aluno se dá em um contexto que é distinto ao dos antigos gregos, certamente, mas que por vezes permite certa similaridade. A filosofia nasceu com os gregos na tentativa de resolver problemas. Como uma dialética que transcende o senso comum para se chegar à conclusão acerca de algum conceito. No ensino de filosofia, defendemos uma verdade que não está pronta. A interpretação do texto em si, permite aos envolvidos a experiência com o pensamento de diferentes horizontes, a começar pelo sujeito, que pode ser o aluno e/ou o professor, e o diálogo entre eles. Isso proporciona uma conclusão sobre a problemática do texto que vai aparecendo ao longo da leitura, em outras palavras, surgem as possíveis interrogações.

Na obra de Gilberto Cotrim (1999, p. 44), *Fundamentos da filosofia: ser, saber e fazer*, um dos textos mais consagrados pelos professores de filosofia no país, o autor já indica um caminho para esse caráter instrumental da filosofia a partir da concepção kantiana da filosofia crítica.

Os riscos da violência, da alienação e da solidão há muitos séculos encontram um sério inimigo: o pensar crítico e racional. Atiçando homens adormecidos no

sono fácil das ideias prontas (muitas vezes manipuladas para fins egoístas), o pensamento crítico teve (e ainda tem) a filosofia como seu principal soldado. A palavra é seu principal instrumento de combate. Nascida da decepção, do espanto, da angústia, enfim, como resultado de uma situação de tensão e questionamento, a atitude filosófica é uma busca criativa de solução aos problemas intermináveis da realidade humana. Revelando os aspectos mais ricos da cultura, o filósofo constrói argumentos ou simplesmente reage ironicamente, oferecendo sátiras ou paródias, sem jamais interromper a conversação. Porque ele sabe que o “amor à sabedoria” é nunca deixar de conversar (COTRIM, G. 1999, p. 44).

Diante da bela fraseada e da parte introdutória do capítulo 3 do livro, com o título *A consciência crítica e filosofia*, não tenho muito a fazer a não ser questionar no âmbito da própria criticidade o trecho introdutório do autor. Ora, dado que, como o autor afirma, a filosofia é aquela que pode servir de apoio para alguém despertar do sono dogmático, perguntamos se a filosofia mesma enquanto atividade intelectual crítica, deve permanecer sempre direcionada ao âmbito da razão, ou seja, daquilo que por sua vez faz parte da faculdade do sujeito. Com isso ela não permaneceria como que restrita ao domínio da racionalidade? Se assim for, então, podemos afirmar que esta atitude crítica, não é mais “crítica”, e sim dogmática, pois pressupõe que o sujeito é sempre apenas consciência de alguma coisa. Quando um texto é tratado em sala de aula os alunos geralmente não percebem as questões envolvidas na discussão devido à falta de leitura dos pensadores clássicos,

da história da filosofia e da experiência com o pensamento em questão. Se existe a necessidade da reflexão filosófica para uma possível abertura do sujeito, quando se trata de usar a filosofia para despertar a consciência crítica dos alunos, então esta deveria ser a principal preocupação dos especialistas, quando na realidade se trata de outra coisa, isto é, a simples razão de usar a filosofia para fazer alguma coisa que não seja a reflexão filosófica. O que demonstra a incapacidade total de defesa para um caráter instrumental da filosofia. Diante das circunstâncias, a necessidade de repensar o ensino de filosofia aparece como a condição de possibilidade de rever os métodos utilizados na aplicação dos textos em sala de aula.

Se a maioria das pessoas não possui o hábito da leitura, então, se supõe que valha mais a tentativa de fazer alguma coisa que não seja refletir acerca dos problemas filosóficos. Por exemplo, quando se trata de pensar um conceito como o da felicidade, procura-se desenvolvê-lo através da interpretação de um texto filosófico clássico, porém, os alunos acabam por voltar o pensamento para alguma discussão acerca de um estado de ânimo ou de um objetivo que pode ser ou não alcançado por eles no futuro.

Gostaríamos de assinalar que, se a atitude filosófica, como o autor coloca é: “uma busca criativa de solução aos problemas intermináveis da realidade humana que ao revelar os aspectos mais ricos da cultura, torna possível ao filósofo construir argumentos ou simplesmente reagir ironicamente<sup>47</sup>”. O que observamos em sala de aula com a postura de alguns professores não formados na área foi justamente o contrário. Não há um tratamento adequado da questão da verdade, tampouco acessam uma proposta investigativa aprofundada sobre ela, uma vez que os debates permanecem no âmbito da opinião alheia. Na verdade, não existe uma preocupação

com a investigação filosófica. Existe sim, além de um sono, um sonho interminável, isto é, uma não realidade no que diz respeito ao acesso aos temas propriamente filosóficos.

Diante dessa problemática, gostaria de citar um trecho do artigo de Silvio Gallo intitulado, “*Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos*”:

Na década de 1980, foram duas as principais justificativas para defender o retorno da filosofia aos currículos do ensino médio. Por um lado dizia-se que a presença da filosofia na educação dos jovens justificava-se pela necessidade de um desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes... Por outro lado, às vezes articulado com este primeiro aspecto, outras vezes não, aparecia uma segunda justificação: o caráter interdisciplinar da filosofia. Ela seria o elemento necessário para promover o diálogo e a integração entre as diferentes disciplinas do currículo... Em ambos os casos, vejo um problema. Nenhum deles afirma a filosofia por ela mesma, mas por um papel que ela deve desempenhar... Em outras palavras, ambas as justificativas impõem à filosofia um caráter instrumental. Mas há ainda um outro problema a ser apontado. O papel da filosofia seria o de apontar aos jovens certos conhecimentos filosóficos necessários ao pleno exercício da cidadania. (GALLO, 2010, p. 160).

Portanto, torna-se problemático empregar esse caráter instrumental da filosofia no ensino médio, que se pauta na afirmação da serventia da filosofia, isto é, pensar ela não por ela mesma, mas como um meio para se atingir determinado fim. Em outras palavras, a filosofia seria o meio para a cidadania, outras vezes para a conscientização das pessoas e

para despertar a criticidade dos jovens, ou ainda, para servir como ponte de diálogo entre as demais disciplinas da grade curricular.

Mas como pensar, então, a filosofia como um fim em si mesma e não como meio ou instrumento para algo? Através da negação do caráter útil da filosofia o seu ensino pode ser sinônimo de piada nas escolas de nível médio. Ao tomar como base a negação daquilo que muitos pensadores de esquerda costumam defender, acredito que chegar em uma sala de aula e dizer que a filosofia é inútil e, portanto, uma atividade intelectual que não serve para nada é ao mesmo tempo dizer que se ela não tem um fim determinado, ou seja, ela não é um meio, ela não tem um objetivo que vá além de si mesma. Por isso, poderíamos falar em uma negação total da sua utilidade, afirmando a negação da utilidade. Segundo Maura Iglésias (1986, p. 16), “Filosofia é saber pelo saber. Não sendo pois dirigida a nenhuma solução de ordem prática, ela é num certo sentido, o mais inútil de todos os saberes”.

Porém, pensar a partir da negação da própria coisa, isto é, dizendo que filosofia não serve para nada significa adentrar neste questionamento procurando tornar claro que ela não necessita desse papel instrumental porque ela não pertence a este gênero, não pertence à filosofia exercer-se enquanto algo útil e isso não é uma carência de sua parte. Neste momento, o professor que tem a preocupação em defender a importância do pensamento, da filosofia e do filosofar como atividade fundamental para a formação dos estudantes fica bastante desconfortável em afirmar tal negação já que ele próprio não vê nada além de sua forma crítica e interdisciplinar, na maioria dos casos.

Contudo, pensaremos a filosofia, como disse Silvio Gallo, ao modo grego da antiguidade. Não estamos preocupados em

dizer se ela serve ou não serve, se ela tem de ser ou não ser. Antes disso, é preciso pensar nela como um fim em si mesma e no ensino de filosofia como uma experiência conceitual. Assim, seria objetivo do professor despertar nossos jovens para a experiência do pensamento em questão, da filosofia em si mesma, procurando não encontrar respostas, mas sim criar interrogações.

Concluimos que atualmente vivemos numa era tecnológica onde tudo é muito rápido, prático e útil, e encontramos na filosofia um universo lento, teórico e inútil. Disso resulta um desinteresse geral pelo hábito da leitura, do pensamento e da reflexão além de uma tendência tecnicista no ensino da disciplina, principalmente para aqueles que tem um contato não aprofundado com a Filosofia e suas questões.

---

---

## NOTAS

<sup>1</sup>Graduando em Filosofia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista Pbic/Cnpq. E-mail: leone.micro@gmail.com.

<sup>2</sup>Se, falta consciência crítica na formação de nossos jovens não é exclusivamente por causa da filosofia. O desenvolvimento dessa competência não deve ser empregada somente no contexto filosófico, mas também no contexto de outras disciplinas, que também podem ajudar na crítica do conhecimento sistematizado.

<sup>3</sup>A constatação do número insignificante de professores devidamente habilitados para lecionar essa disciplina (5%) foi, em alguns momentos, utilizada como argumento por aqueles que questionavam o seu retorno às escolas do ensino médio.

<sup>4</sup>Cf. COTRIM, G. *Fundamentos da filosofia: ser, saber e fazer*. 1999, pp. 44 — 55.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: ed. Moderna, 4ª edição, 2009.

BUZZI, Arcângelo R. *Filosofia para principiantes: a existência humana no mundo*. São Paulo: ed. Vozes, 16ª edição, 2000.

CARMINATI, C. J. *O ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução*. Florianópolis: SEAF, 1997.

CARVALHO, M; DANELON, M. *Filosofia: Ensino médio*. In: Coleção explorando o ensino, vol. 14. Brasília: ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer*. São Paulo: ed. Saraiva, 14ª edição, 1999.

GALLO, S. *Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos*. In: Coleção explorando o ensino, vol. 14. Brasília: ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

IGLÉSIAS, M. *O que é filosofia e para que serve*. In: REZENDE, A. Curso de filosofia. Rio de Janeiro: Zahar editor, 1986, pp. 11-17.

MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 2ª edição, 2007.

MARCONDES, D. *Textos básicos de Ética: de Platão à Foucault*. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2007.

# POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES DA FILOSOFIA COM A EDUCAÇÃO DO PENSAMENTO

Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos<sup>1</sup>

**RESUMO:** Nossos estudos estão voltados à discussão de problemas gerados na práxis pedagógica do Ensinar Filosofia. Toda análise que envolve o ensino de filosofia, seja ele em qualquer nível, não pode desmerecer, antes de tudo, uma acurada atenção aos problemas peculiares referentes a essa atividade. Ensinar filosofia é um desafio permanente, que em sua dimensão prática articula-se com didáticas e metodologias as mais diversas sem, contudo, merecerem estas a atenção de grande parte dos docentes. Desse modo, a formação em filosofia em nossas instituições se constitui, em sua maioria, por esse divórcio com a educação, como se fosse possível à filosofia negligenciar a sua dimensão educativa ou mesmo o seu propósito de ensinar o homem a fazer-se homem enquanto pensa, reflete e dialoga politicamente como ser agente e transformador do real.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Ensino; Filosofia; Práxis Pedagógica.

**ABSTRACT:** Our studies are focused on discussion of issues raised in the pedagogical praxis of Teaching Philosophy. Any

analysis that involves the teaching of philosophy, be it at any level, can not disparage, above all, a careful attention to the peculiar problems related to this activity. Teaching philosophy is an ongoing challenge, which in its practical dimension is linked with teaching methodologies and the most diverse but without the attention they deserve a large part of teachers. Thus, training in philosophy in our institutions is mostly for that divorce education as if it were possible to philosophy neglect its educational dimension or even its purpose to teach a man to become a man while think, reflect and dialogue as being politically transforming agent and the real.

**KEYWORDS:** Education; Teaching; Philosophy; Educational Praxis.

## 1. INTRODUÇÃO

Julgamos que o ensinar filosofia não nos permite, pela sua própria razão prática, prescindir do caráter pedagógico do qual essa ação se reveste. Comprendemos serem nossas reflexões sobre esse exercício indissociáveis daquilo que responde à essência do filosófico. Assim, não há problema em filosofia que não absorva na mesma proporção a questão da educação, uma vez que o problema/signo filosófico é o que nos “ensina a pensar” e, ensinando, promove nossa emancipação.

De certo modo essa compreensão da filosofia como educação do pensamento parece, antes de tudo, responder a uma vocação que acompanha sua prática desde os gregos e que tão-somente pretendemos aqui resgatá-la. Cremos que a *paideia* que estava no nascimento da filosofia e atravessa expressiva parte de sua história é ainda em nosso tempo o horizonte a que se destina todo o ensinar da filosofia e que, por sua vez, concede ao seu exercício uma multiplicidade de sentidos.

Filosofia como educação do pensamento não é para nós um confisco circunstancial com o qual possamos preencher lacunas entre conteúdos programáticos aplicados ou um dispositivo que venha satisfazer a ausência da “matéria” ensinada na escola ou ainda um recurso que procure responder tão-somente às exigências de adequação com as novíssimas propostas metodológicas, é sim uma atitude que nos diz que filosofia não se “dá” porque não se dá pensamento a ninguém; pensamento não se ensina como quem transmite o já pensado para outro que o retém.

Filosofia como educação do pensamento é antes a restituição do problemático à experiência filosófica e, conseqüentemente, a possibilidade de a filosofia fazer admirado, qual o escravo de Menon, aquele que pensa e se apropria de si mesmo, espanta-se por possuir aquilo que a escolarização do pensar trata de confiscar-lhe. Acreditamos que a pergunta/problema é que é primeiro no pensamento e não há quem a possa fazer por nós, pois se queremos educar nosso pensar, devemos deixá-lo encontrar-se com o problemático nas esquinas de nossas experimentações, propiciando o *thauma* inventivo que faz do ensinar um deixar aprender e do pensar um poetar.

Conceber a filosofia como uma prática educativa do homem é propor uma legítima educabilidade filosófica que desde a antiguidade já se manifesta no esforço socrático de realização da maiêutica, mas que, sobretudo, atualiza-se em todo o filosofar dialógico. Ou seja, toda atividade filosofante que se digne traz em sua essência o propósito de emancipação daquele que, educando seu pensar, educa-se e colabora sobremaneira para a educação de outrem.

Uma articulação entre filosofia e educação contribui para entender que o ensino de filosofia, muito mais que questão de ordem didática, impõe-se como problema de ordem filosófica e tão-somente dessa maneira deve ser tratado. Quando se faz filosofia do ensino de filosofia, devemos questionar: estamos ensinando filosofia antes mesmo de ter aprendido a pensar? Estamos afastando o ensino de filosofia daquilo que efetivamente lhe interessa: a experiência do pensamento livre?

Compreendemos, portanto, que se existe uma nítida distinção entre doutrinas e sistemas filosóficos por um lado

e postura filosófica por outro, a simples aprendizagem de um conteúdo (História da Filosofia) não garante por parte do mestre a capacidade de filosofar. Para essa qualificação, cremos, é preciso a apropriação do filosofar, pois a ensinabilidade articula-se diretamente com esta numa relação de quase identidade. Assim, para ensinar filosofia, é preciso, sobretudo, atitude filosófica.

Aristóteles, em sua *Ética* (1094a), admite que toda arte (*téchne*) tem em mira um bem qualquer; assim, a atitude filosófica constitui-se como uma ação (*pragma*) poética, fabricadora de outras ações. Ação que gera ações, atitude que cria atitudes, a práxis filosófica é *poiesis* enquanto fecunda mobilizações. Compreendida enquanto arte, a atitude filosófica não se reduz, entretanto, à *mimesis* de outras práxis na medida em que a experiência do pensar é, em sua natureza, irredutivelmente solitária, existencial. A ideia de uma suposta transferência de conteúdos filosóficos ou filosofemas acabados que possam capacitar o aluno em filosofia é a própria desconfiguração da filosofia. A atitude filosófica não é contemplação, *status* absoluto, enteléquia, forma pura, mas, sim, transformação, perturbação, privação, possibilidade, *dýnamis*.

Castoriadis (1987) afirma ser a educação uma atividade prático-poética, pois nela a autonomia faz-se simultaneamente meio, isto é, a razão de ser própria da atividade, e fim, o possível produto a ser visado. Por essa interpretação, uma educação filosófica reúne o que a classificação aristotélica, em seus princípios, separa: a práxis da *poiesis*. O filosofar, enquanto exercício de pensamento, é também exercício dessa autonomia vibrante que atua concomitantemente tanto no

favorecimento do sujeito agente quanto no outro (no caso o aluno) que, no próprio *kínesis-dialético*, move-se movendo.

Essa fenomenologia da educação filosófica propõe necessariamente a ruptura da dicotomia moderna sujeito-objeto posto que a manutenção das posições professor-aluno deve ser abolida na própria práxis que, sendo dialógica, alimenta-se dessa vertiginosa reconfiguração de *status* pedagógico. Desse modo, a prática filosófica é atualidade de morfologias pedagógicas instáveis que redistribuem o espaço-tempo didático. Não é da prática filosófica o sombreamento do pensar, no qual, por um lado o aluno aliena-se no já pensado; por outro, o mestre aliena-se no seu próprio já pensado. A ideia kantiana de autonomia é assumida como pressuposto deste pensar desobediente, inconformado, selvagem e que se arrisca nos abismos de si mesmo. Amante do erro muito mais que da evidência conduz a filosofia às arenas das *erísticas*, ao *agôn* das discussões.

A dissolução da dicotomia sujeito-objeto não implica por sua vez o desaparecimento da tensão dialética: compreender a filosofia como ato de filosofar requer a instauração do conflito motivador do pensar. A imagem do pensador ausente, ermitão cartesiano enclausurado num *cogito*, desvanece diante do aparecimento do Outro, antítese. O filósofo é esse que, filosofando, lança-se definitivamente no mundo por intermédio da consciência, dos afetos, do corpo. A experiência filosófica é, em sua natureza dialógica, a afirmação desse comprometimento solúvel de uma razão

apaixonada que se realiza tão-somente nesse construir-desconstruir, nesse rosto de faces contrárias que o diálogo desenha.

A educação filosófica convida, portanto, a uma aproximação de experiências de pensamento fecundada no diálogo. Signo dessa abertura, o pensamento filosófico é desejo (*Eros*) de conhecer, mas, sobretudo pertença do mundo humano compartilhado. O Eu que se funda na trama dialógica não é o eu do pensamento puro, mas sim o eu de Montaigne (1987), que é também metade do outro. A atitude filosófica do professor de filosofia é *poíesis* quando deseja a atitude filosófica do aluno, convida-o a atualização de suas próprias experiências de pensamento. O *Eros* filosófico é também elos que amarram ambos na teia do desejo. O *Eros* filosófico, enquanto procura, realiza-se nessa busca incessante que faz do amor à sabedoria o próprio desejo de não a encontrar.

Situado neste mundo, o filósofo vive a experiência do pensamento e por ela opera por meio de uma pedagogia dialógica a desconstrução dele próprio. É que a experiência de pensamento constitui-se como um reaprendizado, uma desconstrução vertiginosa. Sendo ela mesma o inter-esse do filosofar, não se compromete portanto com metas, propósitos, finalidades, mas sim com o próprio caminhar. O espanto filosófico não apenas inaugura, mas permanece realimentando toda a experiência. E assim o filosofar, não condicionado pelas chegadas, vai inventando caminhos, criando e apagando pegadas verdadeiramente pedagógicas.

Entendida a experiência do pensamento como uma prática do filósofo, a filosofia é também exercício de

uma *phronesis*, isto é, uma racionalidade que nos permite conhecer e pensar o mundo dentro da experiência, da vida, e não em nível de um pensamento puro, abstrato. A filosofia, se vista como substância, coisa, pode ser ensinada por transmissão de conteúdo, porém se tomada enquanto filosofar, verbo, será sempre construção, fazer, fabricar. Desse modo, a ação filosófica pretende ser práxis, exercício de pensamento.

## 2. EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO DO PENSAMENTO

A educação filosófica requer em sua dimensão práxis esse constante movimento do espírito, essa atividade incessante em que ensino e aprendizagem encontram-se. E é somente dentro dessa dinâmica que se entende a elaboração dos mecanismos do exercício poético, construtivo.

Nessa perspectiva, parece inevitável a pergunta sobre o sentido de filosofia que condiciona o próprio ensino da filosofia. Ou seja, não é possível ensinar filosofia sem efetivamente estarmos comprometidos com uma ideia ou mesmo uma finalidade desse ensino. Em síntese, o modo como entendemos ou valoramos a filosofia deve condicionar o seu ensino.

Assumir a filosofia como educação é entendê-la como resultado de um exercício de pensamento não-submisso. Pensamento que inaugura a própria atualidade, que diz o ser no presente. Desse modo, a história da filosofia pode se configurar como um poder negativo da própria filosofia e mesmo dentro do pensamento, um saber coercitivo. Não

há como conciliar atitude filosófica do professor que, ao ensinar filosofia, constitui em sua práxis uma provocação de atitudes no aluno com a postura do professor que Deleuze chama “plagiador”. O plagiador, ao submeter-se à autoridade de um Platão, Descartes ou Kant, submete por sua vez o aluno à repetição, tiraniza o seu pensar, condena a Filosofia à reprodução exaustiva da analítica de textos.

As consequências políticas desse pensar submisso devem ser também consideradas: quando submeto à reprodução uma disciplina que se vangloria de ser crítica, reitero a conservação da filosofia nos cânones, estimo unicamente as questões dos filósofos tradicionais e condeno por sua vez a filosofia a um pensamento descontextualizado e, conseqüentemente, despolitizado. Enquanto exercício dialético de pensamento, a filosofia, desde suas origens, constitui-se como ação política, pois requer sua inscrição num universo demasiadamente humano, onde os problemas discutidos são extraídos das próprias experiências do pensar e esse pensar está necessariamente prenhe de valores. Ou seja, não há filosofia que, sendo atividade, não esteja comprometida com o presente. Portanto, a sala de aula é um acontecimento, um fato, um organismo vivo, e será sempre importante a atualidade do pensar, que, por sua vez, torna também atualizada nossa existência.

Na dialética voltamos ao princípio: Sócrates, antes que qualquer outro, fez filosofia, não a reduziu a um solilóquio da razão. “Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia, mas, filosofando, fazia filosofia” (LANGÓN, 2003, p. 90). Fez filosofia quando dialogou, quando viu nos seus interlocutores a possibilidade de tornar sua reflexão (não

reflexão “sobre” as coisas) parte de um reflexo provindo do pensar do outro. Guillermo Obiols (2002, p. 109), de certa forma, compartilha dessa ideia quando afirma que em Sócrates “não se pode distinguir o ato de filosofar do ato de ensinar nem o de ensinar do de filosofar [...]”. O diálogo socrático, portanto, nos faz entender o quanto nosso pensar “espelha” a alteridade e de que modo a aventura dialógica nos vai conduzindo por caminhos que previamente jamais poderíamos desenhar. O filosofar dialógico expressa, sobretudo, uma racionalidade compartilhada, uma jornada que se inicia de um ponto (tese), mas que contém em sua trajetória a possibilidade de sua própria negação (antítese). Razão compartilhada, o diálogo valoriza o indivíduo em sua singularidade própria, mas uma singularidade que só emerge em relação com o outro. Enfim, no diálogo, caminhamos e falamos conosco e com os outros. Caminho esse em que a chegada (síntese) é também desejo de uma nova partida. Só o filosofar dialógico revitaliza o sentido radical da pedagogia (*agogé*) enquanto reconstitui a aliança desta com a filosofia. O diálogo fez surgir a filosofia como discussão e, dessa forma, reaproximá-la do seu primado pedagógico é também reconduzi-la a sua mais autêntica expressão.

Quando tratamos de ensino, falamos conseqüentemente de uma prática que requer uma ação transformadora do aluno, mas, antes de tudo, transformadora do professor. Educação é condução simultânea de ambos, pois nesta atividade está contido o desafio que se coloca em tudo o que se diz fascinante. Se educação é algo fascinante, é porque é desejo de descoberta, ato que preserva tão-somente a fecunda vontade de mudar.

No caso do ensino de filosofia, a conservação da postura professor-conteúdo parece ser ainda mais grave: parece inconcebível que se possa construir uma aula de filosofia sem efetivamente filosofar. A palavra, o texto filosófico, não deve escravizar o espírito, ordenando-o dentro do cânone da tradição. Ler um Descartes é abertura para infinitas possibilidades cartesianas, é encontro com o encanto do texto. O professor que transmite filosofia nega à própria filosofia o direito de ser justamente aquilo que em sua natureza ela é: admiração.

O ensino de filosofia, quando se propõe filosófico, não deve submeter a atividade de pensar à autoridade de um texto, condicionando esse pensar a uma regulamentação. Desse modo, a referência prévia à verdade antecipa-se ao próprio exercício do filosofar, conduzindo-o à supressão do inventivo, do artístico, do maravilhamento da descoberta. Se a filosofia é produção de conceito, produção de pensamento, disciplinar a racionalidade filosófica por intermédio desse mecanismo é comprometê-la definitivamente nos limites conformadores de verdades historicamente constituídas. Nesse caso, a história da filosofia contribuiria para o trabalho antifilosófico do pensamento, domesticando-o, conduzindo-o a uma prática inócua de legitimação do já pensado.

O que emerge da “filosofia prática” é o pensar criativo, que, não subordinado à razão disciplinar, constitui em sua práxis as feições de sua singularidade. O fazer filosófico não se prende às redes de enunciados que, de antemão, estabelecem as possibilidades do pensar, não se submete à ordem reificadora da tradição, não se acovarda frente os

paradigmas estandardizadores. O filosofar, quando dialético, desautoriza em sua vigência os regimes epistemológicos de construção de verdades estruturadas na ordem do discurso autorizado e inaugura o interessante pensar posto por uma ontologia movente, transgressora, na qual o problematizado não se confina no interior de um sistema circular, de uma estrutura autoconfirmadora.

Quando se afirma a filosofia como uma atividade do pensamento inventivo, criador, não se quer com isso compreender como desnecessário o uso da sua História, mas justificar a prática do diálogo com seus autores. Aristóteles, Hume, Kant, Husserl, não devem pensar por nós, mas pensar conosco. Ou seja, a história da filosofia não deve prestar um desserviço à própria filosofia, constituindo-se como instrumento único de sua validação. A liberdade de pensamento, primado de qualquer filosofia merecedora desse nome, efetivamente passa pelo método-caminho dialogal e por ele também se restitui o papel social do filósofo quando do compartilhamento com outros dos problemas discutidos. Portanto, ao dialogar com a sua História, a um só tempo fazemos filosofia, e a reconduzimos as suas origens fecundantes. Em *Diálogos*, Deleuze e Parnet dizem que

[...] a História da Filosofia sempre foi um agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano ou sicrano sobre eles (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 21).

Para os pensadores franceses, acima citados, a história da filosofia tiraniza o pensar, determinando tanto o modo quanto os requisitos do que se pode pensar. Nesse caso, a história da filosofia condiciona até mesmo o percurso do pensar, direcionando-o às metas previamente estabelecidas e configura-se unicamente como reprodução mimética das ideias dos grandes filósofos. Assim, a aula de filosofia não teria outro fim senão legitimar respeitosamente a tradição, abdicando por sua vez do exercício do livre pensar.

Se a filosofia é entendida como educação do pensar, essa educação não pode pretender-se formação do pensamento, pois a razão filosófica é antes de tudo aberta, ela é transformação do espírito. Esse filosofar manifesta-se no aprendizado do seu próprio exercício, que é tanto meio quanto fim. Ou seja, a razão filosófica tendo sua ontologia movente, caminhante, não-domesticada, subverte a todo momento os regimes de produção da verdade, restituindo o seu poder criativo, inaugural. Assim, não havendo formação que restrinja a liberdade do pensar, todo problema filosófico supõe a negação de qualquer limite e, muito mais que buscar atender às exigências das capacidades exegéticas conformadoras, às habilidades “técnicas” da boa leitura do texto, cabe à autêntica filosofia justificar seu rigor na observância do direito a sua própria liberdade.

É essa atividade liberta das imposições dos sistemas de produção de verdades reificadas que faz Sthéphane Douaillier (2003) compreender que o ensino de filosofia é uma espécie de “poder de começo”, ou seja, todo o filosofar inaugura em sua manifestação criadora o desejo de re-começar a filosofia à sua maneira. Desta forma, o itinerário tomado pelo

filosofar é, em sua magnitude, a descolonização do pensar por meio da criatividade, da re-invenção de si mesmo. Todo o filosofar traz em seu bojo o poder de recriação da filosofia, isto é, inaugura um percurso novo a ser iniciado do lugar de cada experiência de pensamento, na singularidade de cada vontade particular, na predileção de cada roteiro a ser tomado. Portanto, por não haver um único “caminho” a ser seguido, a aventura filosófica é, acima de tudo, livre; é desobediência fecundante de cada “espanto” original.

O “andarilho” filósofo é, como Nietzsche afirmou, aquele que escolhe o “insólito, assombroso, difícil, divino” (1987, p. 17-18), e dessa forma não pode temer os seus possíveis descaminhos. Como todo ato criador, o pensamento é atividade que deve ser saboreada (aqui é pertinente lembrar a aproximação das expressões latinas *sapere* e *sapere!*) em seu próprio momento de ação, na identificação do pensar que se constitui como apropriação do exercício, isto é, apropriação do que chamamos arte de pensar.

O filosofar não pode perder em sua dimensão pedagógica esse sentido gustativo do aprender que o faz experiência com “refinamento de gosto”; o aprender-ensinar filosofia deve ser contaminado por esse inter-esse pelo agradável que o faz ser, além de uma atividade necessária, uma “ginástica” saborosa do espírito. É que o necessário do filosofar revela-se primeiramente no prazer do pensar desejoso, na conquista da autonomia, na posse da consciência crítica que respalda a própria noção de identidade, e esse necessário para o eu que pensa irradia no outro o gosto de aprender. Assim, o filosofar faz-se útil, agradável e mais soberanamente importante.

Desse modo, dentro de uma práxis pedagógica do professor de filosofia, a questão fundamental que inaugura privilegiadamente a discussão está muito mais localizada numa educação do filosofar que numa filosofia da educação. Isso porque o filosofar é autoconhecimento, é busca de si mesmo, é desvelamento. Se há uma verdade em Filosofia, ela está nesse encontro consigo que se projeta no outro. O filósofo, ao educar seu pensamento, educa a si mesmo e, nesse sentido, requer em sua atividade contaminadora o desejo socrático do “cuidar da alma”. Esse sentido terapêutico é o mesmo que faz Nietzsche definir o filósofo como “o médico da civilização”. Neste sentido, filosofar significa interpretar e diagnosticar os “males da civilização”, encontrar remédios para curá-la ou então envenenar aquilo que a destrói.

Acrescenta-se ainda que o vínculo da filosofia com a educação faz-se também pela dimensão “práxis” que envolve ambas. Uma educação da filosofia recoloca nesta última o seu propósito moral, político, pedagógico; resgata o seu valor humanístico na atenção aos problemas existenciais, reintegra o filósofo no social, enfim, embeleza a racionalidade, tornando-a viva, efetiva. “Aprender a pensar”, como Nietzsche diz, não é subjugar o pensamento às verdades cristalizadas.

[...] a história erudita do passado jamais foi o afazer de um verdadeiro filósofo [...] um professor de filosofia, quando está ocupado com um trabalho desse gênero, deve se contentar com que se diga dele, no melhor dos casos: ”É um bom filólogo [...] um bom linguista, um bom historiador” — mas nunca: “É um filósofo”. (NIETZSCHE, 2003, p. 212)

Portanto, faz-se necessário compreender a filosofia como diagnóstico do seu tempo, grávida do presente. Devemos, pois, educar a filosofia na escuta das suas reais questões, fazê-la atual, pertinente. A filosofia deve permanecer em contato com a fonte dos problemas que requerem ser estudados e resolvidos, pois só assim consegue responder a sua maior finalidade.

Assim como a educação, em seu fim pedagógico, a filosofia é, na concepção de Heidegger, um caminho sobre o qual estamos a caminho (Cf. HEIDEGGER, 1989a, p. 14). Mas é caminho-chão, não renuncia a realidade, não abandona a existência, a inerência com o mundo e quanto mais se faz dialética tanto mais se afeiçoa ao inacabamento mesmo que almeje a totalidade. Posta em diálogo, a filosofia é expressão de infinitas perspectivas que, no interior do diálogo, se interagem como interlocutores iguais. Assim, cada perspectiva entra no diálogo com a possibilidade de ser alterada; isso quer dizer que se ampliam ainda mais os caminhos a ser tomados pela razão dialética. Ou seja, caminhos sempre se abrem no diálogo. Bréhier diz que “tudo que é fechado em Filosofia, tudo que se dá como solução e sistema acabado [...], não tem valor filosófico” (BRÉHIER *apud* COÊLHO, p. 41). Seu caminhar é expressão de um projeto permanentemente iniciado, vindo daí seu viço, sua novidade. O filosofar é atividade que ama não o instituído, mas o instituinte, que se rejuvenesce a cada momento-dialógico, que avança na temporalidade da discussão, da dúvida, da crise, da contestação e, por esse movimento transgressor, postula sua dimensão educativa.

O mais breve retorno às suas origens favorece também a compreensão da dimensão política que envolve a articulação entre filosofia e educação: filosofia e *paideia* (ação de educar) reúnem-se na edificação do espírito Ático. Filosofia e educabilidade política expressam o nexo de ligação dos problemas filosóficos com o existencial. Sendo a vida humana uma con-vivência, todo pensar parece participar de um tempo, uma língua, uma cultura, sem, contudo, pertencer inteiramente a nenhum deles. Se em seus primórdios a filosofia, educação e política constituíram conjuntamente o homem, é porque a concepção deste não poderia prescindir desta unidade. O ideal da *arete*, que fazia a alma assemelhar-se ao divino, tinha na educação o seu caminho e na política o seu fim. Portanto, esse *status* político deve permanecer sempre como horizonte de qualquer educação filosófica que pretenda responder às aspirações do homem na posse de sua soberania, na conquista de sua cidadania.

Filha da cidade, como diz Vernant (1984), à *polis* deve retornar a filosofia. Esse enraizamento citadino, muitas vezes esquecido, dá à experiência filosófica o seu comprometimento ético, restituindo-lhe a sua herança primordial. Se há um tempo para a filosofia enquanto atividade do espírito livre, esse tempo é o presente.

Habituar a filosofia a tratar de “casos-pensamentos” é deixar que o cotidiano se torne ‘caso’ que gera o pensar; as provocações motivadoras do filosofar são extraídas não somente do extra-ordinário, mas do lugar da experiência de cada um. O “poder de começo” conferido ao ensino de filosofia constitui-se pelo exercício do pensamento livre que inaugura todo momento uma superação do próprio

mestre. Em outros termos, a jornada de cada pensador faz-se justamente quando ele “mata” seu mestre e constrói seu próprio roteiro intelectual. Portanto, este recomeço parece dizer justamente de uma necessidade constante de fazer do pensamento um processo ligado à experiência de cada um. O contexto, de onde brota o problema, pode suscitar uma questão filosófica. Desse modo, o pensamento permanece ligado às sensibilizações do dia a dia e, de alguma forma, comprometido com problemas vividos. Nesse sentido, é possível falar de uma razão sensível, isto é, de um pensamento conectado com o presente, contaminado de afetividade que não passa ao largo da vida, não é sobre as coisas, mas, fundamentalmente, *na* coisa. Portanto, se por um lado, essa ligação com o presente faz do ensino de filosofia uma prática política, vê-lo como atualização do espírito criativo, sensibilizado, é considerá-lo também como atividade poética.

Destarte, essa imanência do pensamento às questões da vida, comprometido com as coisas do mundo, destina o filosofar ao sentido ético dessa atividade. É que, enquanto trata de problemas da existência, a filosofia parece corresponder ao propósito maior de sua prática. Atendendo às exigências de sua temporalidade, o filosofar não deve abandonar as questões do homem e, mais que isso, responder à pergunta: o que pode a filosofia fazer pelo homem neste mundo?

Qualquer resposta dada a essa questão abissal necessariamente remete a experiência filosófica às dimensões ética e pedagógica, pois a colaboração filosófica, neste caso, vincula-se absolutamente com o problema da formação humanística dada pela filosofia. Uma educação filosófica é sempre constituída pelo desejo de superação e/ou transformação do humano e assim, enquanto as ciências

procuram dizer como a vida é — vida psíquica, social, política, econômica, etc. —, não prescrevem uma conduta moral, não dizem como devemos conduzir nossas vidas. Por outro lado, quando o filosofar se liga à vida, vê-se atravessado por um sentido de preocupação existencial que procura permanentemente responder aos interesses de uma vida que valha a pena.

Contudo, a valoração da vida é uma construção, uma elaboração, um esforço de aprendizagem; é consequência de uma *paideia*. Esse processo de formação é inicialmente um cuidar de si, pois supõe uma educação moral elaborada no âmbito da experiência, da vivência subjetiva. Esse sujeito ético, enquanto indivíduo submetido aos valores, às significações da vida, fundamenta sua prática (no caso em questão, o ensino) como responsabilidade consigo mesmo, como privilégio de sua autenticidade. É que quando fazemos filosofia extraíndo os problemas da carnalidade do real, não podemos abandonar esse compromisso com a vida, com essa pessoa que somos, com nossos sentidos, sentimentos, sensações. Portanto, o ensino de filosofia, quando prioriza a questão da significação da vida humana, privilegia, sobretudo, o cuidado que o professor tem com sua própria vida e, por extensão, com a vida do outro.

Todo ensino de filosofia parece mostrar em sua prática um modo de dizer como viver a vida, pois, se o filosofar não se submete ao discurso ideológico, à tirania da tradição, às crenças e preconceitos, o filosofar é livre, e sob o signo dessa liberdade se expressa o valor de uma prática de ensino que é ela mesma ensino de uma prática, isto é, o filosofar verdadeiramente ensina a filosofar. Esse talvez seja o grande equívoco do professor: julgar que bem transmite conteúdos quando, na verdade, comunica muito mais atitudes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O melhor desdobramento dessas questões requer que façamos primeiramente algumas distinções, a fim de melhor compreendê-las: quando se fala em ensino de filosofia como exercício de pensamento que é expressão de uma vida filosófica, é preciso distingui-lo do ensino de filosofia que pretende ser única e exclusivamente exegese de textos. Essa tradição academicista parece ter feito Wittgenstein, já no seu tempo de professor de Cambridge, manifestar a dificuldade de “ensinar filosofia honestamente”. Quando o ensinar filosofia exprime “significação da existência”, ele se compromete intimamente com o ético porque não abandona em nenhum momento as motivações morais, o alimento da vida. O que se identifica nas palavras de Wittgenstein é, sobretudo, a dificuldade de ensinar filosofia quando esta não se reduz à prática narcisista de transmissão do conteúdo histórico da filosofia, ao “tecnicismo” da leitura profissional do texto filosófico ou mesmo ao propósito mesquinho de reduzir a filosofia a uma hermenêutica vazia. O dilema do autor do *Tractatus* coloca-se a partir da compreensão da exigência ética incondicional que envolve a filosofia e as dificuldades próprias de ensiná-la. “Nós sentimos que, mesmo quando todas as questões científicas possíveis fossem resolvidas, nossos problemas de vida não seriam sequer tocados”. (WITTGENSTEIN *apud* PRADO JR., 2008, p. 66). É que, se por um lado essa exigência motiva a prática do ensino de filosofia, por outro, parecem ser os problemas éticos irreduzíveis à linguagem cognitiva e significante e, portanto, inexprimíveis. Em outras palavras, o sentido ético, por se achar fora do mundo, não é dizível, não pode ser ciência. Por se tratar de valor, “ele deve se achar fora

de todo acontecimento e de todo ser-assim” (*TRACTATUS*, 6:41 *apud* PRADO JR. p. 66). Essas palavras nos remetem de súbito à constatação de um paradoxo: o que é ético deve ser ensinado; entretanto, não pode ser ensinado.

Esse paradoxo impõe um valoroso desafio ao professor de filosofia na medida em que emergem dele questões fundamentais como: qual a razão do ensino da filosofia? Qual o interesse real da filosofia na vida das pessoas? Por que deveria ensinar filosofia? Respostas a essas questões irão requerer especial atenção, pois elas inevitavelmente condicionam a prática do ensino de filosofia.

Os problemas levantados por Wittgenstein referentes ao ensino de filosofia na faculdade inglesa de sua época parecem hoje muito mais importantes de serem tratados. Então, não se pode desconsiderar que o fundamento maior de uma atividade profissional, seja ela qual for, é o ético. Ou seja, quando damos sentido às nossas práticas é que visamos finalidades, metas, e, dessa forma, comprometemos toda a humanidade por nossas escolhas. Assim, ensinar filosofia não é filosofar alhures, mas, sim, no mundo; é dialogar consigo e com o outro, é comunicar sentimentos, hesitações, entusiasmos, desgostos, enfim, compartilhar vidas.

Recoloquemos a questão em outros termos: se ensinar filosofia não é reduzi-la a resoluções de algumas questões técnicas, é porque a filosofia não pode caracterizar-se tão-somente como uma prática “capaz de se exprimir com alguma plausibilidade certas questões de lógica abstrusas, etc.” (WITTGENSTEIN *apud* PRADO Jr., 2008) Logo, não há como descolar a filosofia e o seu ensino dos problemas da vida e por essa mesma razão devemos aceitar o dilema de Wittgenstein como o desafio de todo aquele que com a filosofia trabalha.

Mas o que se extrai dessas dificuldades apresentadas é que, primeiramente, não podemos negligenciá-las sob pena de estarmos em nosso exercício de professores de filosofia fazendo a “antifilosofia”, isto é, indo de encontro aos próprios anseios da verdadeira filosofia e, do mesmo modo, é preciso entender que só podemos verdadeiramente enfrentar esses desafios na arena das nossas atividades. Ou seja, quando ensinamos filosofia, não como um conteúdo sedimentado, mas como uma atividade do espírito livre que vai dialeticamente construindo conceitos, quando a compreendemos como um permanente movimento de ideias em processo de construção e não como um corpo de doutrinas, sabemos que estamos mais próximos daquilo que a máxima kantiana nos diz, a saber, não se pode ensinar filosofia, mas podemos ensinar a filosofar.

Nasce daí um “saboroso” desafio que se apresenta a cada momento que escolhemos ensinar filosofia sem ao menos termos ainda respondido o que ela é. Esse radioso problema não tem resposta definitiva, pois não há modo mais autêntico de dizer o que é filosofia senão o próprio fazer filosófico e essa procura amorosa (eis o sentido da erótica platônica!) alimenta a práxis filosófica pelos caminhos sinuosos do diálogo. O que há de filosófico no ensino de filosofia é, sobretudo, o sentido que ilumina toda a prática. Em síntese, a resposta que damos à questão: “Para que serve a filosofia?”, damos necessariamente em nossa práxis mesmo quando a negligenciamos, pois não há conduta humana que não contenha em seu bojo um modo de ensinar a fazer, e nessa atividade ensinante a filosofia vai dizendo todo momento o que ela é. A pergunta “O que é filosofia?” é filosófica justamente por encontrar sua melhor resposta na própria atitude filosofante. Os caminhos do filosofar dialético

constroem a filosofia como uma investigação preme de riscos, percursos de percalços, dúvidas, mas, sobretudo, inventividade, isso porque o filosofar é sempre possibilidade de reinvenção do mundo, vontade de princípio. E essa inspiração atuante do pensamento faz do ensino de filosofia uma atividade artística; no sentido de arte como ideia do que pode vir-a-ser, arte como projeção fecundante do homem no mundo, arte como renascimento do ser, invenção da vida.

---

---

## NOTA

<sup>1</sup>Doutor em Educação (UFBA). Professor de Filosofia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço eletrônico: paulo\_filo@hotmail.com.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do Labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COÊLHO, I. M. Filosofia e Educação. In: PEIXOTO, J. A (Org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. São Paulo: Alínea, 2001.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DOUAILLIER, S. A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio. In: GALLO, S; CORNELLI,

G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HEIDEGGER, M. *Que é Isto — A Filosofia?* Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989a. (Os Pensadores).

LANGÓN, M. Filosofia do Ensino de Filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTAIGNE, M. *Ensaaios*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

NIETZSCHE, F. *A Filosofia na Época Trágica dos Gregos*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

NIETZSCHE, F. Consideração Intempestiva: Schopenhauer como educador. In: *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

OBIOLS, G. *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia*. Tradução Sílvio Gallo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

PRADO Jr., P. Aprender a Viver — Wittgenstein e o “não-curso” de Filosofia. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). *Filosofia, Aprendizagem, Experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VERNANT, J. P. *As Origens do Pensamento Grego*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1984.

# **CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS DE PIERRE HADOT AO ENSINO DE FILOSOFIA**

Gabriel Rodrigues Rocha<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo propõe demonstrar o quanto é possível pensar o ensino de filosofia como problema filosófico. A partir da utilização de conceitos cruciais que, embora não fossem pensados em sua originalidade na relação com ensino de filosofia, possibilitaram desenvolver e reflexionar sobre novas perspectivas para problematizar a questão fundamental do ensinar e aprender filosofia nas salas de aula. Os estudos de Pierre Hadot sobre filosofia antiga fundamentam-se em dois princípios fundamentais: “a filosofia como modo de vida” e “exercícios espirituais”. Neste viés interpretativo utilizou-se de tais conceitos ou princípios, aos quais fundamentam o caráter comum da filosofia antiga, ao longo dos séculos que a cobrem, para se utilizarem como possível caminho interpretativo às questões que envolvem o ensino e o aprendizado de filosofia. Neste propósito, contribuiu-se a esta elaboração hermenêutica, servindo-se de alguns postulados sugeridos pela filósofa e Madre, Montserrat del Ponzo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Exercícios Espirituais; Filosofia; Modo de Vida.

**ABSTRACT:** The article aims to show how it is possible to think the teaching of philosophy as a philosophical problem. From the use of key concepts that, although they were not thought in its originality in relation to teaching philosophy, made it possible to develop and reflect on new perspectives to discuss the fundamental question of philosophy teaching and learning in classrooms. Pierre Hadot studies on ancient philosophy are based on two fundamental principles: “the philosophy and way of life” and “spiritual exercises”. In this interpretive bias we used him such concepts or principles which underlie the common character of the ancient philosophy, over the centuries that cover, to use him as a possible interpretative path to issues involving teaching and philosophy Learning . In this way, contributed to this hermeneutic preparation, serving up some postulates suggested by philosopher and Mother, Montserrat del Ponzo.

**KEYWORDS:** Lifestyle; Philosophy; Spiritual Exercises; Teaching.

## O ENSINO DE FILOSOFIA E A FILOSOFIA COMO MODO DE VIDA

Embora a temática de ensino de filosofia seja ampla, isto é, passível a diferentes formas de análise e compreensão, bem como, submetida a múltiplos e, por vezes, antagônicas posições teórico-práticas quanto a investigação do tema, considera-se que o ensino de filosofia é área fundamental aos estudos e a pesquisa em filosofia.

Crê-se que, desde a originalidade filosófica grega, a filosofia (*philosophía*) como saber específico que a constitui mediante problematizações que lhe são características, aproxima-se do que poder-se-ia considerar de ensino filosófico. Isto é, o ser filósofo é sempre equivalência de ser educador, no sentido de que o filósofo sempre propôs em suas questões, novas formas de análise e compreensão do que compõe o mundo e o homem.

Entrementes, é sobretudo a partir do filósofo Sócrates e de seu principal discípulo, Platão, que o homem tornado objeto de análise e de investigação filosófica que a filosofia se tornará o saber fundamental à educação (*paideía*) do homem. Mas, diferentemente de nossa contemporaneidade a educação relacionava-se mais com a formação do caráter e dos caracteres que formam a conduta humana, do que simplesmente com a instrução intelectual.

Conforme Jaeger (2003, p.7): “A ideia de educação representava para ele [o Homem grego] o sentido de todo o esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas”.

Neste sentido a propósito da ponderação de Jaeger, encontra-se em Platão e Aristóteles, assim como nas filosofias helenísticas e do período imperial romano, a filosofia como o saber que objetiva formar individualidades a partir de princípios éticos de virtude, em que o aprimoramento intelectual jamais encontra-se desvinculado dos problemas que perpassam a vida prática. Assim, o sentido ou a teleologia do saber filosófico é a ação humana<sup>2</sup>.

Para Pierre Hadot (2009, p.39-14), em sua proposta interpretativa da filosofia antiga, assere que esta “seria possuidora de duas dimensões discursivas, aquela que propõe ensinar uma doutrina, ensinar a raciocinar e, outra mais profunda, que busca uma ‘transformação de si’”.

Quer-se demonstrar que é possível utilizar-se destas duas dimensões discursivas que comporiam a filosofia antiga, para então, pensa-la como metodologia possível e, contribuidora ao ensino de filosofia.

A dimensão que se propõe ao ensino, diga-se, ao ensino formal e teórico, abrange ou deveria abranger, qualquer prática docente em filosofia, seja em viés mais profundamente temático ou de cunho mais histórico. Assim, os temas e os problemas filosóficos em seus respectivos conceitos formulados ao longo de uma tradição, remonta a séculos de história do pensamento, e são objetos de leitura e interpretação, de análise e escrita, de resumos e exercícios, comumente a comporem o trabalho filosófico em salas de aula.

Do que se segue que a prática filosófica compreendida como ensino e como aprendizagem, desenvolvem habilidades específicas, tais como, a interpretação e compreensão textual,

a abstração discursiva, o raciocínio lógico, a oralização, a sensibilidade estética e moral, a criticidade política e a cidadania, bem como a quaisquer produções escritas e orais que visem a exposição coerente de argumentos que se quer apresentar, desenvolver e concluir de forma exitosa<sup>3</sup>.

A inovação, na possibilidade hipotética de contribuir com o ensino de filosofia, encontra-se, como referendado, ao que Hadot caracteriza como a “segunda dimensão discursiva” da filosofia antiga, isto é, a dimensão que promoveria uma “transformação de si”. Mas antes de se tratar do discurso, primeiramente pergunta-se: O que significa esta transformação de si? Para o êxito compreensivo a este questionamento, ora primordial a proposta deste artigo, deve-se ponderar sobre o que significa a proposição: a filosofia como modo de vida.

Conceito fundamental em Hadot, a filosofia como modo de vida é o elemento comum e primordial, característico à filosofia na Antiguidade. Portanto, embora houvessem diferentes escolas filosóficas, dentro deste período histórico-filosófico do que se denomina filosofia antiga, cada qual com as suas especificidades, o modo de vida seria, segundo Hadot (2004, p. 249): “A eleição de uma vida filosófica em oposição a uma vida não filosófica.”

Assim, por exemplo, como esclarece Hadot (2004, p. 257) “na escola platônica o diálogo seria parte integrante do modo de vida filosófico, enquanto a escolha de vida aristotélica é ‘viver segundo o Intelecto’, isto é, encontrar o sentido de sua vida e seu prazer na investigação”.

Do que se segue que a filosofia como modo de vida é uma escolha, uma deliberação racional que, ao eleger uma

maneira de conduzir-se na existência, tem-se a conjugação entre pensamento e ação, crenças e conduta. Seria esta a proposta de transformação de si: a de conduzir-se na vida filosoficamente, ou seja, onde a dimensão teórica implica de forma absoluta na vida prática.

É nesta eleição de vida filosófica que ambiciona propor, à condução existencial de si mesmo, mediante o melhor uso da razão e do discurso (*logos*) sem jamais eximir-se da busca do bem, do justo e da verdade, que a filosofia se propõe como formadora de condutas, constituindo-se em si mesma, a sua tarefa educativa às individualidades.

Do exposto precedente, é possível inferir o quanto torna-se primordial a questão do discurso filosófico, aliás, é neste sentido em que a filosofia sempre representa uma ruptura com os sofistas, pois estes articulam seus discursos com a aparência e não com a realidade<sup>4</sup>. Ou, em outros termos, enquanto os sofistas se preocupam em ensinar técnicas de persuasão e de produção de argumentos com vistas a escapar sempre de refutações, o filósofo relaciona o discurso com a questão do valor do discurso, ou seja, qual a relação existente entre pensamento, palavra e ação, e nisto está a associação direta entre discurso e verdade, teoria e prática, racionalidade e eticidade.

Por conseguinte, o ensino de filosofia para ser caracterizado como tal, não pode prescindir desta função essencialmente formadora e, por isso, educadora das individualidades que lhe são atingíveis pelo seu discurso. Nisto, portanto, há de se recusar uma dimensão puramente teórica e abstrata da filosofia.

Esta dimensão tornou-se tão forte que parece ser senso comum na sociedade e entre os alunos, sejam estes do

ensino médio ou superior que identificam a filosofia como atividade que ou área que trata de questões insolúveis ou de temas que escapam a qualquer empiricidade, ou o que é ainda pior, concebem a filosofia como simples retórica em que tudo pode ser relativizado conforme crenças individuais e exclusivamente subjetivas.

Muito disto se deve, conforme apresenta Hadot (2006, p. 57), “a historiadores contemporâneos do pensamento antigo que em geral são prisioneiros de uma antiga concepção puramente teórica e abstrata da filosofia”. Para Hadot (idem, 57): “Seria graças a Nietzsche, Bérgrson e ao existencialismo que a filosofia voltaria a se redescobrir de maneira consciente uma forma de viver e perceber o mundo, uma atitude concreta”.

Nesta necessária simbiose entre o discurso teórico da filosofia e a praticidade ordinária da vida, enumeram-se três características fundamentais desta relação<sup>5</sup>, para em seguida, relaciona-las com o ensino de filosofia.

I. O discurso filosófico justifica teoricamente a escolha de vida.

II. O discurso é um meio privilegiado graças ao qual o filósofo pode agir sobre si mesmo e sobre os outros, pois, se ele é a expressão de uma opção existencial daquele que o sustenta, sempre tem, direta ou indiretamente, uma função formadora, educadora, psicagógica e terapêutica.

III. O discurso filosófico é uma das formas do exercício do modo de vida filosófico.

De forma genérica poder-se-ia deduzir a partir dos pontos acima enumerados, que a filosofia tem no discurso a expressão de si mesma.

O primeiro ponto (I) destaca a função de justificação que a filosofia possui. Assim o discurso filosófico demonstra as razões de escolha do modo de vida. Há, portanto, o vínculo entre a teoria e a vida prática, as duas dimensões do *theorein*, como destaca Reale<sup>6</sup>.

Em sequência (II) trata-se da relação entre o discurso, manifestação do filósofo não somente como fruto de teorização, mas, enquanto expressão do próprio modo de viver. Neste processo o discurso atua sobre os outros, de diferentes formas, de formação, de educação, de condução (psicagógica) e terapêutica, de cuidado e conhecimento de si. Assim, tem-se o discurso externo e o discurso interno de elucidação de si mesmo sobre si mesmo.

O último ponto (III) realça a própria função discursiva como exercício, isto é, atividade que integra o modo de vida filosófico.

Relaciona-se, pois, estas cruciais características discursivas da filosofia antiga, a exporem o estreito vínculo da relação entre teoria e prática filosófica, mediante a perspectiva de ensino de filosofia, nesta perspectiva inovadora a luz dos postulados de Hadot<sup>7</sup>.

No trabalho docente pode parecer vaga abstração propor que a filosofia justifique a escolha do modo de viver (I). Porém, acredita-se ser possível sua realização. Por exemplo: é comum à nossa época diferentes manifestações em relação ao que se pensa do mundo, ou como se compreende o mundo no qual vivamos.

Dentro de uma inevitável perspectiva sociocultural na qual todos estamos envolvidos, é possível pensar sobre o que é comum ou o que possa ser proposto como característica

geral a compor certos comportamentos sociais e certas escolhas individuais. Pode-se sugerir, mediante a reflexão do que se impõe como modo de vida predominante pensar diferenciações a este modo de existência. Assim, quando se tem uma sociedade de consumo, com certos valores e tendências habituais a formarem certos costumes, pode-se sugerir questões, tais como: É possível haver outras escolhas que não as socialmente ou culturalmente predominantes? Existe a possibilidade de escolha? Até que ponto e em que medida somos determinados a certos comportamentos, hábitos e crenças pela influência da mídia? E do sistema econômico? E o modo de vida da família a qual se pertença, corresponde a minhas tendências ou gostos pessoais? E as inovações tecnológicas, até que ponto formam e determinam o que somos?

Evidente, pois, que destas problematizações surgem inúmeras outras, bem como, torna-se possível maneiras múltiplas de trabalhar conteúdos formais de filosofia nas áreas que a compõem como estética, ética, política, epistemologia. Além de propiciar um amplo trabalho interdisciplinar com disciplinas como a literatura, a física, a história, a biologia e a sociologia.

O modo de vida, portanto, na procura de justificação filosófica, ou seja, em busca das razões que nos fazem aderir ou recusar tendências, crenças e comportamentos pode ser o ponto inicial a inúmeras possibilidades para o ensino e a aprendizagem da filosofia.

Em sequência ao que se encontra no segundo ponto (II), surgem outras tantas possibilidades de construção didática da filosofia.

Seria falso negar que o professor de filosofia não possua em seu discurso traços específicos de certas teorizações. Afinal, o professor e o pesquisador profissional em filosofia também possuem seu conjunto de crenças, uma certa situação econômica e social, integra também uma comunidade, possui uma história.

Neste sentido, sempre há alguma influência das opções e do conhecimento teórico sobre o que se é. E isto em pontos, talvez de suma importância, no que vem a formar a identidade do professor como pessoa. Porém, todo professor honesto, saberá que a filosofia, embora tenha seus sistemas e principais filósofos a influenciarem toda a tradição filosófica, não pode querer propor um ensino dogmático e fechado em si mesmo, aos alunos que se encontrarem em processo formativo geral, seja na escola ou no curso de graduação.

Então, considera-se, mesmo que hipoteticamente, que não exista este dogmatismo filosófico professoral. Assim, o professor com esta imensa tradição filosófica de séculos de pensamento irá apresentar e problematizar o mais possível de acordo com uma perspectiva ampla de entendimento e compreensão, para que neste processo gradual de ensino e aprendizagem, os alunos de forma crítica e coerente gerem em si mesmos as condições de escolher àqueles grandes filósofos que mais se adequam a sua perspectiva, ao seu horizonte de mundo.

O professor que assim agir estará exercitando aquela condição psicagógica do discurso, a de conduzir os seus ouvintes a pensarem em si mesmos como agentes de escolha, como sujeitos históricos e morais que estão a todo instante, a cada dia, a cada hora, construindo certo caminho que somente é percorrido por aquele que o percorre.

Esta dimensão de preparação à vida tão primordial aos filósofos antigos, precisa ser retomada pelos professores de filosofia, porque a filosofia trata da existência humana, é, portanto, imprescindível problematiza-la, para assim construir novas possibilidades de escolha quanto ao que se quer viver ao que se deseja ser.

Propõe-se que nesta possibilidade haverá mais espaço e racionalidade no uso do tempo para formar gerações mais conscientes de si, logo, mais conscientes também do outro que lhe comunga e compartilha a existência.

A preservação do meio ambiente natural, a busca de uma sociedade mais justa e pacífica, a escolha de melhores valores, serão escolhidos e cultivados de forma consciencial. Lograremos assim, vencer a insistente barbárie?

Se há alguma provável possibilidade, não haverá de ser outro o caminho que de uma formação realmente educadora. E isto pressupõe romper com pedagogias massificantes, pressupõe inaugurar certa dimensão de crise para instaurar novas ideias e crenças, novos costumes e valores que se coadunem à eticidade do modo de ser filosófico.

Quanto ao discurso como exercício do modo de vida filosófico (III) este se volta a formação do indivíduo sem jamais prescindir do comum, isto é, do espaço público de atuação política que modifica as massas. Mas este agir público e político não corresponde a política partidarista, a facções ideologizantes. Ao contrário, o filósofo sugere, aconselha, legisla e, muitas vezes é o comum da política que o discurso da filosofia claramente se opõe.

Neste ponto tem-se a Sócrates como o modelo, ao que serviria a filosofia enquanto preocupada com o político,

sem, no entanto, aderi-lo a si mesma. Porquanto a política não deve gerir a filosofia, mas o oposto se lhe apresenta como verdadeiro.

Neste caso, o de Sócrates, e a interface entre filosofia e política, assere Reale (2005, p. 405):

Sócrates [...] renunciou à política entendida como práxis militante cotidiana, mas compreendeu perfeitamente e proclamou que o seu filosofar constituía uma espécie de atividade superior, à medida que ela era formadora de consciências morais enquanto desvelava os verdadeiros valores.

Em Sócrates o discurso é dialógico, é mediante esta característica do filosofar que Sócrates desvela *com o outro* o que verdadeiramente tem valor ao homem e a comunidade política. Porque claramente sabia na negação própria de seu próprio saber, que é conforme as nossas intenções e conforme os objetos de nossos desejos que as ações irão direcionar-se.

Há, pois, a clara intenção de educar a consciência, para que nesta, haja um saber que saiba sobretudo de si, porque é através deste autoconhecimento formado no discurso filosófico interior que é formada a eticidade da conduta e a racionalidade do pensamento.

Do que segue que o sentido de filosofia na antiguidade é sempre também comunitário, é atividade a ser realizada em comum, é exercício de pensamento direcionado a ação. A abstração, pois, da filosofia enquanto discurso teórico objetiva sempre a formação da eticidade do agir humano.

Hadot nos fala de um princípio, expresso no termo grego *symphilosophhein*, que o autor traduz por “filosofia em comum” e torna-se contributivo a compreensão dos argumentos precedentes.

O *symphilosophhein* representa, Hadot (2009, p. 94), “ao contrário de nossos dias, o aspecto pessoal e comunitário da filosofia”.

Tal significado, expressa claramente aquela dupla dimensão do *theorein* grego. Assim, o modo de vida filosófico é sempre a expressão de uma dupla formação, teórica de um lado e moral de outro, nisto encontram-se as duas dimensões discursivas da filosofia antiga, conforme propõe Hadot, e aqui apresenta-se como essenciais ao ensino de filosofia.

A transformação de si é a formação pessoal consoante ao aprimoramento da própria condição humana, expressa, tanto na racionalidade do pensamento como na virtude da ação. Logo, toda a modificação pessoal é sempre abertura de mudança as sociedades as quais pertencemos.

Em suma, pode-se conceber como provável contribuição do modo de vida filosófico ao ensino de filosofia a formação educativa de consciências sabedoras de si mesmas que, nestas condições, propiciarão ao futuro gerações essencialmente éticas e, por esta condição mesma, cuidadoras de si mesmas e do meio natural e material a que pertençam.

E mais, ter-se-á educado para a autonomia do pensamento que escapa ao egoísmo, pois a raiz deste pensamento autônomo estará o princípio que todos somos uma individualidade sempre em comum porque nunca sozinhos ou nunca isolados na manifestação de si, pois é na integração política e pública de nós mesmos que

encontramos o principal sentido da existência humana, o “Outro” que não é o “Eu” mesmo, mas tem si a identidade comum ao nos identificarmos, reciprocamente, como humanos.

### EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS COMO FORMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CÍVICA E MORAL

No último diálogo de Platão, *Leis* (643e-644a), tem-se claro a diferenciação que o filósofo apresenta entre uma formação técnica, direcionada ao exercício de uma profissão e, ao que o filósofo denomina educação.

[...] educação para a virtude, que vem desde a infância e nos desperta o anelo e o gosto de nos tornarmos cidadãos perfeitos, tão capazes de comandar como de obedecer [...] essa é a única modalidade de educação que tentamos definir, a única, segundo o meu modo de pensar, que merece ser assim denominada. A que tem por finalidade a aquisição de riquezas ou de qualquer modo de força ou habilidade que não leve em consideração a sabedoria e a justiça, é vulgar e nada nobre e não merece absolutamente o nome de educação.

É evidente a relação entre educar-se e tornar-se cidadão. Neste aspecto há duas virtudes consideradas indispensáveis, a sabedoria (*sophía*) e a justiça (*diké*). É claro pois, que o que se deve chamar de educação difere-se de instrução, e é neste sentido que o ensino puramente formal e procedimental não pode constituir-se como a única opção de ensino.

Se somente assim o for, corre-se o risco de formar gerações desprovidas de senso de humanidade e de consciência cívica, e são exatamente estas as qualidades que modicam e aprimoram as sociedades, fundamentalmente, sociedades imensamente desiguais e injustas, no qual a sociedade brasileira acaba por servir de exemplo.

Todavia, esta questão não é apenas social, mas é também profundamente moral. Mas, antes de se tratar deste quesito, caro a educação filosófica, apresenta-se os seguintes argumentos.

É evidente que o que se denomina de ensino formal, base das relações entre professores, alunos e conteúdos a desenvolverem-se em escolas ou universidades, prevê o conhecimento de saberes específicos para a compreensão do mundo, do trabalho, da natureza, das relações econômicas e sociais na ampla complexidade que compõem a vida humana ao longo da História.

Quando se trabalha conteúdos de matemática, este estudo ambiciona não somente o saber indispensável desta área à vida humana, mas também, o desenvolvimento do raciocínio que predispõe e possibilita aprender o próprio saber matemático. Assim, tem-se uma dupla dimensão de ensino: a de instruir, ou seja, tornar o aprendiz capaz de calcular, fazer operações e utilizar-se de fórmulas para determinado fim, e, de outra parte, a dimensão que corresponde ao trabalho do próprio pensamento na aprendizagem da matemática.

É a este pensamento que pensa a si próprio na aprendizagem, seja da matemática ou em química que

mais se vincula a educação. E por quê? Porque opera uma transformação no indivíduo. Quem aprende algo não retorna ao ponto inicial e, este aprendizado realmente pertencente ao indivíduo, também irá compor o que o indivíduo é.

Quando Platão postula que a educação é educação para a virtude, tem-se esta dimensão do ensino que ultrapassa a técnica para o desempenho de determinada função ou atividade humana. Platão pensa, portanto, é neste aprendizado que irá integrar o indivíduo durante toda a sua existência, expressando o que se é na conduta. Tem-se assim uma educação direcionada ao caráter, aquilo que transcende a técnica por ser o fundamento do próprio ser da pessoa. Este é o fim dos exercícios espirituais que integram a filosofia como modo de vida, por isso, são exercícios que verdadeiramente educam.

Se fosse-nos autorizado modificar os termos, a filosofia como modo de vida, carrega consigo uma profunda proposta de reforma de mentalidade cultural. A mentalidade cultural é dependente, do que historiadores chamam de tempo de longa duração, conceito historiográfico introduzido pelo historiador francês Fernand Braudel. Escreve Vainfas (1997, p.134): “à concepção de mentalidades, é concebida como estruturas de crenças e comportamentos que mudam muito lentamente, tendendo por vezes à inércia e à estagnação”<sup>8</sup>.

Do que segue que o modo de vida filosófico seria uma prática que ambiciona modificar certos caracteres predominantes a caracterizar, de forma geral, os indivíduos e as sociedades, em aspectos que predominam por muito tempo, longamente, nas culturas e civilizações.

Para propiciar ou acelerar a modificação destes laços de mentalidade cultural, entram em cena os exercícios espirituais que Pierre Hadot (2009, p. 137) conceitua da seguinte forma: “Prática voluntária, pessoal destinada a operar uma transformação do indivíduo, uma transformação de si [...] Os exercícios espirituais se realizam no discurso interior que orientam a nossa ação”.

É possível perceber a relação entre este discurso interior que transforma e o que Platão chamou de educação. Assim, os exercícios espirituais pertencem àquela dimensão do discurso filosófico que ambiciona a transformação/ configuração de novas maneiras de ser e de proceder.

Neste intuito, o resultado que se prevê é o da transformação moral. Logo, mediante os argumentos aqui apresentados, o indivíduo educado não se utilizará da instrução jurídica para obter benefícios pessoais, e nem fará como fim da instrução química, a produção de armas químicas ou de bombas.

Os exercícios espirituais em sua relação com a educação humana, são “práticas de si” que objetivam formar para a civilidade, para uma formação realmente humanística que demonstra conhecer a responsabilidade adquirida com o conhecimento. O que se quer alcançar com tal atividade é uma disposição, ou seja, formar uma tendência interna a princípios morais fundamentais<sup>9</sup>.

Passa-se a análise do seguinte exemplo de exercício espiritual<sup>10</sup>, conforme os preceitos do estoicismo romano<sup>11</sup>, na certeza de contribuir à reflexão conjunta a problemática do ensino de filosofia.

Em todos os teus atos, ditos e pensamentos, procede como se houvesse de deixar a vida dentro de pouco. Desempenha cada ação de tua vida como se fosse a última isenta de toda leviandade. É da perfeição moral passar cada dia como se fosse o último, sem comoções, nem torpores, nem fingimento. Que a morte esteja diante de teus olhos a cada dia e jamais terás algum pensamento baixo ou algum desejo excessivo<sup>12</sup>.

Esta exortação de Marco Aurélio revela o exercício espiritual platônico de filosofia como preparação para a morte<sup>13</sup>. No estoicismo, conforme Hadot (2004, p. 277), revela “um exercício de atenção a si mesmo e de vigilância”. E complementa (idem, p. 277): O pensamento da possibilidade da morte confere seu valor e sua gravidade em todo momento e em toda ação da vida”.

A ideia de finitude existencial do homem, contribui, conforme a tradição estoica, ao aprimoramento moral. Deve-se preocupar e eleger como centro de nossas ideias e ações o que realmente importa a vida humana. Assim, o valor das ações encontra-se na virtude em que a própria ação pode manifestar e produzir. O *telos* da vida é vive-la virtuosamente, procurando o justo, o bom, a verdade, e afastando-se das paixões que escravizam.

A ética antiga funciona como uma terapia do cuidado de si que almeja vencer as tendências internas que somente buscam satisfazer o indivíduo, quanto aos seus desejos, prazeres e ambições materiais.

Nota-se a proximidade, contra qualquer ideia de anacronismo, dos postulados estoicos e sua correlação a

presente contemporaneidade, época manifesta do excesso e do culto egoístico de si. Portanto, o exercício espiritual que propõe pensar na brevidade da vida carrega consigo esta consciência moral da responsabilidade que se tem sobre o presente, sobre as ações praticadas e sobre o legado que será deixado há futuras gerações.

A profundidade desta reflexão filosófica contribui à formação educativa a todos que a ela se dispõem, e fogem do ensino procedimental promovido na maioria das instituições de ensino, presa ao formalismo e as regras determinantes e determinadoras de muitos postulados pedagógicos que somente objetivam instruir para servir ao mercado, mas não para educar para a autonomia, para a crítica e para a eticidade.

Os exercícios espirituais são múltiplos, pertencentes a muitas e diferentes escolas filosóficas da Antiguidade. Citamo-lo somente um exemplo, para servir a demonstração de que muito tem-se excluído do ensino de filosofia. Porquanto quer-se extrair desta, o profundo valor trazido de sua originalidade antiga que é o autoconhecimento, o exame de si, a consciência que devemos adquirir para ser possível, saber que é possível, pensar e almejar um mundo realmente melhor.

#### NOVAS POSSIBILIDADES E ALGUNS VELHOS PROBLEMAS<sup>14</sup>

Em entrevista à Revista Época (2016, p. 68-69), a Madre Montserrat del Pozo<sup>15</sup>, freira espanhola que recebeu a missão do Vaticano de investigar o que era feito de mais

eficaz em educação do mundo, chega a algumas conclusões consideradas cruciais ao ponderar-se sobre a atividade de ensino e a educação. Reproduz-se aqui algumas de suas conclusões mais relevantes a investigação proposta.

Na seguinte pergunta: “Como se desenvolve o pensamento crítico do aluno?” Ao que responde a Madre (idem, p. 68): “É preciso uma mudança sistêmica no colégio, que vise instaurar a reflexão crítica em todo os níveis da escola, da gestão ao aluno. Para isso, existe uma série de protocolos. O resultado são instrumentos que transformam as aulas numa aula de pensamento”.

A partir do referido argumento é possível asserir que “a aula pensamento” não se restringe a aulas de filosofia. O pensamento que pensa sobre si mesmo no ato de aprender é capaz de criar significados para o aprendizado realizado. Interliga-se conteúdo e prática, teoria e experiência ordinária.

Criar significados a si mesmo do aprendido gera sentido a aprendizagem tanto quanto ao ensino. Porque aprender é maior que ensinar no sentido de que o aprender é constitutivo a própria condição humana. Como postulava Aristóteles no início de sua *Metafísica*, A 1: “Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer”.

Esta proposição de Aristóteles é fundamental. Porque se deve unir em sala de aula este princípio natural da natureza humana ao conhecimento, e associa-lo ao processo de aprendizagem. E como é possível fazer esta transposição entre teoria e prática? Crê-se que a hipótese proposta pela Madre é um caminho de excelência para tal fim. Mas, para isso, é necessário repensar a ocupação dos

espaços oferecidos a cada disciplina do currículo escolar obrigatório, bem como, as avaliações a serem aplicadas.

Neste sentido não se pode querer uniformizar as aulas e as avaliações, sejam estas últimas, realizadas tendo em vista avaliações internas para que o aluno avance nos anos escolares ou em relação a avaliações externas que objetivam às universidades. Deve-se pensar, fundamentalmente no caso do ensino médio, o que este é ou deve ser em si mesmo, e não em relação a continuidade ou não dos estudos formais.

O mundo contemporâneo gerou uma mentalidade particularmente voltada a um único centro, que se constitui no que se chama “mercado”. Neste sentido a própria educação se mercantilizou. O valor do indivíduo e da cidadania passou a ser o correspondente do lugar em que se ocupa nos meios de produção.

Sem dúvida, o sistema capitalista, a partir de sua formação nos séculos XI e XII e conseqüente consolidação e hegemonização nos séculos seguintes, trouxera avanço as sociedades, mas também propiciara a diminuição do valor indivíduo como pessoa em sua dignidade humana.

Em conseqüência, grande parcela da juventude cultiva e compartilha de certos hábitos, crenças e costumes que são meros resultantes da grande influência externa que recebem, a todo instante, em meios físicos e virtuais de grandes marcas, companhias e multinacionais e de corporações, anula-se, em grande medida, o indivíduo pensante que pense em outras possibilidades de ser em outros modos de vida.

Existe uma certa força vinculada ao grande capital que teme e procura evitar aqueles que destoam do uniforme. E claro, nisto se inclui certas instituições e escolas teóricas que consideram prejudicial à educação para a autonomia e para a criticidade da cultura e do pensamento. Mas prejudicial a quem? Como bem pondera o professor e antropólogo Juvenal Arduini, (2002, p. 22):

Procura-se adaptar as pessoas às normas existentes e leva-las a reproduzir-se como cópias da situação predominante. Enquadra-se o rebanho humano no código uniformista. Impõe-se à população o paradigma oficial. Em quem diverge do ‘consenso’ é condenado como herege. Assim, o mundo continua a ser o mesmo, dominado pelos mesmos, usado pelos mesmos, usurpado pelos mesmos.

Neste sentido, não se pode exigir por exemplo, no tocante as avaliações, que as disciplinas tenham o mesmo propósito avaliativo ou, o que é ainda pior, tenham as suas avaliações marcadas no calendário de forma externa, isto é, com datas marcadas pela, comumente é assim realizado — nas salas de coordenação pedagógica — pois isto revela, no fundo, uma superficialidade no processo de ensino e aprendizagem, pois trata os conteúdos de maneira puramente formal e impossibilita grandemente “a aula pensamento”, proposta pela Madre Montserrat e, da mesma forma, portanto, atividades que pensem o conhecimento no processo do aprender para a compreensão e atuação no mundo e na sociedade.

O trabalho da Madre Montserrat (2016, p. 68) realizado por décadas, demonstra a seguinte conclusão geral: “Em escolas muito distintas, encontrou um problema comum: elas não formavam pessoas capazes de lidar com o mundo de forma autônoma. Aos adolescentes que saíam da escola, faltava capacidade de análise. Faltava autoestima e autoconhecimento”.

Nestas ponderações, nota-se o quanto a proposta de Hadot em relação aos aspectos gerais e fundamentais que caracterizam a filosofia antiga podem contribuir ao ensino de filosofia e ao ensino em geral.

Primeiramente, a questão da autonomia<sup>16</sup>. A autonomia é um saber necessário para a vida prática e as relações humanas, sejam estas na família, entre amigos, ou nas relações sociais em geral. Ser autônomo significa saber conduzir-se na vida de maneira responsável e coerente.

Ao jovem, significa criar em si mesmo condições racionais, morais e emocionais para libertar-se sadiamente e, de forma gradual, aos que lhe são responsáveis, transferindo a responsabilidade do outro para si. Promove-se assim a conseqüente maturidade adulta, e abstrai-se a dependência excessiva que parece prevalecer nas sociedades contemporâneas.

Quanto à questão da ausência de capacidade de análise referida pela Madre, considera-se que esta é dependente, desta falta que a Madre revela haver de autoestima e autoconhecimento. Pois, a dificuldade cognitiva para analisar objetos exteriores vincula-se a ausência do exercício de analisar a si próprio.

Aquele que não é iniciado no autoconhecimento, isto é, no preceito socrático do exame de si, não cria condições de análise ao que se lhe apresenta como exterior a si mesmo. É esta ausência que se propõe a sanar na “aula pensamento”. Porquanto, quando há o que poder-se-ia denominar-se de educação para o pensar cria-se condições de análise sobre si próprio e sobre objetos exteriores que se apresentem para análise, sejam estes pertencentes as aulas de química ou biologia, história ou literatura.

Neste intuito cria-se um “espaço comum” ao redor do conhecimento. Em consequência, o aprender não será automatizado como saber que visa sempre e somente a algum fim, seja este, a aprovação final no ano escolar ou ao êxito em exames externos para a continuidade dos estudos em outro nível.

Considera-se que a dimensão discursiva da filosofia que almeja a transformação de si, cria, em sua prática de exercício espiritual, novas perspectivas e possibilidades quanto à escolha do modo de vida, reforça assim, a conquista da autonomia, do autoconhecimento e, em consequência, aumenta a autoestima porquanto possibilita ao sujeito conhecer-se a si mesmo e indagar-se quanto a coerência ou não de seu próprio conduzir existencial.

## CONCLUSÃO

O artigo propôs demonstrar o quanto é possível pensar o ensino de filosofia como problema filosófico, a partir da utilização de conceitos cruciais que, embora

não fossem pensados em sua originalidade ao ensino de filosofia, possibilitaram desenvolver novas perspectivas para problematizar a questão fundamental do ensinar e aprender filosofia.

Os estudos de Pierre Hadot sobre filosofia antiga fundamentam-se em dois princípios fundamentais como fora demonstrado: “a filosofia como modo de vida” e os “exercícios espirituais”.

A partir deste viés interpretativo utilizou-se lhe de tais conceitos ou princípios, aos quais fundamentam o caráter comum da filosofia antiga, ao longo dos séculos que a cobrem, para se lhe utilizarem como possível caminho interpretativo às questões que envolvem o ensino e o aprendizado de filosofia.

Neste propósito, contribuiu-se a esta elaboração hermenêutica, servindo-se de alguns postulados sugeridos pela filósofa e Madre espanhola, Montserrat del Ponzo.

Como resultado da precedente elaboração deste artigo, algumas conclusões tornam-se possíveis, tais como:

O ensino de filosofia perpassa a atividade do filósofo desde suas origens históricas na Antiguidade grega. O filósofo antes mesmo de ser ou tornar-se um professor é um educador. Pois um dos objetos mais caros ao saber em que se ocupa tem na educação do homem e das sociedades uma expressão direta de seus propósitos e indagações.

Portanto, a filosofia, tal como existiu e fora praticada na Antiguidade, em suas principais dimensões discursivas que expressa o binômio grego de *theorein* pode e deve ser utilizado para o aprendizado e o ensino de filosofia. E isto em relação a diferentes conteúdos filosóficos. Porquanto o

fundamento é um só: interpretar e compreender o mundo para tornar-se possível a sua transformação.

Contudo e, crê-se haver demonstrado, não há modificação nas sociedades, nos costumes e na mentalidade cultural sem, no entanto, haver previamente construído a transformação do homem em si mesmo.

E, esta transformação profunda no pensamento e no comportamento humano que almeja a eticidade nas relações, a autonomia e a criticidade, tornam-se possíveis na atividade constante de certos exercícios que, por sua vez, promovam o indispensável saber de si.

Indagar-se sobre qual o ensino e qual a educação que se deve construir é questionar-se sobre a própria vida humana, sobre os modos de existência que estão sendo praticados na vida pessoal e na vida coletiva na contemporaneidade de nosso tempo.

Acredita-se, com convicção, que a filosofia pode ainda mais contribuir à formação de condutas que reflitam o melhor do ser humano em cada individualidade humana. Afinal, como viver, sem indagar-se pelo sentido da própria vivência? Por que estudar se não haver o saber que indaga sobre o próprio aprender? Quais os motivos a tanto e variado conhecimento se as intenções são de sustentar a ignorância?

“Uma vida sem exame não é [será] digna de ser vivida<sup>17</sup>”.

## NOTAS

<sup>1</sup>Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). E-mail: gabiphilo78@gmail.com.

<sup>2</sup>Como bem pondera Reale (2005, p. 404): “Podemos, em suma, dizer que a constante da filosofia grega é o *theorein*, ora acentuado na sua valência especulativa, ora na sua valência moral, mas sempre de modo tal, que as duas valências se implicam reciprocamente de maneira estrutural [...] os gregos consideraram sempre como verdadeiro filósofo, apenas aquele que demonstrou saber realizar uma coerência de pensamento e de vida e, portanto, aquele que soube ser mestre não só de pensamento, mas também de vida.” [Itálico no original].

<sup>3</sup>Sobre estas e outras habilidades e competências concernentes ao ensino e aprendizagem de filosofia, consultar Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias, v. 3, 2006. (pp 29-34). Mediante este documento governamental, produzido pelo Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica), revela-se o quanto a temática deste artigo pode ser inovadora e contribuidora a novas práticas de ensino de filosofia, sem excluir-se o que já se encontra oficialmente proposto.

<sup>4</sup>Como assere Aristóteles (165a 20): “Ora, para certa gente é mais proveitoso parecer que são sábios do que sê-lo realmente sem o parecer (pois a arte sofística é o simulacro da sabedoria sem a realidade, e o sofista é aquele que faz comércio de uma sabedoria aparente, mas irreal)”.

<sup>5</sup>Em síntese ao apresentado por Pierre Hadot (2004, pp. 253-258).

<sup>6</sup>Consoante a nota 1 deste trabalho.

<sup>7</sup>O próprio trabalho de desenvolvimento e argumentação desenvolvido para este artigo, é exemplo de atividade filosófica, isto é, de conceitos utilizados para a compreensão de determinada subárea da filosofia, reutiliza-se tais conceitos para servir de contribuição e reflexão a outra subárea filosófica. O trabalho de atualização e reutilização de conceitos, pois, integra a prática teórica da filosofia. Considera-se tal prática como útil à docência de filosofia, na medida em que contribui não somente a sua compreensão teórica, mas também a sua correlata efetivação prática.

<sup>8</sup>Afirma Ginzburg (1988, p. 16): “Insistindo nos elementos comuns, homogêneos, da mentalidade de um certo período, somos inevitavelmente induzidos a negligenciar as divergências e os contrastes entre as mentalidades das várias classes, dos vários grupos sociais, mergulhando tudo numa mentalidade coletiva indiferenciada e interclassista.”

<sup>9</sup>Assere Hadot (2009, p. 99): “As obras filosóficas da Antiguidade não se compõem para expor um sistema, senão para produzir um efeito de formação. Criar nos leitores e auditores uma disposição determinada.”

<sup>10</sup>“A palavra ‘espiritual’ permite compreender com maior facilidade que exercícios como estes são produto não somente do pensamento, mas também de uma totalidade psíquica do indivíduo que, em especial, revela o autêntico alcance de tais práticas: graças a elas o indivíduo ascende ao círculo do espírito objetivo, que significa que volta a situar-se na perspectiva do todo”. (Hadot, 2006, p. 24).

<sup>11</sup>Conforme Hadot (2004, p.187): “A escola estoíca, fundada por Zenão no fim do século IV a. C, ganha novo impulso por volta da metade do século III, sob a direção de Crisipo [...] O discurso filosófico estoíco comporta três partes, a física, a lógica e a ética [...] É certo que, até o século II d.C., a doutrina estoíca era ainda florescente no Império romano: basta citar Sêneca, Musônio, Epicteto e Marco Aurélio.”

<sup>12</sup>Marco Aurélio, *Meditações*, II, 11; II, 5, 2; VII, 69. Citado em Hadot (2004, p. 277).

<sup>13</sup>Encontra-se no diálogo platônico *Fédon* (64a): “Os homens ignoram que os verdadeiros filósofos trabalham durante toda sua vida na preparação de sua morte.”

<sup>14</sup>Neste subtema o objetivo é direcionar algumas reflexões para a prática docente. Toma-se como ponto de referência a própria experiência docente no magistério de educação básica do autor deste artigo.

<sup>15</sup>Madre Montserrat del Pozo é filósofa pela Universidade da Pensilvânia e mestre em psicologia pela Universidade de Massachusetts, ambas nos Estados Unidos.

<sup>16</sup>Para o professor e especialista em ensino de filosofia e filosofia da educação, Walter Omar Kohan (2009, p.70): “O ensino de filosofia — ou de maneira mais ampla, uma educação filosófica — exige autonomia por todas as partes: autonomia da própria filosofia diante de outros saberes e poderes, autonomia do professor ante os marcos institucionais que o regulam; autonomia de quem aprende ante a quem ensina e os outros aprendizes. As exigências de autonomia são diversas, múltiplas”.

<sup>17</sup>Platão (38a). Entre colchete é acréscimo do autor deste artigo.

## REFERÊNCIAS

ARDUINI, J. *Antropologia: ousar para reinventar a humanidade*. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2002.

ARISTÓTELES. *Dos Argumentos Sofísticos*. Tradução Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. In: Os Pensadores. v. IV. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

HADOT, P. *La Filosofía como forma de vida: Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Traducción María Cucurella Miquel Barcelona: Ediciones Alpha Decay, 2009.

HADOT, P. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Prefácio de Arnold I. Davidson. Traducción Javier Palacio. Madrid: Ediciones Siruela, 2006.

HADOT, P. *O que é a Filosofia Antiga?* Tradução Dion Davi Macedo. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

JAEGER, W. *Paideia: A Formação do Homem Grego*. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOHAN, W. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia)

PLATÃO. Apologia de Sócrates, Críton, Laques, Cármides, Lísias, Eutífron, Protágoras, Górgias. In: *Diálogos*. Tradução Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1970.

PLATÃO. *Leis e Epínomis*. Tradução Carlos Alberto Nunes. v. XII-XIII. Pará: Universidade Federal do Pará, 1980.

POZO, M. A estabilidade do professor sabota a educação. [Entrevista concedida]. In: *Revista Época*. São Paulo, n. 930, 11 de abril, 2016. pp. 68-70.

REALE, G. *História da filosofia antiga*. Tradução Marcelo Perine. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. (Série História da Filosofia)

VAINFAS, R. História das Mentalidades e História Cultural. In: VAINFAS, R; CARDOSO, C. F (orgs). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

# **ASPECTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO CLÁSSICO GREGO**

Sudelmar Dias Fernandes<sup>1</sup>

**RESUMO:** Esse estudo buscou realizar uma reflexão problematizada de algumas questões do pensamento filosófico do período clássico sobre a educação, discutidas a partir das ideias dos filósofos; Sócrates, Platão e Aristóteles. Contempla a importância de seus pressupostos no processo de criação da própria filosofia, sua condição racional na perspectiva do logos, e da formação do povo grego. O presente trabalho contextualiza a discussão inicialmente através do modelo educativo mítico formulado segundo os contos de Homero. Este texto foi desenvolvido por meio de um estudo teórico descritivo através de revisão bibliográfica do tipo narrativa, possibilitando inferir problemáticas investigativas sobre a temática da educação, discutidas a partir das ideias dos três principais filósofos da era clássica da filosofia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Filosofia; Formação; Clássico.

**ABSTRACT:** This study sought to make a problematized reflection of some questions to the philosophical thought of the classic period about the education, discussed from the philosophers' ideas; Socrates, Plato and Aristotle. It contemplates the importance

of its presuppositions in the process of creation of the own philosophy, its rational condition in the perspective of logos, and the formation of the Greek people. The present work contextualizes the discussion initially through the mythical educational model formulated according to the tales of Homer. This text was developed through a descriptive theoretical study through a bibliographical revision of the narrative type, making it possible to infer investigative problems on the subject of education, discussed from the ideas of the three main philosophers of philosophy's classic era.

**KEYWORDS:** Education; Philosophy; Formation; Classic.

O período antigo da filosofia ocidental fica caracterizado de forma decisiva pelas diversas tentativas em produzir explicações sobre a realidade do mundo, a relação do homem consigo mesmo e sua ação na polis. Estas especulações estavam de certa forma associadas às vontades e desejos de deuses e mitos. Tais narrativas eram trazidas principalmente pelos contos e poemas dos dois maiores escritores da época, Homero e Hesíodo (700 a.C.). Por conseqüente, a partir dos conhecimentos advindos destes contos dar-se-á a construção de um saber mítico, de uma cultura centrada nas histórias divinizadas. Tornando-se, portanto, a mais importante fonte de educação da Grécia antiga.

Nesta perspectiva, tem-se nas figuras de seus dois maiores ídolos, Aquiles, na *Ilíada*, e Odisseu, na *Odisseia* (século VII a.C.), heróis e modelos do protótipo civilizatório aristocrático grego. Prontamente, Homero tornou-se a principal referência para a educação de toda a sociedade helênica. Segundo JAEGER (1995), Homero teve a capacidade de expressar através de seus poemas e contos uma visão ética e estética dentro de uma proposta cultural e educacional. Além disso, esta concepção homérica foi capaz de sobreviver às próprias condições que a motivaram. Assim, completa Jaeger:

Homero é o representante da cultura grega primitiva. Já apreciamos o seu valor como “fonte” do nosso conhecimento histórico da sociedade grega mais antiga. Mas a sua descrição imortal do mundo cavalheiresco é algo mais do que um reflexo involuntário da realidade na arte. Este mundo de grandes tradições e exigências é a esfera mais elevada da vida, na qual a poesia homérica triunfou e da qual se nutriu. O *Pathos* do sublime heroico do homem

lutador é o sopro espiritual da *Iliada*. O *ethos* da cultura e da moral aristocrática encontra na *Odisséia* o poema da sua vida. A sociedade que produziu aquela forma de vida desapareceu sem deixar qualquer testemunho para o conhecimento histórico, mas a sua representação ideal, incorporada na cultura homérica, converteu-se no fundamento vivo de toda a cultura helênica (JAEGER, 1995, p. 66).

Em resposta ao modelo educativo homérico de perceber a realidade posta no mundo, o período clássico da filosofia direciona suas investigações para novas formas especulativas na tentativa de buscar conhecer as coisas. Volta-se para o homem e suas relações com o mundo. Com isso, a filosofia inaugura outras perspectivas de reflexão sobre a realidade do mundo, contidas nele mesmo.

Nesta continuidade, por volta de VI e V a.C. surgem os primeiros pensadores, que mais tarde passam a ser reconhecidos pela história da filosofia como “pré-socráticos” (ARANHA, 2003). Inicia-se com eles uma série de questionamentos sobre a legitimidade do conhecimento e da educação assentada tão somente nas informações extraídas dos contos míticos. Os pensadores pré-socráticos iram perceber que as explicações dadas para os fenômenos da experiência humana deveriam ser encontradas na própria natureza das coisas. Ou seja, passam a concentrar suas investigações no próprio universo. De modo que, destas especulações, surgem diversas concepções sobre o princípio que rege o mundo — o *arché*. Com isso, a interpretação destes fenômenos deveria passar necessariamente pelo exame sistemático da razão humana.

Já podemos observar a diferença entre pensamento mítico e filosofia nascente: os filósofos divergem entre si e a filosofia se distingue da tradição mítica oferecendo uma pluralidade de explicações possíveis, uma atitude característica do filósofo (ARANHA, 2003, p. 84).

Corroborando a este princípio, já no período clássico da filosofia para os seus três maiores expoentes: Sócrates (469-399 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), o primeiro grande exercício do conhecimento humano é o compromisso com a verdade. Para tanto, deve o pensamento preservar a causa e a mesma forma, ou seja, como o conhecimento verdadeiro se apresenta ao homem em seu processo de investigação pelo exercício da prática racional.

Deste modo, a filosofia grega busca a própria superação da mítica educacional, afirmando a condição do homem como centrada em uma essência imutável e eterna, perfeita em si mesma, mas comprometida e vinculada com a ação direta dos fenômenos causais. Todo o esforço da filosofia, além de investigar os objetos do mundo, será também buscar conhecer a natureza humana, sua ontologia, igualmente presente no mundo. É precisamente a partir desta natureza humana que a filosofia busca investigar a direção de sua ação, de sua natureza.

O interesse dos filósofos gira, de preferência, não em torno da natureza, mas em torno do homem e do espírito; da metafísica passa-se a gnosiologia e a moral. Daí ser dado a esse segundo período do pensamento grego também o nome de antropológico, pela importância e o lugar central destinado ao homem e ao espírito

no sistema do mundo, até então limitado à natureza exterior (PADOVANI, 1974, p. 107).

Em vista disso, a filosofia que nasce na Grécia como possibilidade de explicar racionalmente todos os aspectos da realidade no universo, assim como a realidade das ações humanas presentes no mundo, surge também simultaneamente como uma proposta de educação para o indivíduo. A educação constitui deste modo, uma problemática com a qual o homem se confronta na transmissão do conhecimento mítico para o racional. Neste sentido, os gregos, reconhecidos como os fundadores da educação ocidental, buscavam através do esforço individual na polis uma educação pautada na realidade posta no mundo.

Por outro lado, se pode inferir que o nascimento da filosofia, na Grécia, tem como consequência o desenvolvimento de uma pedagogia, ou seja, o ideal prático problematizado na capacidade de conhecer a realidade como forma de educação do homem durante sua existência. Esta experiência educativa, é assim dominado de paideia: uma formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e como cidadão. Platão, segundo Jaeger, define paideia da seguinte forma: “[...] a essência de toda a verdadeira educação ou paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (JAEGER, 1995, p. 147).

Do conceito inicial dado ao termo “paideia” (*paidos* - criança), que significava simplesmente “criação de meninos”, este se alarga e toma um sentido muito mais abrangente, consolida-se como a concretização idealizada de um padrão

educativo na Grécia antiga, como afirma JAEGER (1995). Mas, como esclarece o autor, o entendimento das atividades educativas da paideia só será estruturado a partir do século V a.C. e vai se assentar em práticas educativas bastante antigas: “Não se pode utilizar a história da palavra paideia como fio condutor para estudar a origem da educação grega, porque esta palavra só aparece no século V” (JAEGER, 1995, p. 25).

Por consequência, a crescente abrangência nas ações e práticas educativas idealizadas pela concepção da paideia passa a incorporar também a continuidade do processo educativo durante toda a vida do homem grego, estendendo-se, por conseguinte, para além dos períodos apenas escolares. Por isso, a paideia adquire um significado maior:

[...] cultura entendida no sentido perfectivo que a palavra tem hoje entre nós: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o do homem tornado verdadeiramente homem (MARROU, 1966, p. 158).

Ademais, entre os filósofos pré-socráticos, os sofistas terão o mérito de reconhecer a importância do sujeito humano, já que, para eles, “o homem é a medida de todas as coisas” (COTRIM, 2010, pg 184), e vão radicalizar este conceito para defender a ideia de que os homens deveriam, tão somente, buscar a realidade daquilo que conseguem perceber.

Etimologicamente, a palavra sofista tem origem grega e quer dizer “sábio” (COTRIM, 2010). Estes mestres andarilhos se deslocavam entre as cidades gregas ensinando aqueles

que podiam lhes remunerar. Conheciam diversos saberes: matemática, filosofia, dialética, erística, retórica, oratória, entre outros. Contudo, não se prendiam apenas a ensinar, buscavam também questionar o estilo autoritário das leis, dos valores, das crenças e das ideias dominantes. Esta forma de pensar e de agir dos chamados filósofos sofistas será decisiva para desencadear algumas transformações na civilização helênica. Como resultado, isso, levaria a Grécia a repensar o modelo de educação vigente (JAEGER, 1995).

É precisamente nesta conjuntura de especulações que os sofistas estão inseridos, e onde suas atividades educativas atingem o apogeu. É aí que surge também, concomitantemente a todo este processo, a figura do filósofo Sócrates (c. 470-399 a.C.), cujo pensamento se desloca para outras maneiras de investigar as questões especulativas da finalidade prática da realidade proposta pelas sofistas. Discordando, frontalmente das ideias defendidas por estes filósofos, Sócrates volta-se não para o homem empírico do conhecimento vulgar, das experiências vividas e praticadas através das tentativas e erros com interesses egoístas, como defendiam os sofistas. De outra forma, vai compreender o homem a partir de sua essência, da natureza que lhe é peculiar, isto é, das finalidades morais deste homem.

Assim como os sofistas, Sócrates começa criticando o conhecimento empírico, vulgar, comum, entretanto ele vai mais além, não restringindo suas especulações filosóficas a uma crítica pura e simplesmente cética. Mas, transcende o saber sensível, individual e mutável na busca do logos racional, um saber que tenha possibilidades universais, de características imutáveis.

A sua filosofia assume, portanto, condições e finalidades práticas morais, agora sob uma única condição, deve ser orientada pela razão. Deste modo, Sócrates recoloca a problemática da educação (paideia) humana, agora sob novas e revolucionárias perspectivas, centrada na virtude (areté). Propõe uma reforma intelectual e moral propugnando outras bases no educar dos cidadãos gregos, na expectativa de que as ações exercidas lhe dessem as condições necessárias para um olhar reflexivo das práticas em suas próprias vidas.

A Sócrates interessam o homem e suas ações, exatamente aquelas tidas como virtuosas, numa época em que ser virtuoso é quase sinônimo de ser cidadão e tudo se justifica em nome da virtude — até mesmo as injustiças. Ele o que é a sabedoria, a beleza, a coragem, a justiça porque procura, a partir desses diversos aspectos da virtude, chegar à questão das questões: o que é a virtude?

Conhecê-la torna-se, assim, o principal objetivo do verdadeiro conhecimento — só prática o mal quem ignora o que seja a virtude, e quem tem o verdadeiro conhecimento só pode agir bem. Desse modo, conhecimento e virtude tornam-se sinônimos. Com Sócrates as questões morais deixam de ser tratadas como convenções baseadas nos costumes, as quais se modificam conforme as circunstâncias e os interesses, para se tornarem problemas que exigem do pensamento um elucidação racional (COLEÇÃO OS PENSADORES, HISTÓRIA DA FILOSOFIA, 2004, p. 44-45).

Sócrates (471/470-399 a.C.), portanto, se apresenta para o logos de forma inovadora, tanto na especulação filosófica

quanto para a educação, de tal forma que seu pensamento fornece condições para se fazer inferências pertinentes entre filosofia e educação forjada na mesma finalidade, qual seja: a reflexão racional e prática da vida. Deste modo, Sócrates é considerado não apenas um dos principais modelos de filósofo, também o é na qualidade de um dos grandes educadores da humanidade.

Por conseguinte, reconhecer a possibilidade de uma educação socrática advém principalmente do seu método peculiar de investigação. MONDOLFO (1971) partilha o método socrático como um diálogo crítico (dialética) que se desenvolve em dois momentos: a refutação ou ironia e a maiêutica.

As duas etapas do método, a refutação e a maiêutica, podem ser compreendidas a partir do seguinte processo: a primeira etapa, denominada de refutação ou ironia, caracteriza o momento em que Sócrates procura mostrar a seus interlocutores suas incertezas, suas contradições, a sua insuficiência ao defender posições sobre algo que acreditava ser o conhecimento verdadeiro. É nesta etapa que surge a possibilidade de emergir a verdade. É o momento que possibilita o surgimento da verdade pela supressão do erro, confirmada pela seguinte passagem:

Ele forçava a definir o assunto em torno do qual versava a pesquisa; depois aprofundava-se de vários modos na definição: explicitava as falhas, as contradições às quais levava; convidava em seguida a tentar uma nova definição e, com o mesmo procedimento, confutava-a, e assim por diante, até o momento em que o interlocutor reconhecia-se ignorante (REALE, 1993, p. 310).

Em seguida, logo após a etapa da refutação, Sócrates apresenta a seus interlocutores uma série de novas questões. Através de perguntas metodicamente elaboradas com a intenção de fazer emergir a luz o verdadeiro logos, do qual, pelo diálogo, seu interlocutor estará apto a conhecer, por já possuir o saber interior, necessitando apenas de alguém que o ajude a encontrá-lo mediante um processo análogo à arte da parteira, ilustrado nesta citação:

Dissemos que, para Sócrates, a alma só pode alcançar a verdade “se dela está grávida”; ele, de fato, como vimos, professava-se ignorante e, portanto, negava decididamente ser capaz de comunicar aos outros um saber, ou, pelo menos, um saber constituído de determinados conteúdos. Mas, como a mulher que está grávida no corpo tem necessidade do obstetra para dar à luz, assim o discípulo que tem a alma grávida da verdade tem necessidade de uma espécie de obstetra espiritual que ajude esta verdade a vir à luz, e esta é, justamente, a maiêutica socrática (REALE, 1993, p. 312).

Está é, portanto, a base filosófica e educativa de Sócrates. Ao utilizar seu método, que de forma apropriada refuta o conhecimento demonstrado. Por consequente, a presunção do saber, desloca este mesmo conhecimento presente no sujeito para aquilo que pretende saber em essência, não em aparência. Somente assim se poderia estar seguro de oferecer ao indivíduo uma educação que o faça reconhecer a beleza e a bondade, tanto à bondade e beleza em si mesmo quanto na polis.

Para HADOT (1999), a questão central do método socrático é a tomada de consciência por parte do sujeito de suas contradições e incertezas em relação a um suposto saber.

Ainda segundo o autor, agindo deste modo o indivíduo se distância em parte de si mesmo para se identificar, agora, com Sócrates, em um movimento dialógico dialético. Neste instante há a retomada da consciência de si, pondo-se a si mesmo no cerne do problema. Consequentemente, a verdadeira problemática educativa socrática não está em se buscar o conhecimento verdadeiro, mas, a natureza do saber racional de si, e como este saber deve promover o cuidado do homem.

Platão (427-347 a.C.), o segundo filósofo do período clássico, foi discípulo de Sócrates e se torna um dos maiores filósofos de todos os tempos, mudando radicalmente o cenário do pensamento ocidental, introduzindo novas concepções na história da filosofia. Platão irá versar sobre praticamente todos os grandes temas da filosofia e suas investigações e discussões se tornaram referência inesgotável e presentes até hoje para as reflexões filosóficas.

[...] a força dessa síntese é tal que, em pleno século XX, o filósofo inglês Alfred N. Whitehead dirá que a história da filosofia não passa de uma sucessão de notas de rodapé da obra de Platão. Ou, como afirmará o francês François Châtelet, somos todos discípulos de Platão (COLEÇÃO OS PENSADORES, HISTÓRIA DA FILOSOFIA, 2004, p. 46).

Mesmo entendendo como excessivos esses comentários, o certo é que Platão constrói uma das maiores obras do pensamento filosófico.

Possivelmente, por receber em sua formação intensa influência do pensamento socrático, marcando profundamente sua educação e sua obra, alguns historiadores da filosofia identificarão em muitas passagens dos *Diálogos de Platão* (1995) forte aproximação com seu mestre. Contudo, este fato não diminui em nenhum momento a originalidade ou personalidade encontrada em toda extensão de sua produção filosófica.

Por conseguinte, devido a esta proximidade intelectual do seu mestre, Platão inicialmente inquieta-se com sua própria formação aristocrática, bases que modelaram sua educação e pelas quais está subjugado. Segundo GHIRALDELLI (2009), a partir desse momento Platão passa a problematizar de forma contundente como a elite dirigente, condutora da política em seu tempo. Tornando-se, portanto, crítico e opositor da forma injusta de se fazer e de se pensar a política a sua época.

Na sua obra *A República* (2014), Platão em seus diálogos explicita, entre outras coisas, sua percepção de como seria uma sociedade justa. Sua ideia de justiça é delineada através do sistema metafísico no Diálogo de Timeu, em que ele elabora a teoria, segundo a qual o mundo surge por vontade de um criador, o Demiurgo, atribuindo a cada coisa uma dada finalidade. Assim, Platão entende o universo de forma dualista: o mundo inteligível (kosmos noetós) de onde derivam todas as ideias, modelos, formas, que são sempre as mesmas, imutáveis, e de onde nascem todas as ideias de bem e o mundo sensível (kósmos horatós), onde se encontram as ideias pelas quais percebemos as coisas, como elas surgem e desaparecem aos sentidos, ou seja, mutáveis (CHAUÍ, 2009).

Já no Dialogo de Fédon, na mesma obra, Platão estabelece sua teoria das almas. Para ele, a alma tem a função mediadora entre o universo sensível e o universo inteligível. Platão distingue três partes da alma: alma racional (razão), formada pela alma superior, destina-se ao conhecimento das ideias e localiza-se na parte superior, tem como atributo principal a sabedoria. A alma irascível, está associada à vontade, dando ao homem o ânimo necessário para enfrentar os problemas e os conflitos, localiza-se no peito e tem como atributo primário a força. Já a alma concupiscente, a mais inferior de todas, se constitui pelos desejos e necessidades básicas. Localiza-se no ventre e tem como atributo a moderação. Por acharem-se hierarquizadas as várias estruturas que compõem a alma têm na alma racional a papel de buscar educar as outras duas almas no sentido das ideias de bem, justiça, a felicidade.

A “irascível”, por sua natureza, encontra-se predominantemente do lado da razão, mas pode aliar-se também à parte mais baixa da alma, caso seja corrompida por má educação. Existe, portanto, correspondência perfeita entre as virtudes da Cidade e as virtudes do indivíduo. O indivíduo é “temperante” quando as partes inferiores da alma se harmonizam com a parte superior e a ela obedecem; é “forte” ou “corajoso” quando a parte “irascível” da alma sabe manter com firmeza os ditames da razão em meio a todas as adversidades; é “sábio” quando a parte “racional” da alma possui a verdadeira ciência daquilo que é útil a todas as partes (ciência do bem). E a “justiça” será aquela disposição da alma pela qual cada uma de suas partes realiza aquilo

que deve e do modo como deve realizar (REALE, 2003, p. 160).

Este princípio educativo presente na teoria platônica das almas está baseado na visão de um homem virtuoso. Com isso, Platão constrói algo que vai além de possíveis entraves psicológicos que a teoria da alma possa suscitar e propõe um modelo no qual os valores éticos sejam compreendidos pela educação e pela filosofia universalmente livres de qualquer questionamento, mas guiadas sempre pela razão.

Com isso, Platão pretende explicar a forma como a alma busca superar as paixões e os desejos originários do corpo e como o homem deve adquirir a justa virtude denominada de temperança. Neste sentido, não sujeitar a alma racional às suas camadas inferiores será fundamental para que o indivíduo se torne um ser virtuoso. Sendo que esta virtude consistirá a base do caminho para o autoconhecimento. Deste modo, o surgimento do homem justo, defende Platão, nasce naquele que consegue dominar as paixões da matéria, a cólera, os apetites e desejos da alma pelo aprimoramento do uso da razão.

Consequentemente, segundo Platão, a percepção de virtude no homem passaria necessariamente pelo respeito aos elementos que constituem a natureza primária da realidade humana que atuariam em uma sociedade justa. E, para tal, ele vai advogar uma profunda mudança na cultura e na educação, de modo que se construa a justa paideia. Assim, reafirmando a verdadeira ideia de justiça. Com isso, ele pretende se distanciar definitivamente do modelo mítico e épico de conceber a educação para pensá-la em novas bases, sob a primazia da razão e em busca do logos.

Para tanto, estas novas bases educacionais estarão diretamente ligadas à capacidade que o homem terá em assimilar os valores morais aos valores do conhecimento. Por conseguinte, sua preocupação maior se volta para uma educação em que o homem priorize a justiça, mesmo reconhecendo que esta forma de educador, necessariamente não assegure sua intenção — já que, o homem pode se desviar deste caminho. Neste sentido, procura, por um lado, desenvolver meios educativos que garantam a formação da alma virtuosa e, por outro, pensa nos processos de degenerescência inerentes às modalidades do estado. Nesse sentido, segundo JAEGER:

Platão tira imediatamente daqui outra consequência: se só existe uma forma de justiça, existem, em contrapartida, muitas formas de degenerescência dela, com o que desperta de novo em nós a recordação da medicina e da saúde. E assim, em face do Estado “natural” da justiça e da alma que a ele corresponde aparece uma pluralidade de formas degeneradas de Estado e de alma. A missão da educação, que até aqui, parecia limitar-se à formação do tipo normal e “natural” da alma sã, é, assim ampliada de chofre para abranger uma esfera nova: a do conhecimento das modalidades anormais do Estado e das formas de degenerescência da cultura do indivíduo que lhes correspondem. A união de ambas as partes, a filosofia da educação, condicionada essencialmente à composição do Estado platônico e só pode compreender-se e justificar-se tomando por modelo a ciência médica (JAEGER, 1995, p. 812).

Por conseguinte, a tese da paideia postulada por Platão incorpora ideias reparadoras para alma, suficientemente forte no combate a degenerescência do estado. Com isso, Platão pretende, em suas ideias um poder livre de sinais egoístas e ilógicos, um poder apenas e tão somente voltado para a vontade pura, que em essência visa o bem.

Ainda em *A República* (2014), Platão, sugere o que seria a educação do povo em uma sociedade justa. Uma formação especial e distinta, filosófica para aqueles que terão a missão de governar. Ele expõe sua compreensão do que é o processo pedagógico filosófico através da “alegoria da caverna”, método pensado e desenvolvido pelo filósofo ao assumir o governo.

Conta, então, a historietta que havia alguns prisioneiros em uma caverna, presos e acorrentados numa situação de só poder olhar para sua frente, no fundo da caverna. Estes prisioneiros jamais poderiam sair desta caverna. Deste modo, eles nunca conheceriam o mundo real, a parte exterior da caverna. Entre os prisioneiros e o muro há uma fogueira que queima constantemente. O fogo ilumina imagens de bonecos que estão colocados sobre o muro, produzindo efeitos de sombras projetadas na parede do fundo da caverna. Então, tudo o que os prisioneiros veem são os movimentos provocados pelo efeito do fogo sobre os bonecos, resultando nas sombras avistadas por eles.

Em função disto, os prisioneiros passam a acreditar que as sombras existentes fazem parte da realidade, efetivamente são seres reais. Em determinado momento um dos prisioneiros consegue fugir da caverna e ao chegar do lado de fora, ao se deparar com sol (a luz), inicialmente não consegue enxergar

e por alguns instantes quase o cega. Mas, logo volta a enxergar e a perceber o mundo exterior, à caverna, com seus contornos, formas variadas e cores múltiplas. Ele logo passa a atribuir a esta nova visão de realidade um grau maior do que sua visão anterior, ou seja, das sombras projetadas na caverna. Com isso, o prisioneiro, agora livre das amarras, percebe que as sombras são as verdadeiras ilusões e não são seres reais a se movimentarem, e sim, vultos dos bonecos projetados na parede.

Platão recoloca a questão refletindo na hipótese do prisioneiro liberto em algum momento, se dispôs em voltar à caverna, relatando aos que permaneceram acorrentados sua façanha, que ele, de fato, agora, enxergou a realidade daquilo que pensará ser ilusão, fatalmente eles não acreditariam em seu feito, bem como, o castigaria furiosos por terem sido acusados de não enxergarem a realidade.

Neste sentido, para GHIRALDELLI (2009):

O que está em jogo são as distinções entre o mundo inteligível, que no limite é banhado pelo Sol, que faz o papel do bem, e o mundo sensível e ilusório, que é o mundo representado, na alegoria, pelas sombras. Todos os homens estão, é claro, no mundo sensível. Andam, comem, dormem — assim vivem no mundo que é continuamente mutável, do fluxo de alternância, que Heráclito viu como sendo o mundo real. Ora, é um mundo existente, porém imperfeito. O mundo imutável, o que se pode chamar de real, não é uma realidade perfeita; no entanto, neste mundo, com o os pés no chão, pode-se captar a que está na realidade não sensível, no mundo real daquilo que não muda: o lugar das formas. Todas as formas estão ali, reais,

e o ambiente é alimentado e mantido por uma das formas, a forma do bem — que, na alegoria da Caverna, É o Sol (GHIRALDELLI, 2009, p. 79).

Com efeito, se pode inferir, nesta direção, que a ideia de educação platônica está voltada para impulsionar a juventude na direção dos universais, aprendido como real, mas, tendo consciência que o universo sensível, mesmo que exista, é ilusório.

Retomando a discussão da ideia de paideia justa, defendida por Platão em *A República*, será indispensável a educação caminhar no sentido da virtude humana, numa convergência para o estado justo. Esta formação está diretamente ligada ao desenvolvimento das condições virtuosas e verdadeiras conduzidas pelas ideias de bem. Isso seria possível à medida que as paixões e desejos da alma se tornassem subordinadas as virtudes do bem, como também a partir da emancipação humana do universo sensível.

Em síntese, que fosse possível guiar a visão do pensamento em direção ao mundo inteligível, das ideias imutáveis. Mais ainda, uma educação com ênfase na cultura, próxima dos atributos superiores da alma, formando-a para exercer a supremacia sobre as faculdades inferiores, as coisas mutáveis, temporais e corruptíveis.

Assim, entende Platão que a paideia é à base da formação do homem grego, numa perspectiva do estado governado pela justa razão, suplantando as camadas inferiores da alma humana. Estariam, então, a partir destas inferências, colocados os objetivos e condição para a efetivação da cidade justa, onde o povo buscaria sua formação, sempre

em conformidade com sua própria condição de classe, se adequando às leis do estado justo.

Estão postas, desta maneira, a função da filosofia defendida por Platão, sendo o filósofo seu condutor. Tendo como premissa, se afastar das coisas do mundo sensível, ou seja, das coisas mutáveis, temporais e corruptíveis, não se deixando levar pelas paixões e desejos. De posse destes atributos o filósofo estaria preparado para governar, mas, especialmente educar os cidadãos para a justiça e para a verdade. Conforme argumenta JAEGER:

[...] para Platão, a tese do reinado dos filósofos nasce da consciência de que é a Filosofia a força construtiva deste novo mundo em gestação, isto é, precisamente aquele espírito que o Estado pretende destruir na pessoa de Sócrates. Só ela, a força que criou o Estado perfeito no mundo do pensamento, é capaz de colocá-lo em prática, se lhe derem o poder necessário para o fazer (JAEGER, 1995, p. 839).

Ainda segundo o autor, Platão advoga que, por seus atributos, os filósofos devem ser os verdadeiros mestres, ensinando os cidadãos no estado, por serem naturalmente reconhecidos como referências de sabedoria e justiça, podendo ser seguidos e copiados com facilidade. Isso em função das qualidades adquiridas por suas almas, agora, instruídas pela razão.

A percepção da sabedoria que norteia o deslocamento do mestre filósofo do universo sensível em direção ao mundo inteligível das ideias, do bem, por intermédio do uso da razão e da dialética, indica o modelo, o espelho a

ser seguido pelo cidadão comum na polis. Esta imagem introjetada do mestre filósofo como protótipo e exemplo de conhecimento e virtude implica a condição de uma prática filosófica em oposição aos prazeres mundanos — ascetismo, neutralizando qualquer tendência em contrário advinda do mundo corruptível.

Por conseguinte, os saberes, que serão praticados e estarão a serviço do ensino exercido pelo mestre filósofo, são os valores do conhecimento, do qual lhe é próprio e legitimado pela concepção do modelo educacional de um ideal de estado justo e pela divindade. Assim Jaeger comenta:

Converter-se-á em ‘demiurgo’ e trocará a única tarefa criadora que nas circunstâncias atuais lhe é dada realizar, a sua própria formação, pela formação de caracteres humanos, tanto no campo da vida privada como no do serviço público. Converter-se-á assim no grande pintor que estruturará a imagem da polis autêntica à luz do modelo divino que traz dentro de si (JAEGER, 1995, p. 861).

Tal poder lhe é outorgado primeiramente pelos saberes que lhe são próprios, bem como pelo estado, e referendado pelos ideais divinos que possui, restando ao povo amá-lo enquanto sábio e seguir seus ensinamentos, apresentando-se a serviço do estado justo, buscando sua formação de cidadão.

Tanto essa teoria pedagógica quanto o ideal político em que se fundamenta-se enraizaram profundamente no pensamento e na cultura ocidental. Por elas, a educação tornou-se sinônimo de cultura do espírito, sendo pensada

como um meio de livrar o homem de sua natureza corpórea e mundana, na qual estaria aprisionado. Assim, o paradoxo entre a educação como um livre desenvolvimento das faculdades naturais e a educação como um processo de restrição dessa mesma liberdade parece se desfazer na obra de Platão na medida em que postula uma restrição imediata da liberdade, tendo em vista o seu verdadeiro conceito; o sumo bem a serem realizados plenamente apenas na cidade justa.

Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) nasceu em Estagira, na Calcídia, era professor e criou sua própria escola, o Liceu. Não escreve uma teoria específica sobre educação, mas, ao se estudar sua obra, principalmente *Ética a Nicômacos* (2009) e *A Política* (2006), se encontra ambiente suficientemente consistente para que se possam identificar elementos teóricos voltados para a educação. Nesta perspectiva, de uma forma geral, se pode pensar que as teses defendidas nestes dois textos permitem a este estudo falar em uma pedagogia aristotélica direcionada para a virtude e para a política, enquanto processo educativo do cidadão inserido na polis. Desta forma, estas duas obras oferecem os elementos pedagógicos de uma educação para o bem viver.

Contudo, o modelo pedagógico aristotélico, neste estudo, estará muito próximo da pedagogia platônica no sentido da paideia, descrito a partir do século V a.C. Esta definição propõe aos gregos um modelo de educação fortemente vinculado à formação integral do cidadão, tornando-o um homem de bem e virtuoso (JEAGER, 1995).

Mesmo reconhecendo a discussão semântica da palavra Paidéia, esta será tratada neste trabalho como um processo

educativo para cultivo das virtudes superiores do homem em si mesmo, e do homem na polis pela ação e atitude do bem. Por este conceito hermenêutico, este estudo busca fazer uma interface com a expectativa grega do ideal educativo.

Neste sentido, a educação proposta por Aristóteles pretende construir um conjunto de situações concretas que leve o homem a buscar aquilo que lhe é próprio por natureza, em potência, ou seja, a capacidade de tornar-se naquilo que esta subjacente: ser racional, ser social, um ser que pertence ao estado.

Por conseguinte, a teoria das quatro causas que tenta dar conta da questão do movimento, coloca e estabelece as condições para que este estudo possa especular a compreensão das potencialidades naturais aristotélicas no campo pedagógico; causa material: aquilo que constitui as coisas, causa formal: natureza partícula que determina a matéria, causa eficiente: ação que produz o movimento e atua na transformação, dando forma a matéria e, por último, a causa final: trata-se da intenção, objetivo ou finalidade que uma determinada coisa se constitui.

Aristóteles compreende que a causa finalista está contida também e expressa no processo da vida animal e vegetal em sua própria essência. Neste sentido, se busca inferir a idéia de uma maior importância atribuída por ele a “causa final”. Esta ilação parece ficar claro através do pensamento de S. Tomás de Aquino na obra *Suma Teológica*. (2003) vol. III, pg. 150: “E como todo agente age em vista de um fim”. Mas também, através do exemplo demonstrado pelo próprio Aristóteles em que descreve um escultor que esculpi a estatua do soldado ateniense com a finalidade de exaltar o heroísmo grego.

É, portanto, através do deslocamento dos mesmos efeitos especulativos das causas finais aristotélicas que este estudo pretende reconhecer o conhecimento enquanto finalidade da educação, formando o indivíduo para o bem viver na sociedade. E, para tal, necessita de uma ação pedagógica que contemple a máxima de que o cidadão está contido no estado.

Como não há senão um fim comum a todo o Estado, só deve haver uma mesma educação para todos os súditos. Ela deve ser feita não em particular, como hoje, quando cada um cuida de seus filhos, que educa segundo a sua fantasia e conforme lhe agrada; ela deve ser feita em público. Tudo o que é comum deve ter exercícios comuns. É preciso, ademais, que todo cidadão se convença de que ninguém é de si mesmo, mas todos pertencem ao Estado, de que cada um é parte e que, portanto, o governo de cada parte deve naturalmente ter como modelo o governo do todo (ARISTÓTELES, 2006, p. 78).

Neste contexto, encontramos duas afirmações imprescindíveis para uma boa ação pedagógica. Primeira: somos partes de um todo. A segunda; o governo do todo deve dirigir o governo das partes. Unindo as duas afirmações podemos inferir que a educação deve formar o indivíduo para se tornar cidadão e este deve harmonizar-se com o todo. Como cada indivíduo é parte viva do todo, deve receber uma educação que seja pública, isto é, a mesma para todos, pois somente pela educação pública o indivíduo tornar-se-á um bom cidadão.

Em conclusão, fica demonstrado neste estudo que a filosofia ocidental na forma como ela se consolida em nossa formação foi inaugurada com a perspectiva de encontrar a realidade do mundo nela mesma e não mais no divino, no mito. Procura questionar, desta forma, a validade do conhecimento mítico. Neste sentido, o texto traz as teses dos três grandes filósofos clássicos como primeiro grande exercício do conhecimento, além do compromisso com a verdade. Verdade esta, percebida tal qual ela se apresenta ao homem que aplica a razão na sua descoberta. Assim, para os três filósofos gregos as explicações dadas aos fenômenos da nossa experiência deveriam ser encontradas na própria natureza das coisas.

Como resultado deste processo especulativo destaca-se a figura de Sócrates — Considerado o grande educador da Grécia antiga, ele busca através do seu método de ensino, estimular a procura da verdade, ou seja, despertar no homem o conhecimento de contido em si próprio. Acredita em um saber interior verdadeiro.

A pedagogia socrática consistia em convidar seus discípulos para o desapego dos conhecimentos postos. Em seus ensinamentos públicos nas praças, conduzia os jovens a refutarem os conteúdos prontos de maneira irônica. Com isso, Sócrates cria seu método pedagógico a maiêutica, pelo qual ele interrogava seus discípulos, ajudando-os a parir, trazer à luz as ideias e os esclarecimentos apresentados para os fenômenos da realidade da natureza das coisas.

Em síntese, a tarefa essencial da educação socrática é fazer com que o homem emergja do mundo das aparências, enxergando a luz do “verdadeiro ser”.

A filosofia platônica irá procurar em seu modelo educativo (paideia) ser capaz, de contestar aquilo que fora produzido nas teses defendidas pelos sofistas. Suas ideias pretendiam reestruturar as coisas que denominava como prejudicial aos cidadãos gregos, posto pelos sofistas, colocando-os no caminho reto. Para tal, a filosofia platônica pretende educar o homem sob a primazia da razão, e essa, deveria se sobrepor as esferas inferiores da alma humanas, a temperança, fazendo-a abandonar as paixões e os desejos.

Estes seriam, portanto, os predicados essenciais, prescritos por Platão para a construção do estado justo no qual o povo deveria ser educado em conformidade com aquilo que lhe é próprio por natureza evocando do estado justo, suas leis justas. Estão, portanto, a partir destas inferências dadas as bases contidas na educação idealizada por Platão que visava conduzir o homem através de suas pré-disposições racionais, orientado pelas leis de um estado justo, bem edificadas num estado ideal.

É possível concluir que Aristóteles o último dos filósofos da tríade clássica, não era idealista como seu mestre Platão. Defendia práticas mais racionais. Pensava que as ideias estavam nas coisas, ou seja, na própria essência. Sua proposta educacional estaria assentada em três principais vertentes que por sua vez seriam fruto do desenvolvimento virtuoso do homem: sua potencialidade inata, seu hábito e a sua educação. Ele acreditava que o homem poderia vir a ser uma criatura de valores mais elevados pela prática da ação nobre. Onde se educava na própria prática, no próprio hábito da ação virtuosa realizada. Assim, segundo Aristóteles, aprende-se fazendo, e se educa ao tornar-se mais justos, isto é, agindo justamente.

Em suma, este estudo procurou delinear alguns aspectos filosóficos imbricados com a temática da educação a partir de um olhar voltado para o pensamento dos três maiores representantes do período clássico: Sócrates, Platão e Aristóteles.

---

---

## NOTA

<sup>1</sup>Professor do IF Baiano (Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano), *Campus* Governador Mangabeira/Bahia. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Americana/Assunção — Paraguai. Email: sudelmar@terra.com.br.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRÃO, B. S. (Org.). *História da filosofia*. Coleção os Pensadores. 1. ed. São Paulo: Nova Cultural vol. I, 2004.

AQUINO, T. *Suma Teologia*. Vol. III, São Paulo. Ed. Loyola, 2003.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando. Introdução à Filosofia*. São Paulo. Moderna, 2003.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *História da educação e pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARISTÓTELES. *Ética a nicômaco*. São Paulo. Atlas, 2009.

BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado*. Tradução Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

CANTOSPERBER, Monique (Org.). *Dicionário de ética e filosofia moral*. São Leopoldo — RS: Editora Unisinos, 2003.

CANTOSPERBER, Monique (Org.). *Dicionário de ética e filosofia moral*. São

CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo. Ática, 2010.

COTRIM, G.; FERNANDES, M. *Filosofar*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, vol. único, 2010.

DANILO, M. *Iniciação à história da filosofia, dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GHIRALDELLI, P.J. *Filosofia e história da educação brasileira*. 2.ed. Barueri, São Paulo, Monole, 2009.

HADOT, P. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Lisboa, 1999.

JAEGER, W. W. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução Parreira, A. M. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MANACORDA, A. M. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MARROU, H. I. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Editora Herder, 1966.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MONDOLFO, R. *O pensamento antigo*. 3. ed. V. 1. São Paulo: Mestre Jou, 1971.

PADOVANI, H.; CASTAGNOLA, L. *Historia da filosofia*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

PILETTI, N.; PILETTI, C. *História da educação*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PLATÃO. *A república*. Rio de Janeiro, Zahar. 2014.

PLATÃO. *Diálogos*. São Paulo: Cultrix, 1995.

PLATÃO. *O banquete*. Tradução, notas e comentários de Donald Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2013.

REALE, G. *História da filosofia antiga. Das origens a Sócrates*. São Paulo: Loyola, vol. 1., 1993.

REALE, G. *História da filosofia: filosofia pagã antiga*, v. 1. São Paulo: Paulus, 2003.

REALE, G. *Platão*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. 10. ed. Porto: Afrontamento, 1998.

# **A RITMANÁLISE DA EDUCAÇÃO: A IMAGEM DA CRIANÇA EM BACHELARD**

Gabriel Kafure da Rocha<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo pretende tratar a função metodológica da ritmanálise como caminho para ir além na capacidade criativa de produzir e transmitir o conhecimento. Para isso, utilizaremos de Gaston Bachelard sua a imagem primordial da criança no desvelamento do instante e da problematização da intuição. Com isso, abordaremos o diálogo entre obras como *A filosofia do não* (1974), *A intuição do instante* (2007) e *A Dialética da Duração* (1994).

**PALAVRAS-CHAVE:** Bachelard; Infância; Instante; Duração; Ritmo.

**ABSTRACT:** This article aims to address the methodological function of ritmanálise as a way to go beyond in the creativity capacity to produce and transmit knowledge. To achieve this objective, Bachelard's primordial image of the child in the unveiling of the moment and the problematics of intuition. With that, we will cover the dialogue between Works as *The philosophy of no*, *The intuition of the instant* and *The Dialectic of Duration*.

**KEYWORDS:** Bachelard; Childhood; Instant; Duration; Rythm.

## I. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se fizéssemos isso, haveria uma pedagogia do tempo, uma pedagogia da educação. [...] o ritmo da escola é um ritmo que não é estudado. Nós não fazemos os programas passando pela psicologia, e não vimos, especificamente, [...] a atividade vibratória da criança. (BACHELARD, 1937, p. 30).

O presente artigo consiste numa aproximação ao pensamento de Gaston Bachelard (1884-1962) junto à proposta da ritmáanse ou ritmo-análise empreendida pelo filósofo, ideia que, colocada em certo momento de sua obra, consistiu em um ponto de intersecção entre os conceitos temporais de duração e instante<sup>2</sup>. Por esse motivo, é possível dizer que tal categorização pode ser considerada como método na estratégia de formação e deformação de imagens em ritmos. Nesse caminho, será necessário primeiro desdobrar a questão do tempo como duração, que consiste não somente como um obstáculo epistemológico<sup>3</sup>, mas também como um erro propedêutico, diante dos fatos que delinearão o ensino das ciências, em geral, e diante da imagem entre criança-adulto, professor-aprendiz.

Bachelard entende que não existe somente uma forma de se apresentar a racionalidade do real, para ele, a realidade é um conjunto de confrontos e contradições que por sua vez, no curso da história, se dão como rupturas, ou seja, elas não duram, mas se apresentam num instante como verdade e atomização do tempo. O instante seria como o prisma da noção da descontinuidade, de modo que é nessa

atomização que está a chave da unidade do conhecimento como uma realidade “entre dois nadas”, ou seja, tomando o nada como uma ideia da clareza que possibilita o início, valor e intensidade da instância presente.

Assim, ao adentrar no instante como possibilidade e intensidade da formação do conhecimento, a presente investigação começa então com a seguinte hipótese dentro do processo da propedêutica da aprendizagem: se, para Bachelard, os piores alunos são os melhores cientistas, é possível contemplar também que os melhores professores podem ter sido então os piores alunos<sup>4</sup>. O juízo de valor que a sociedade traça perante a educação acaba por ser abarcado na filosofia bachelardiana como uma relação entre a ciência e o ensino, de modo que é preciso estar atento à premissa ligada principalmente ao erro. Visto que o posicionamento diante dele precisa superar a sua representação enquanto obstáculo a ser descartado, para então desconstruir a imagem própria do erro em direção a uma dimensão em que nele está um dos aspectos mais valiosos do processo do conhecimento.

Urge então esclarecer primeiramente a questão: qual é a imagem que Bachelard desenha sobre o professor e o aluno e o que há de obstáculos e/ou rupturas entre tais? Primeiramente, o professor pode ser visto como o facilitador do incentivo ao aluno pelas perguntas do conhecimento. O professor/filósofo deverá sempre se renovar com suas formas de perguntar e questionar, ele deve mostrar ao aluno qual é a melhor forma de entender e delinear a pergunta na busca pela qual o aluno encontre seu motivo inventivo à pesquisa. O professor nega a

aparência das convicções rápidas e funda a incerteza como estratégia de aproximação da realidade, essa, pelo menos, é uma das interpretações possíveis da relação educação e ciência presentes justamente na *Filosofia do não* (1974).

Para ensinar o aluno a inventar, o professor deve primeiramente mostrar-lhe a capacidade de descobrir o que já foi descoberto. Reconstruir o que já foi inventado e, depois, dialeticamente negar o conhecimento prévio para inventar o novo.

No caminho da dualidade ciência-poesia, natureza e artificialidade, a característica fundamental dos binômios conceituais é a sua complementariedade. A unidade dessa oposição tem como ponto de encontro o ritmo, que em suas pontuações e instantes, aproximam ou distanciam esses binômios da própria relação professor-aluno, ensino (ciência) e aprendizagem (poética, ou melhor, estética, visto que é instante em que deve se iniciar o gosto pelo conhecimento).

Tal relação abre espaço para uma discussão que gira em torno da relação da metafísica no processo intuitivo em que o erro e a retificação são fundamentais para a manutenção e inovação da dualidade do conhecimento.

Em um primeiro eixo, no qual a perspectiva da intuição da infância, aliada ao psiquismo do instante e da epistemologia do erro pode revelar uma nova perspectiva de uma ontologia propedêutica em Bachelard, demonstra que o ritmo do aprendiz-professor é metabólico e educativo na medida que a sua própria imagem da criança é um desdobramento da sua formação quando adulto. Logo, o gosto pelo conhecimento deve ser fundamento e

estimulado diante das delineações mais pedagógicas<sup>5</sup>, o que geraria uma grande reflexão sobre várias características da história da educação e como podem ter tido consequências erradas ou pelo menos em desacordo com suas próprias teorias.

Levando em conta que os próprios erros se configuram numa valorização de novas possibilidades do processo educativo, o segundo eixo que nos debruçaremos na presente investigação, no qual a metafísica tem uma influência na noção de intuição como duração, nos leva a algo mais problemático. Na fase diurna, Bachelard tece várias críticas à noção de intuição como obstáculo epistemológico, contudo, a partir da *Dialética da duração* (1994)<sup>6</sup>, começa a ocorrer uma virada nessa noção. A obra, apesar de pender ainda para o lado mais diurno do filósofo, acaba por ser, junto com a *Intuição do instante* (2007), uma das obras que emergem a noção de descontinuidade<sup>7</sup>. Logo, a própria intuição atende uma descontinuidade, posto que se a duração só pode ser apreendida intuitivamente, a descontinuidade do instante passa então a relação intuitiva do que é sentido (duração) e observado temporalidade.

Pode afirmar-se desta que é uma análise de fenómenos rítmicos às escalas da matéria (desde a radiação), da vida e do espírito, consoante o conceito criado pelo filósofo bracarense Lúcio Alberto Pinheiro dos Santos (1889-1950) e divulgado por Gaston Bachelard em *La Dialectique de la Durée* (1936). Mas esta definição deverá parecer insuficiente à luz de uma interpretação magnificatória que mostre, por um lado, que a

ritmanálise é uma filosofia criacionista do movimento rítmico universal e por outro, que ela corresponde a um novo paradigma de conhecimento. (CUNHA, 2008, p. 165)

O que Rodrigo Cunha pretende é estabelecer a gênese do conceito de ritmanálise em Portugal, esclarecendo que antes de Bachelard, já havia um profundo diálogo entre dois filósofos portugueses, Leonardo Coimbra e Lúcio Pinheiro dos Santos, contudo, essa questão não é o objetivo do presente artigo. É interessante que nessa linha de pensamento, Bachelard realiza uma ontogênese do ser e do indivíduo na perspectiva da ritmanálise. Nesse sentido, pretendemos introduzir, com essa ontogênese do instante, um paradigma para a temporalidade perante ao conhecimento realizado pela criança.

## II. A PROPEDÊUTICA DO RITMO

No período em que Bachelard escreve *A dialética da duração*, momento das obras em que se evidencia uma chamada “tentação bergsoniana”, é dito que o resultado dos estudos que aliavam a *Intuição do Instante* e da *Dialética da Duração* se constituíram numa “dialética autógena” que tenta equilibrar o bergsonismo entre as polaridades da continuidade e descontinuidade. A dita propedêutica dessa fase, no âmbito dessa tendência, foi o germe de uma epistemologia que subjaz tanto ao poeta quanto a ciência. Logo, por algum motivo era preciso uma forma de

psicologia que fizesse voltar a pré-condição da filosofia, e essa devia ser sempre a motivação das zonas do instante.

O que é fundamental na crítica ao impulso da continuidade bergsoniana é que ela impediu a ideia do nada, a dita primeira ideia clara que emerge da metafísica. Segundo Gagey, em seu livro sobre a conversão do imaginário, “O saber do tempo não é devido à pobreza desta intuição que dura, ou a memória de um tempo passado e armazenado.” Esse saber em questão, dentro da perspectiva do esclarecimento da ciência do tempo como instante, é a constatação do nada justamente como a evidência de que tudo precisa ser construído a todo momento.

A questão do instante, para Bachelard, é o próprio problema da intuição da duração. O filósofo coloca-se de um ponto de vista diferente da intuição do *cogito*, pois, por meio do instante é possível adentrar nos vazios da história como totalidade e com isso retirar desses vazios algo novo. A intuição, de fato, é uma fonte de acesso a esses conhecimentos e o instante é a realidade da intensidade que se preenche e se esvazia da contraposição das realidades dessa totalidade. Ele, o instante, é o átomo do tempo.<sup>8</sup>

Ritmo e palavra fazem vivenciar a intuição da realidade e a única realidade temporal é o instante suspenso por nada (o nada do passado e o nada do futuro entre o eterno e presente agora). É daí que surge a onda rítmica do universo, das deformações que o instante provoca no espaço-tempo como ondas rítmicas. Meditar sobre a presença só acontece no instante e dele, com suas multiplicidades, surge a memória, como a repetição do instante ou da órbita da rotina. Daí que a própria criança irrompe sua cognição, posto que até certa

fase, a criança só tem a memória do que é mais próximo dela e ainda assim precisa de uma fase de repetições para que se habitue e memorize certas imagens e acontecimentos.

O instante como ruptura do ser se faz necessário nesse processo construtivo da memória, pois é disso que irrompe as novidades propedêuticas, fruto muitas vezes dos próprios aprendizados dolorosos. Os momentos em que a criança teve suas primeiras quedas ao aprender a andar são marcos da memória, em que as palavras antes e depois começam a fazer sentido a partir dos pontos de referência. Tais pontos que se não tiverem dimensão são como instantes sem duração que nos levam a noção do tempo.

É interessante lembrar como o tempo e espaço se dispõem em dimensões, que na física, “os autores afirmam que o tempo compartilha com o espaço a propriedade de ser um ‘lugar’ (aspecto da segunda dimensão do espaço ontológico), porém tem uma natureza mais ‘dinâmica’ (primeira dimensão). Apresenta as características de ‘causa’ (quarta dimensão), sendo uma espécie de ‘lugar que pode efetuar mudanças’. [Isto é,] ao mesmo tempo discreto e contínuo (terceira dimensão). (MARTINS, 2004, p. 100)

É a dimensão da experimentação dos atos como continuidade, que dá a tentativa de conexão entre o ritmo do nosso ser e do cosmos encontrando uma sincronia dos fenômenos, que podem nos levar até mesmo além das dimensões contínuas. É como um ajustamento entre o dever e a ação do indivíduo que faz com que a criança se aproprie e domine seus movimentos num instante atemporal, pois

nela ainda não há consciência da memória subjetiva. Essa é justamente a possibilidade uma ontologia da percepção de si, do próprio conhecimento que se desenvolve a partir da consciência do vir-à-ser da criança como conhecimento dela mesma ao se tornar um indivíduo.

Entendendo que as construções dessas noções substituem a duração pela ideia da memória do ritmo, essa é a descrição da energia do crescimento do universo dentro da criança. Por esse processo, a criança vai expandindo seu mundo dentro de um universo como um todo, ela vai se apercebendo de que o mundo não gira ao redor de si, mas da complexidade de como as pessoas se tornam eixos umas das outras.

A melhor metáfora que Bachelard utiliza para essa descoberta é a música, isto é, o hábito da noção de continuidade. Ele demonstra, contudo, numa imagem harmônica que é pela ruptura do arco contra o violino que se desenvolve o som. Da mesma maneira que os hábitos de um músico demonstram como a clareza de captar a essência de uma síntese se dá nos instantes, ainda sobre esse hábito, no geral, o seu caráter “está inscrito no ser. A nosso ver, seria melhor dizer, empregando a linguagem dos geômetras, que o hábito está *exscrito* ao ser”. (BACHELARD, 2007, p. 69)

A exscrição dos hábitos seria uma oposição ao realismo abstrato na medida em que a complexidade deles correspondesse a simultaneidade de sensações como qualidade, harmonia e ritmo. Por isso, nessa medida, a matéria é um próprio hábito do ser que quando sustenta um ritmo, no ato da repetição do instante, isso é visto

como um ato psicológico ou o hábito-ritmo. “Bachelard vai mostrar que a duração nada mais é do que uma reconstrução psicológica que nasce da repetição de ritmos. O ritmo é que dá a continuidade da duração, pois o passado é um hábito presente, e o futuro, um ritmo antecipado”. (BULCÃO, 2009, p. 187)

O entendimento do indivíduo como soma de acidentes ou instantes, ou mesmo de ultrapassagem de obstáculos que o fazem vir-a-ser, é a constatação de que o ser é velar e desvelar na medida em que é ele mesmo descontínuo. Há uma profundidade meta-imagética, metalinguística da realidade do instante como uma espécie de ser espelho do espelho, reflexo do reflexo. “A concepção do indivíduo como somatório integral dos ritmos é, talvez, suscetível de uma interpretação cada vez menos substancialista, cada vez mais longe da matéria e mais perto do pensamento”. (BACHELARD, 2007, p. 73). Nessa proximidade ou distanciamento da matéria para o pensamento, o hábito se representa na ideia do progresso, no entanto, isso se contrapõe também ao grau técnico de progresso científico e mesmo propedêutico que estamos buscando nessa investigação. Então, enquanto o instante adiciona a novidade temporal ao progresso, essa renovação é uma reinvenção em que interagem interior e exterior, aqui e agora, numa reinvenção dos horizontes do mundo.

“Subitamente, a achatada horizontalidade, e o tempo deixa de correr, passando a jorrar como a eterna fonte da juventude de Silôe”. (BULCÃO, 2009, p. 192). É importante ressaltar que duração, hábito e o próprio ritmo são

fenômenos que decorrem do instante e a importância que esses fenômenos revelam, se deu a partir da leitura de Bachelard da obra *Siloë* de Gaston Roupnel (1871-1946), vista como uma chave da compreensão do universo mítico e até o científico demonstram como essa teorização tem um peso e um valor muito grande para a filosofia bachelardiana. Contudo, essa compreensão exige um processo de desconstrução da realidade extremamente árduo, que é paradoxalmente natural na criança e no poeta.

A poesia que mais se aproxima do que pode se concretizar como unidade do ser e do objeto é que “o poeta é, então, o guia natural do metafísico que quer compreender todas as potências de ligações instantâneas, o ímpeto do sacrifício, sem se deixar dividir pela dualidade filosófica grosseira do sujeito e do objeto”. (BACHELARD, 2007, p. 107)

### III. A POÉTICA E OS OBSTÁCULOS NA INFÂNCIA

“A infância é fonte de nossos ritmos. É na infância que os ritmos são criadores e formadores. É preciso ritmanalisar o adulto para devolvê-lo à disciplina da atividade rítmica à qual ele deve o florescimento de sua juventude”. (BACHELARD, 1994, p. 134). Para falar da infância em Bachelard, é essencial compreender que ela dura a vida inteira, ou seja, ela tem sim uma efetividade de uma duração instantânea que anima o desencanto da vida adulta. Nisso se mostra que a criança que fomos é a chave para a criação de conceitos e devaneios. A

infância, em termos propedêuticos, tem como característica uma indução, pois tudo o que a criança aprende é fazendo, ela investiga o mundo de uma maneira essencialmente científica.

Ser criança é poder ser tudo, pintor, escultor, caçador, músico, médico, etc. A maneira como a criança forma e deforma sua visão da matéria aponta que os jogos infantis de ficção e construção, de armazenamento das imagens serão fundamentais para as atividades que irá exercer quando adulto. A criança consegue ver o que o adulto já perdeu de vista, por isso é um desafio para o adulto resgatar e ressignificar a criança que há em si. Significa tirar a univocidade de sentidos que a realidade tende a substancializar na mente dos adultos. Esse processo é fundamental na medida em que o encanto pela novidade, pelas primeiras cores<sup>9</sup> guardadas na memória que podem voltar a renascer no adulto.

A memória funciona como *animus*, face da consciência que revela a história, já a imaginação é representado pelo *animus*, face da consciência que revela os valores íntimos do ser. Ora, essa complementariedade entre memória e imaginação, *animus* é o que dá sentido a dialética de Bachelard como relação entre o grande e pequeno, horizontal e vertical, de dentro e de fora ou mesmo da criança e do adulto. A disposição em que as crianças vivem entre o mundo real e o imaginário, por serem espontaneamente curiosas e críticas do mundo, lhes faz descabidas de preconceitos, ora, o que num sentido fenomenológico, para Bachelard, é que a criança é a própria imagem da miniatura.<sup>10</sup>

De tal modo que, para a criança, o fascínio pelo grande vai dando lugar ao adulto com o fascínio pelo pequeno. Nota-se, por exemplo, que um grande urso de pelúcia toma lugar do

valor do fantástico por uma pérola, por exemplo, para alguém na fase adulta. É aqui que é importante ressaltar que Bachelard não quer uma visão da criança como miniatura do adulto. É o que na tese de André Martins, entra em questão justamente no ponto em que o tempo intuitivo, das ações da própria criança evoluem numa direção da homogeneidade. É aí que as análises da infância, nos experimentos de Piaget, mostram como as perspectivas dos movimentos e velocidades do tempo como objeto-tempo físico e sujeito-tempo psicológico descentram a intuição.

Talvez seja essa deformação da intuição que Bachelard quisesse empreender ao criticar a intuição bergsoniana e que

Piaget analisa [como] o ‘tempo vivido’[...]. Em oposição à hipótese de uma ‘intuição imediata do tempo’, Piaget procura mostrar como a constituição de um tempo psicológico também passa por uma coordenação de movimentos, mas agora de movimentos do sujeito, e não de objetos do mundo exterior. (MARTINS, 2004, p. 94)

Haveria de ser visto, então, num segmento da presente reflexão, em que medida Piaget corrobora ou rompe com a própria noção de Bergson. É possível afirmar que realmente Piaget teve uma influência bergsoniana, como o próprio Bachelard teve também e a tomou como perspectiva de embate. Contudo, o essencial desse contexto é perceber que em comum à propedêutica do ritmo em Bachelard, há que se convir, que há uma adequação com a teoria piagetiana. Logo, da mesma maneira que há uma evolução da ideia do tempo intuitivo por meio dos conceitos comuns de obstáculos e conquistas, assim também há a importância que

Piaget, assim como Bachelard antes dele, teria usado o conceito de obstáculo através do termo representação. Mas no caso de Piaget, havia a intenção de descrever as concepções errôneas das crianças. (EICHLER, 2014, p. 77)

Há com isso, em alguns estudos, uma aproximação bem consolidada no campo pedagógico entre ambos os pensadores, tentando demonstrar a espontaneidade da racionalidade infantil, assim como também uma certa noção de obstáculos. No entanto, para Piaget, os obstáculos eram vistos como algo negativo e por Bachelard como essencialmente positivos e necessários. Isso se deu talvez porque Piaget considerou a possibilidade de obstáculos gerarem um conflito cognitivo, já para Bachelard, os obstáculos acompanham o desenvolvimento da criança até o adulto eternamente pelas rupturas das próprias fases do crescimento de um indivíduo.

#### IV. A QUESTÃO DO NÃO

Se uma das primeiras coisas que as crianças aprendem a dizer é o não, então isso é fruto da socialização cognitiva da própria sociedade. A criança representa de certa forma, o espírito pré-científico, na medida em que o erro nele se desvela nelas a partir de suas próprias negações. Ou seja, essa tendência pelo não, caso seja negada, torna-se a própria negação do erro do espírito científico da sociedade em relação à educação das crianças. Algumas tendências pedagógicas querem afirmar que é melhor evitar o próprio ensino do 'não' para a criança, mas de fato,

ontologicamente, a dualidade entre sim e não é inseparável. A aceitação do não é uma espécie de fundamentação para superação de obstáculos. Ora, essa é a primeira dialética do conhecimento do mestre e do aprendiz na medida em que o aprendiz aprende a dizer não ao próprio mestre, quando ele é capaz de ter o espírito crítico da construção do seu próprio conhecimento. “Bachelard vai ressaltar que o erro tem uma função positiva na gênese do saber, e é exatamente isso que explica a dialética que caracteriza o pensamento científico da atualidade”. (BULCÃO, 2009, p. 198).

Uma reflexão que se desvela da proposta bachelardiana é uma recorrência ao que vai se desvelando na materialidade dos fenômenos da ciência, assim como eles vão sendo descobertos pela curiosidade do pesquisador, o ânimo que parte da sua interioridade é justamente o sentimento curioso infantil. Ora, é o encantamento desses fenômenos que em um momento dizem não a opinião da infância eterna.

Quando Bachelard fez a referência à psicanálise em *La dialectique de la durée*, não estava especialmente atento à obra de Freud. O seu interesse em nessa altura, residia nos trabalhos de um filósofo português Lúcio Pinheiro dos Santos que terá escrito o livro *La rythmanalyse*, onde se opõe Leonardo da Vinci ao contrapor a criatividade deste gênio, não a uma visão do passado traumático, mas a uma ‘infância eterna’ que seria tida como a fonte dos ritmos criadores no adulto. (GASPAR, 2010, p. 70)

Logo, para Bachelard, a maneira como a criança conhece os fenômenos é um desapego da ação mesma do fazer. Toda a indução da criança é interação entre observação (instante)

e sentimento (duração). A multiplicidade criativa da criança mostra a natureza plural do conhecimento, assim como os primeiros cientistas tinham uma polivalência de conhecimentos (Leonardo Da Vinci, por exemplo, era pintor, escultor, engenheiro, etc). Todos nós, quando “crianças, éramos pintor, modelador, botânico, escultor, arquiteto, caçador, explorador. E o que aconteceu com tudo isso?” (BACHELARD, 1994, p. 76)

Esse conhecimento indutivo que inventa, destrói e reconstrói é justamente o tornar-se do processo, o devir do conhecimento pelos diferentes esforços de dor e de prazer na criança ou mesmo no adulto. Só que a maneira como a criança começava a lidar com a informação e deformar a realidade ludicamente nos faz questionar, o que leva ao esquecimento que obstaculizaria tudo isso?

Aí que entra o papel do professor, esse cientista que já foi criança e que por isso conhece e tem domínio dos gestos investigativos, é ele que, de maneira intuitiva, agora terá que sintetizar o seu momento pedagógico com a perspectiva criadora em que o aluno sintá-se encontrado na sala de aula, como um espaço íntimo da sua capacidade de criar. Nesse sentido, é lógico que se torna fácil entrar no discurso de que essa é uma bela teoria, mas que na prática a realidade da educação é muito mais complicada, visto que, no ideal da complexidade da teoria é preciso que o aluno tenha direito e acesso as ferramentas e técnicas de ponta, em laboratórios tenha um acesso livre. Contudo, sabe-se que isso está muito longe de acontecer por medidas burocráticas ou mesmo de segurança e preservação do patrimônio.

Sem contar que a maioria das escolas sequer tem à disposição os aparatos técnicos que perfaçam a possibilidade dessa exercitação. Mesmo com isso, não se pode deixar esquecer que a representação do mundo comece a perder o sabor, na medida em que o apetite pelo conhecimento vai se perdendo é como a valor em um adulto em que as próprias cores do mundo vão se acinzentando. E o gosto pela ciência perde lugar pela religião ou televisão.

Ora, mas é aí que entra o aspecto peripatético originário e espacial do conhecimento. É aí que mora a esperança em que o professor, assim como o aluno, deve deixar literalmente a escola em nome da ciência. A pedagogia de Bachelard é vertical, pois seu eixo está situado no desejo de grandeza, na atualização da potência e da vontade. Por meio da simplicidade, ele, Bachelard (o professor-cientista-filósofo) convida a uma pedagogia do risco em encontrar o ritmo da felicidade na exterioridade. O pedagogo deve convidar os estudantes a se aventurar e não simplesmente ficar se insinuando como detentor de um saber hierárquico.

Na cidade científica<sup>11</sup> é preciso dialetizar os conceitos, é preciso pensar filosoficamente a realidade. Quando se sai da escola, é preciso agrupar os conhecimentos e se perguntar sobre o que compõe a realidade exterior. Ora, qual é a história das ruas? Como é feita a matéria que cobre o chão? Como surgiram as indústrias que formam os produtos das lojas fora da escola? Enfim, não é possível dar a garantia do conhecimento, mas sim o dinamismo da sua complexidade interdisciplinar. O mestre que ajuda a questionar deve auxiliar também a interessar os alunos em como os problemas são colocados, ele deve justamente se ver como a criança na sede

de conhecer tudo a sua volta. Menos do que resultados e soluções, o importante é a valorização do caminho.

Esse é um apontamento de um primeiro erro na pedagogia do crescimento humano, o processo de esquecimento da infância pelo gosto de certezas históricas que dogmatizam o pensamento. Contudo, isso tem a ver com a experiência de assumir a complexidade do mundo, de uma dualidade que vai além da razão e emoção, que vai além da objetivação e subjetivação. É preciso dizer não a decadência da própria educação e criar uma nova perspectiva a partir de métodos cada vez mais simples de compartilhamento de informações.

Nesse sentido, do mesmo modo que na infância a criança foi estimulada a ter coragem de encarar o desconhecido (ou seja, o mundo como o todo). Assim também, esse desconhecido, no campo da educação torna-se um necessário que se relaciona consigo mesmo. Dessa forma, ao desejar a mudança, este necessário não é mais ‘ter’ condições. Ora, não seria diferente, pois o necessário é inerente à sua natureza porque o necessário ‘É’ no instante preciso do agora. O possível não se deixa predicar pelo necessário, já que reclama para si o porvir.

Claro que é preciso tomar cuidado com a necessidade do desconhecido, é preciso trabalhar desconfiadamente com a fenomenologia do campo do “não ser do que não é” (a consciência, de um ponto de vista sartreano) e a ambiguidade do devir que ela tem como sua natureza. É preciso lembrar-se de que o inconsciente é também necessário para a educação.

A pergunta bachelardiana sintetiza, então, a questão: como equilibrar o conhecimento imaginário com o pensamento

pedagógico? Como não podar a capacidade imaginativa da criança? É preciso que as crianças e os jovens possam compreender a complexidade do mundo e ser capazes de contraporem-se às técnicas e tecnocracias. Em *A intuição do Instante*, Bachelard vai caminhar pela chamada “pedagogia do descontínuo” em que a concepção de tempo como instante se dá todo momento no processo pedagógico.

A tentativa de homogeneidade é o primeiro erro denunciando por essa pedagogia em que se pensa que há uma continuidade entre a criança e o adulto. O que na verdade há, sim, é uma descontinuidade como a compreensão de um método de discursividade, como organização da diversidade dos pontos de vista, mas que há também agora continuidades da memória e da noção do ritmo.

Para Bachelard, a escola é uma demonstração do humanismo e do fato de que a única continuidade verdadeira do ser humano é a aprendizagem. Essa dinâmica exige que mestre e discípulo tenham a capacidade de inverter seus papéis. Seus pensamentos devem estar intimamente ligados na invenção de seus devires.

Em *A poética do devaneio* (1996)<sup>12</sup>, Bachelard relembra que o conhecimento devia ser uma virtude prática, ter uma finalidade, uma forma de trabalho crítico do seu próprio aspecto técnico. O trabalho é um valor primordial, ele sempre recomeça e se reconstitui, *mutanti mutandis*, o dinamismo do trabalho exige certa poética para lhe dar sentido. “Separado de seu ser para os homens, cria-se, sob a inspiração do mundo, um ser para o mundo. Eis o ser da infância cósmica.” (BACHELARD, 1996, p. 100).

O ser da duração que era entendida como substância anteriormente, mas que agora é o devir do fenômeno, nessa nova perspectiva, dessubstancializa-se como a duração da substância e observa-se em sua manifestação como novidade. A duração é o nada, um ataque sem repouso, o instante é o preenchimento da intensidade da potencialidade de aprender.

Para sair dessa dualidade, é preciso o salto, “Tudo ficará claro, por exemplo, se, para entrar no domínio em que se imagina, nos fizessem saltar no limiar do absurdo” (BACHELARD, 1974, p. 294). Esse salto que é uma das características próprias da descontinuidade, que proporciona o olhar vertical para o mundo em que estamos, agora pode observar o horizonte daquilo que pensávamos anteriormente, que agora pode ser desconstruído na ritmanálise do instante descontínuo do conhecimento criador, que salta no espaço-tempo e produz propedeuticamente o conhecimento novo.

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O élan ritmanalítico seria tangível em alto grau na obra de Bachelard, não só na perspectiva epistemológica do modelo rítmico aplicado, como especialmente nos trabalhos em torno da “imaginação material” e da dialética do psiquismo, particularmente na versão ritmanalítica, de resto abrindo portas criacionistas às epistemologias contemporâneas. Uma ritmanálise da obra bachelardiana no seu conjunto, entre ciência e poética, encontra precisamente na expressão multimodal da experiência do ritmo, não uma convergência anfibológica, mas sim o pulsar de um novo paradigma sapiencial. (CUNHA, 2008, p. 167)

A experiência estética de meditar sobre a descontinuidade do tempo, por meio da noção do ritmo e seus instantes, evidencia em suspensão o problema da composição não substancialista. A continuidade psíquica faz da vida uma obra, um hábito da síntese da descontinuidade mais rítmica. É a convergência da liberdade e necessidade por determinar a vibração da exterioridade. O ritmo é o poder de organização dessa grande desordem substancial e caótica que é a realidade. Ora, a ideia da substância é a separação absoluta entre espaço e tempo e isso tem que ser desconstruído.

Se o processo de crescimento e evolução da criança é justamente esse aprendizado de separação para a cognição do tempo da vida, então a 'Visão de mundo' (*Weltanschauung*) fenomenológica permite o retorno as noções mais intuitivas.

Por sua vez, tão encantado e irritado com o tempo-duração ele [Bachelard] quer que dialétizar o conceito. Dar-se uma filosofia da infância feliz, para fundar outra forma na própria razão, o direito pensado para uma vida subjetiva, enquanto porque não basta oferecer um refúgio para os poderes secretos da alma, talvez seja impossível ganhar a aposta. (GAGEY, 1969, p. 80)

Desse modo, *A Intuição do instante* demonstra por fim uma serenidade e um repouso como um acordo transparente de encontro com a fonte da alma poética, essa base filosófica da afirmação de si e de sua criança interior, por toda a vida. Bachelard nos mostrou como sua noção de instante perpassa pelas querelas do surgimento das ideias da filosofia moderna, redimensionando e organizando a noção de hábito, ritmo e instante dentro de um direcionamento

pedagógico e propedêutico da aceitação de diferentes formas de racionalidade, dedução, indução e educação do saber científico. Por sim, é sempre bom lembrar que “a ciência é a estética da inteligência”, essa frase célebre da *Formação do espírito científico* que deve imprimir sempre ritmo a essa propedêutica criadora e produtora do conhecimento, desde a criança até o adulto.

---

---

## NOTAS

<sup>1</sup>Doutorando em Filosofia pela UFRN e Professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano. E-mail: gkafure@gmail.com.

<sup>2</sup>Para a análise desses conceitos, nos utilizamos dos livros *A intuição do Instante* (publicada originalmente no ano 1933) e a *Dialética da Duração* (publicação original de 1936). São duas obras que dialogam entre si a respeito do conceito de tempo e da crítica ao bergsonismo da época.

<sup>3</sup>Esse é um conceito essencial na teoria de Bachelard. Apesar do conceito de obstáculo aparecer inicialmente em *A formação do Espírito científico* (publicada em 1938), utilizaremos aqui o delineamento conceitual utilizado em *A filosofia do não*, do ano de 1940.

<sup>4</sup>De fato, tal afirmação é feita aqui como uma paráfrase da paráfrase, visto que tal inspiração se deu devido à citação que diz “O físico Gaston Bachelard, no seu livro *A Formação do Espírito Científico* [...], diz-nos que ‘os melhores alunos são os piores alunos’ e ‘os melhores alunos são os piores cientistas’” (Marques, 2014, p. 40) no Livro *A ecologia Humana no Brasil*, organizado pelo Prof. Dr. Juracy Marques. Contudo, ao conferir *A formação do espírito científico*, não encontramos efetivamente lá tal citação. Uma citação que guarda alguma semelhança, mas evidentemente não quer dizer a mesma coisa, é a da célebre questão pedagógica que Bachelard proferiu em uma conferência de 1952 que diz: “Numa palavra, a escola é feita para a sociedade. Mas como tudo seria mais claro, mais agradável para o coração do homem,

se, invertendo a proposição, disséssemos: a sociedade é feita para a Escola. A Escola é um fim.” (BACHELARD, 1967. p. 34).

<sup>5</sup>A dimensão pedagógica que mais parece se afinar com a perspectiva bachelardiana é o construtivismo de Jean Piaget (1896-1980). Em uma das poucas referências que Bachelard faz à Piaget, encontramos, ainda no texto *A vocação científica e a alma humana*, conferência já citada e proferida em 1952, a seguinte citação: “Perante uma criança que aprende, maravilhamo-nos com a sua maravilhosa surpresa. E, o que é menos sensível, surpreendemo-nos com a nossa inesperada capacidade pedagógica. Sabemos tanto, a criança sabe tão pouco, por isso que a súbita alegria nos invade ao ensiná-la! Justa ou injustamente muitas vezes injustamente, supomos ser capazes de nos pôr ao nível da criança. Na cidade onde **Jean Piaget ministra o seu prestigioso ensino, desnecessário se torna insistir nessa comum satisfação que anima a criança interrogada e o psicólogo que a interrogou.**” (Bachelard. *Ibid.*, p. 22 — grifos nossos).

<sup>6</sup>Podemos considerar, nesse sentido, que a própria incorporação da teoria de Lúcio Pinheiro dos Santos, de *La rythmanalyse*, publicado originalmente no prefácio e no VIII capítulo do texto bachelardiano *La dialectique de la durée* de 1933 foi uma intuição na perspectiva de desconstrução do sistema bergsonian. Ora, quando Bachelard aceita todo o sistema de Bergson (1859-1941), mas abdica justamente da duração — o conceito pilar do seu sistema — ele propõe justamente que as intuições são continuístas são também obstáculos do conhecimento, elas tem sua utilidade na dimensão noturna, mas no aspecto diurno devem aceitar a natureza da sua própria ruptura rítmica.

<sup>7</sup>Em Bachelard, existe a noção de descontinuidade temporal e descontinuidade científica, que ele também chama de ruptura epistemológica. Tomando o sentido de ambas descontinuidades como um princípio filosófico a ser aplicado na educação, abordaremos mais à frente a descontinuidade epistemológica no sentido prático da essência do obstáculo, não é necessariamente a noção do obstáculo epistemológico de *A formação do espírito científico*, mas o entendimento essa noção em *A filosofia do não* que coloca o obstáculo como parte da estrutura do conhecimento como origem primeira da busca. “Bachelard ne leur a consacré que deux chapitres de La Philosophie du non, alors qu’il a écrit un livre entier sur les obstacles que entravent la connaissance du réel.” (PARIENTE, 2001, p 30).

<sup>8</sup>Vale ressaltar que a própria imagem do átomo, nas *Intuições atomísticas* (1975), mostra como Bachelard tinha uma representação de destruição e reconstrução entre os modelos de física clássica e quântica. Tal afirmação se presentifica no fato de que as *Intuições atomísticas* foi uma das primeiras obras epistemológicas de Bachelard. E mesmo nela, as intuições são também uma partícula de uma fenomenotécnica, na medida em que o átomo, por exemplo, foi uma intuição antiga, um fenômeno criado do nada ou pelo menos das observações empíricas que os gregos tinham da partícula indivisível que compunha uma realidade e que a partir de tal intuição formou-se toda uma própria ciência: a química. “En effet, une fois que l'intuition a pris son point de départ dans l'expérience, cette intuition peut se développer en se à la propre force de l'expérience.” (BACHELARD, 1975. p. 10).

<sup>9</sup>Sob esse assunto, é interessante a leitura da tese de Noemi Favassa, na perspectiva da percepção das cores ser também um desenvolvimento humano, do preto e branco ao colorido, na tese referida, há uma frase significativa que relembra como para Bachelard as cores se tornam palavras na medida em que no caminho de uma cor à outra, se há uma interpretação de como se dão essas passagens, ocorre algo semelhante a passagem de uma ciência a outra, ou conforme a própria passagem processo de aprendizado, então “Aprender no processo do movimento criativo da passagem de uma cor a outra é estar no mais etéreo do fenômeno, é alcançar a tenuidade da linha divisória e imaginária ‘entre’ as cores, podemos dizer de certa forma, que é apreender o inapreensível no devir que só a imaginação dá acesso.” (QUEIROZ, 2013. p. 93).

<sup>10</sup>Um texto interessante de Bachelard, *O mundo como capricho e miniatura*. Eis que, nesse texto, a miniatura é oposta ao o mundo como resultado do capricho, fragmentado e direcionado a um objeto específico, o mundo que se põe como um outro que está diante de si, esse é o mundo da razão e da representação científica.

<sup>11</sup>Bachelard via que o lugar do conhecimento deve contar mais do que um agrupamento de pessoas, ele deve ser uma polis, uma ágora em que haja comunhão de pensamentos, principalmente do racionalismo aplicado aos domínios das teorias, das técnicas e da verificabilidade que confirme e ensine a normalizar a ciência.

<sup>12</sup>Tal obra, com seu capítulo “Devaneio voltados para a infância”, geraria todo um novo artigo a respeito da poética e imaginário infantil. É curioso que em uma carta de 31 de Outubro de 1959 à Henri Bosco (amigo e escritor o qual dedicou o seu livro *Terra e os devaneios da vontade*), pouco antes de escrever tal livro, Bachelard disse: “Quand vous allez lire mon prochain livre vous verrez que l'enfance est um des pôles de mès rêveries. Ici j'étais devant une engance héroïque. Je ne sais pourquoi je me tout entier aux enfances courageuses, aux enfances qui lutte[nt] contre la misère. Il y a là une croissance d'homme que me donne, em lisant, de l'énergie.” (BACHELARD in: MORZEWSKI [org.], 2013, p. 37).

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *La continuité et la multiplicité temporelle. Bulletin de la Société française de philosophie*. Paris, 1937.

BACHELARD, Gaston. *A vocação científica e a alma humana*. In: Bachelard & Schrödinger & Auger & Santillane & Durbale. *O homem Perante a ciência: texto integral das conferências e dos debates dos Encontros Internacionais de Genebra*. Tradução Mário Braga. Lisboa: Publicações Europa-América, 1967.

BACHELARD, Gaston. *A Filosofia do não: ensaio de uma filosofia do novo espírito científico*. Tradução Joaquim José Moura Ramos. In: Bachelard & Schrödinger & Auger & Santillane & Durbale. *Col. Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1974.

BACHELARD, Gaston. *Intuitions atomistiques*. Paris: Vrin, 1975.

BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. Tradução Marcelo Coelho. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BACHELARD, Gaston. *A intuição do instante*. Tradução Antônio de Padua Danesi. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.

BULCÃO, Marly. *O racionalismo da ciência contemporânea — Introdução ao pensamento de Gaston Bachelard*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

CUNHA, Rodrigo. A Filosofia do Ritmo Portuguesa: da Monadologia Rítmica de Leonardo Coimbra a Lúcio Pinheiro dos Santos e a Ritmanálise. In: *Philosophica*. Lisboa: Serra d'Ossa Edições, 31, 2008, p. 161-191.

EICHLER, Marcelo. A recepção diacrônica da obra de Jean Piaget na didática das ciências francófona. Schéme — In: *Rev. Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. Marília: V. 6, n. 2 — Ago-Dez/2014. p. 68-92.

GAGEY, Jacques. *Gaston Bachelard ou la conversion a l'imaginaire*. Paris: Editions Marcel Rivière. 1969.

GASPAR, Ana. *Entre o conceito e a imagem - o lugar da psicanálise na obra de Gaston Bachelard*. Lisboa: Coleção Thesis. 2010.

MARQUES, Juracy. *Ecologias Humanas*. Feira de Santana-BA. UEFS, 2014.

MARTINS, André. *Concepções de estudantes acerca do conceito de tempo: uma análise à luz da epistemologia de Gaston Bachelard*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Usp, 2004.

MORZEWSKI (Org). *Les Cahiers Henri Bosco: Correspondance Gaston Bachelard – Henri Bosco*. Paris: Artois Presses Université, 2013.

PARIENTE, Jean-Claude. *Le vocabulaire de Bachelard*. Paris: Ellipses, 2001.

PIAGET, J. *A Noção de Tempo na Criança*. Rio de Janeiro: Record. S/d.

QUEIROZ, Noemi, *A ontologia da cor na fenomenologia estética bachelardiana*. Tese de Doutorado em Filosofia. Natal: UFRN, 2013.

# **FOUCAULT, DELEUZE E A MÁQUINA ESCOLAR: A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE PODER E A PRODUÇÃO DE CORPOS DÓCEIS**

Bruno Abílio Galvão<sup>1</sup>

**RESUMO:** Os conceitos de “máquina abstrata” e “agenciamento” do filósofo Gilles Deleuze, elaborados a partir de seus estudos sobre Michel Foucault, nos permitem compreender as relações de poder na escola. O espaço escolar, caracterizado como um agenciamento, ao atualizar uma máquina abstrata, estabelece uma forma de relação entre os indivíduos fazendo funcionar uma maquinaria complexa, produzindo certo tipo de indivíduo, cujos objetivos, traçados desde a revolução industrial, perpetuam-se até hoje. Portanto, o objetivo de nosso trabalho é compreender o papel da escola na sociedade por meio do pensamento de Gilles Deleuze e Michel Foucault acerca do poder. O método utilizado é de pesquisa bibliografia referente a tais pensadores e também sobre a escola. Esse tema se torna relevante pelo fato de nos proporcionar uma postura crítica em relação, não só ao papel da escola, mas também à postura dos integrantes desse espaço.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agenciamento; Corpos Dóceis; Escola; Máquina; Poder.

**ABSTRACT:** The concepts of “abstract machine” and “agency” of the philosopher Gilles Deleuze, developed from his studies of Michel Foucault, allow us to understand the power relations in school. The school environment, characterized as an agency, to upgrade an abstract machine, establishes a form of relationship between individuals by operating a complex machine, producing certain type of individual, whose goals, strokes, since the industrial revolution, perpetuating up to date. Therefore, the aim of our work is to understand the school’s role in society through the thought of Gilles Deleuze and Michel Foucault’s power. The method used is bibliographic research on such thinkers as well as research on the school. This issue becomes relevant because give us a critical stance in relation not only to the role of the school, but also the attitude of the members of that space.

**KEYWORDS:** Agency; Docile Bodies; School; Machine; Power.

## INTRODUÇÃO

Deleuze, ao pensar a questão do poder e do saber em Foucault, o faz utilizando os conceitos de “máquina abstrata” e “agenciamento”. A máquina abstrata corresponde, segundo ele, ao conceito de “diagrama” de Foucault, que é, além de um conceito que se refere às formações discursivas, um mapa das relações de poder exercidas em determinados espaços. Por sua vez, o “agenciamento”, correspondendo ao conceito de “dispositivo”, se refere ao espaço físico em que as relações de poder são efetuadas. A forma de exercício de poder nos agenciamentos é configurada segundo a “máquina abstrata”, o mapa, que determina posições diagramáticas em um espaço.

A partir desses conceitos classificamos a escola como um “agenciamento” que atualiza uma “máquina abstrata” formada, em parte, pelos discursos referentes à criança e à necessidade de educá-la de acordo com certas finalidades sociais. A escola, ao atualizar uma máquina abstrata, proporciona a formação de determinado tipo de sujeito por meio de um modo específico de relações de poder, caracterizado por Foucault como “poder disciplinar”. Porém, não nos deteremos na análise dos mecanismos disciplinares, mas sim seguiremos no sentido de analisar a constituição da escola segundo os conceitos deleuzianos de “máquina abstrata” e “agenciamento” e mostraremos, também, segundo quais objetivos o poder disciplinar exercido participa de um ideal político, ocupando uma função social.

Trabalharemos então, uma vez que há a interseção do pensamento desses dois pensadores, com Foucault e Deleuze

e com alguns autores complementares sobre o assunto, ou seja, nosso método se restringe ao estudo de bibliografias sobre o tema. A relevância desse assunto se afirma no fato de proporcionar o questionamento sobre as relações estabelecidas entre os diversos indivíduos integrantes da escola e o papel dela na sociedade.

### DELEUZE E OS CONCEITOS DE “MÁQUINA ABSTRATA” E “AGENCIAMENTO”

Segundo Nabais (2009), os conceitos de “máquina abstrata” e “agenciamento” foram elaborados por Deleuze a partir de seus estudos sobre as relações de poder em Foucault<sup>2</sup>. Tais estudos culminaram em uma obra que leva o nome do mesmo, sendo Foucault considerado por Deleuze (2005, p. 33) como “um novo cartógrafo”. Mas, qual o sentido de um filósofo ser classificado como “cartógrafo”? A cartografia trata de um estudo científico pautado na produção de mapas, uma vez que, para se produzir um mapa, é necessário haver um espaço físico e concreto como referência. Portanto, Deleuze, ao caracterizar Foucault como cartógrafo, o faz devido ao fato de ele, ao analisar um espaço, ser capaz de mapear algo.

Um mapa pode ser composto por diversos elementos de acordo com o objeto ao qual se planeja mapear. Há mapas específicos para cada tipo de necessidade. Qual é, então, o objeto que Foucault, ao analisar determinados espaços, vem a mapear? Deleuze afirma que *Vigiar e Punir* (2007) é uma obra que marca, no pensamento de Foucault, a transição

de uma analítica do saber para uma “cartografia do poder”. Por conseguinte, Foucault é um cartógrafo que, por meio de suas análises dos diversos espaços, traça um “diagrama” do poder. Traçar um diagrama do poder significa mostrar seu funcionamento independente de qualquer obstáculo, sem outorgá-lo a nenhum uso específico. O diagrama é o mapa, a cartografia é extensiva a todo campo social.

Diremos, então, que o diagrama “é a exposição das relações de forças que constituem o poder” (DELEUZE, 2005, p. 46) em um espaço. Essas relações de forças são sempre “estratégicas, microfísicas, difusas, elas constituem funções puras, formam um campo abstrato” (NABAIS, 2009, p. 10). O diagrama não aponta o poder enquanto realidade passiva, mas sim suas relações que ocorrem no mais capilar elemento constituinte desse espaço e, também, das estratégias de manipulação de tais relações. O campo traçado é abstrato, mas as relações são concretas e, cada relação, por minúscula que seja, corresponde a uma linha ou vetor traçado nesse campo abstrato em que uma ação ocasiona uma reação, e uma atuação estratégica num determinado espaço ocasiona reações mais abrangentes, como uma engrenagem que, ao girar, movimentava outra, produzindo movimento cujo objetivo final é a produção de um efeito esperado. Observando esse funcionamento do poder por meio do conceito de diagrama, Deleuze concebe esse conjunto de engrenagens do poder como uma máquina e, uma vez que o campo traçado é abstrato, a máquina também é abstrata.

Deleuze pretende, ao buscar elementos para seu conceito de “máquina abstrata” em *Vigiar e Punir*, mostrar como são

exercidas as relações de poder (NABAIS, 2009). Então, o diagrama ou máquina abstrata não é uma inteligência pura no sentido platônico, mas sim uma abstração ou saber produzido a partir das relações estratégicas de poder que constituem modelos e, provavelmente, são aplicados em espaços diferentes.

A máquina abstrata é um saber estratégico originado das relações de poder em uma determinada localidade. Ao ser aplicado em outro espaço, este saber estratégico proporciona a configuração de certas formas de relações - técnicas de exercício de poder - de um espaço a outro estruturando novas relações de poder. A esses espaços em que a máquina abstrata é aplicada Deleuze (2005) denomina de “agenciamentos”. Se, por um lado, temos a máquina abstrata que corresponde ao diagrama das relações de poder, o agenciamento é onde se efetua o mapeamento das relações de força no plano concreto e também onde as estratégias discursivas são efetuadas. Logo, o campo traçado como mecanismo de poder, contendo todas as suas estratégias e vetores de força, pode ser aplicado em outro espaço cuja função é agenciar e efetuar as relações de poder mapeadas. A máquina abstrata atua, dessa forma, como causa dos agenciamentos, efetuando-se por meio destes simultaneamente. Esse processo se chama “causa imanente”, que significa:

[...] causa que se atualiza em seu efeito, que se integra no seu efeito, que se diferencia no seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, a integra e diferencia. Por isso nela há correlação, pressuposição

recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos (é a esses que Foucault reserva mais frequentemente o nome de “dispositivos”). (DELEUZE, 2005, p. 46)

Por consequência, a causa imanente corresponde à atuação de algo abstrato, a máquina ou diagrama, em algo concreto, agenciamento ou dispositivo para Foucault. A máquina ou mapa de relações de poder são efetuados somente no plano concreto, portanto, todos os elementos traçados, os mecanismos abstratos, são atualizados nos agenciamentos que, por sua vez, efetuam visivelmente as relações de poder.

A máquina abstrata é efetuada como causa imanente, sendo ela o mapa ou diagrama transposta num espaço concreto proporcionando relações de poder. Mas, as relações de poder mapeadas no diagrama existem somente, enquanto real, quando atualizadas pelos agenciamentos, o poder não existe em si mesmo, mas possui uma realidade virtual. O virtual “deve ser definido como uma estrita parte do objeto real — como se o objeto possuísse uma de suas partes no virtual, e aí mergulha-se como uma dimensão objetiva” (DELEUZE apud ZOABICHIVILE, 2007, p. 62). Então o poder integra, enquanto realidade virtual, um objeto real. Mas, como o virtual se relaciona com o real?

“O virtual é a insistência do que não é dado” (ZOABICHIVILE, 2007, p. 62), ou seja, é a insistência e movimentação de uma força que interfere no estado do que está posto como “dado”, determinando certa forma de movimento ou redirecionamento do mesmo. O poder, enquanto virtual,

atua no âmbito das possibilidades, dos acontecimentos possíveis que podem ocorrer no real. É no real que ele se atualiza. O poder é “a propensão para fazer, a disposição para agir” (NABAIS, 2009, p. 11), mas essa propensão e disposição Deleuze não atribui aos agentes, mas sim as estabelecem como “propriedades das máquinas abstratas” (NABAIS, 2009, p. 11). Portanto, as ações são realizadas por um agente, mas o que proporciona agir de determinada forma estabelecendo relações de poder é de propriedade da máquina. A máquina é o efetuator de determinadas formas de relação.

A máquina abstrata atualiza-se nos agenciamentos concretos, mas, a constituição desses agenciamentos não se limita apenas à arquitetura espacial. O espaço, sem os agentes, não funciona, a escola não existe sem que haja alunos e professores e outros elementos humanos, igualmente as fábricas e o exército. Portanto, a atualização da máquina ocorrerá nesses elementos que Deleuze chama de “substâncias qualificadas” (NABAIS, 2009, p. 11). Os agenciamentos não atualizam a máquina apenas pelo fato de suas substâncias qualificadas permanecerem no espaço, há, além disso, “funções finalizadas” (NABAIS, 2009, p. 11) que desencadeiam uma forma de relação de poder. No caso do agenciamento escola, suas substâncias qualificadas possuem uma função finalizada, educar, que desencadeia um regime de poder disciplinar.

Porém, ao atualizarem-se no real, os efeitos da máquina abstrata não são exatos, pois, uma vez que a máquina é um diagrama de múltiplas relações de poder e estas, ao sobrecaírem sobre os agentes dos agenciamentos lhes configurando determinada função finalizada, não há

garantias de como essas implicações serão efetuadas pelo indivíduo, deixando, ainda, aberta a possibilidade de resistência.

Podemos dizer que uma máquina possui duas realidades, uma abstrata, que contém a tecnologia do poder a ser exercida nas relações em determinados espaços, e outra concreta, que funciona segundo as determinações da primeira atualizando e promovendo os efeitos do poder. A máquina então é um composto de estratégia ou tecnologia, espaço físico e material humano, confluindo para um funcionamento em que cada agente desse espaço atue como uma engrenagem, como peça de uma estrutura maior, cujas atitudes são impulsionadas pelos mecanismos de poder presentes na máquina abstrata, direcionando-as para que um todo se mantenha funcionando, sustentando assim a funcionalidade dos agenciamentos ou dispositivos de poder.

Realizada essa apresentação dos conceitos deleuzianos a partir do pensamento de Michel Foucault, direcionemo-nos então para uma máquina específica, a escola, que funciona como agenciamento atualizador das relações de poder demarcadas por um diagrama pedagógico disciplinar, exercendo uma função como dispositivo de poder. Nossos próximos passos consistem em mostrar o surgimento histórico da máquina escolar, bem como sua função social e política, depois a constituição de um conceito que integra a formação discursiva que compõe a máquina abstrata, o de “criança” que, a partir deste, esses indivíduos passarão a serem vistos como possibilidades específicas (corpos dóceis) se submetidos a um regime disciplinar.

## CONTEXTO DO APARECIMENTO DA MÁQUINA ESCOLAR

O modelo de máquina escolar presente é o produto da relação entre diversas práticas discursivas (máquinas abstratas) e relações de poder efetuadas em diversos agenciamentos, que configuraram toda a sociedade moderna. A modernidade é marcada por uma série de fenômenos políticos e econômicos, sendo, talvez, o mais significativo, o surgimento das indústrias, que ocasionou várias mudanças na relação homem — trabalho e também na forma com que este passou a ser compreendido segundo a mudança das necessidades de produção. Antes, num período pré-moderno, o trabalhador dispunha dos meios de produção e tinha total controle de todos os processos na elaboração de seu produto, do tempo e da maneira em que seria produzido, pois o produto final era fruto de sua arte. Posteriormente, com o advento da indústria, o indivíduo é submetido a executar determinadas funções no processo de produção em uma escala de tempo previamente definida. Esse processo de desenvolvimento industrial também proporcionou o aumento da população urbana, num primeiro momento devido à migração da população rural para os grandes centros em busca de melhores condições de sobrevivência (ENGUITA, 1989) e, posteriormente, com estratégias de controle da população, enquanto aspecto orgânico, visando à preservação da vida, o que Foucault chamará de “biopoder” (FOUCAULT, 2007).

Dessa forma, a modernidade é marcada por um momento em que há a consolidação de novos mecanismos econômicos e, também, por uma crescente população urbana. O que, a

princípio, são fenômenos que se complementam, pois, com o surgimento das fábricas, há uma demanda por trabalhadores que é sanada com o aumento da população. O homem passa a ser visto como peça adaptável aos mecanismos de produção, pois a indústria necessita de componentes humanos em suas estruturas para funcionar. O crescimento demográfico urbano demanda, independente de empregada em postos de trabalho ou não, a necessidade de se criar mecanismos de controle sobre os indivíduos, pois, com o crescimento demasiado da população, precisava-se “civilizar” as massas e cuidar para que suas “impurezas”<sup>3</sup> não se propagassem para toda a sociedade, para isso a necessidade de um biopoder. O biopoder é uma tecnologia utilizada com o intuito de preservar a vida num sentido em que permite, ao se esquadrihar e individualizar as populações, produzir conhecimentos referentes aos processos biológicos, por exemplo, a quantidade de mortes e nascimentos que ocorrem, informações sobre a saúde da população, etc. Mediante tal saber produzido, estabelecem-se formas de intervir e controlar tais movimentos biológicos da população. Esta tecnologia de poder é aplicada segundo a compreensão do corpo enquanto espécie, objetivando sua perpetuação sadia na medida em que proporciona o controle sobre determinada população.

Diante dessas mudanças sociais, o Estado desenvolve com o objetivo de controle populacional num sentido de biopolítica e também de força de produção, o que Foucault chama de governamentalidade (FOUCAULT, 2010). A governamentalidade é uma tecnologia que, diante de todo o

corpo social, delimita o espaço de cada indivíduo tornando possível governar a vida de cada um, direcionando-a para um fim específico e ditando normas de conduta. Essa arte de governar surge pela associação entre “o jogo da cidade” e o “jogo do pastor” (BUJES, 2002, p. 76).

O jogo do pastor constitui-se num tipo de relação pautada no cuidado de um indivíduo, o pastor, para com os demais, o rebanho. O pastor mantém o olhar sobre cada ovelha procurando identificar as fragilidades presentes e zelar por cada uma. Ele exerce, nesse mecanismo, a função de guia, pois, além de cuidar do rebanho, o direciona a determinadas posições visando manter viva cada ovelha. Já o jogo da cidade surge com o crescimento populacional dos centros urbanos e tem por objetivo estabelecer formas coletivas de convivência. Trata-se de uma tecnologia voltada à população como um todo, pretendendo mantê-la sob controle ao estipular modos padronizados de vida. O controle estabelecido por essa técnica não vem somente manter ou reter a população em seus domínios, mas busca também aprimorar todo o corpo social não só em fatores econômicos, mas também em questão de saúde, o que proporcionará o surgimento de alguns saberes para suprir tais necessidades: “inicialmente, a estatística, a economia e a demografia; depois a saúde pública; logo adiante, todas as áreas psi (a psiquiátrica, a psicologia, a psicanálise)” (VEIGA-NETO apud BUJES, 2002, p. 77).

Então, com a associação dessas duas técnicas, obtém-se uma forma de governo racional e inteligente, capaz de obter

determinados resultados ao provocar determinados movimentos ou mudanças na vida social. Portanto, governo segundo Foucault (apud BUJES, 2002, p. 77) é:

[...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou de grupos: [governo] das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidas e calculadas, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos. Governo, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação do outro.

Dessa forma, a governamentalidade permite ao Estado dispor corpos e os dirigir para se obter certos efeitos. Tais disposições e direcionamentos ocorrem em locais e com práticas diferentes, mas cada estrutura, como a da escola, da fábrica, do exército, etc., mantêm-se conectadas umas às outras e ao Estado, pois o efeito esperado nessas instituições é o mesmo: dirigir a vida social de cada indivíduo. Para isso, “o conjunto de práticas, de rotina e de rituais institucionais” (BUJES, 2002, p. 79) é orientado por metas determinadas segundo um processo de racionalização da população, o que torna tais atividades governamentais. Em meio a esse cenário e a essas tecnologias de poder, surge o modelo de escola atual, instituições governamentais, máquinas, gerenciando a vida de pessoas e produzindo determinadas subjetividades, objetivando um efeito: aprimorar, cuidar e controlar o corpo social em sua micro — partícula, nos gestos, hábitos e pensamentos.

## A FORMULAÇÃO DO CONCEITO DE CRIANÇA E A INFLUÊNCIA DE ALGUNS PENSADORES NA CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

A gênese da escola moderna, cujo modelo ainda se perpetua, ocorreu mediante dois fatores: primeiro, o aumento populacional urbano europeu motivado pelo desenvolvimento industrial (já citado anteriormente), proporcionando um crescimento no número de pessoas marginalizadas que se aglomeraram nas cidades, formando uma população de mendigos, constituídas por pessoas adultas acompanhadas de seus filhos e crianças órfãs; e segundo, a uma mudança na concepção de criança.

Na segunda metade do século XVI, diante do aglomerado de braços inativos que povoavam as cidades e viviam às margens dos mecanismos de produção, surgiu uma preocupação com essas pessoas como já foi demonstrado. Via-se nelas uma força produtiva desperdiçada e, nas crianças, uma possibilidade de utilização e garantia de futura mão de obra, procurava-se evitar que, quando adultas, elas se tornassem, segundo os discursos das autoridades da época, sujeitos criminosos, como podemos ver abaixo o depoimento de um rei datado de 1548:

Em estes reinos de seis ermos a esta parte, pessoas piedosas tem dito ordem para que haja colégios de meninos e meninas, desejando dar remédio à grande perdição que de vagabundos, órfãos e crianças desamparadas havia [...] porque é certo que ao se remediar estas crianças perdidas põe-se obstáculos aos latrocínios, delitos graves, e enormes, que por se

criarem livres e sem dono, aumentam, porque se tendo criado em liberdade de necessidade hão de ser quando grandes gente indomável, destruidora da lei pública e corrompedora dos bons costumes, contaminadora das gentes e pessoas. (VARELA apud ENGUITA, 1989, p. 109)

Constatamos, dessa forma, que havia uma preocupação por parte do governante em direcionar o desenvolvimento social de tais crianças, mantendo-as sob controle. Visando controlar tais grupos sociais, edificam-se, nesta época, os “grandes enclausuramentos”, para os adultos instituiu-se o internamento em “*workhouses, hópitaus, zvrchthausen*” (ENGUITA, 1989, p. 108) e para as crianças, os orfanatos, onde recebiam preparação disciplinar para serem introduzidas em manufaturas. A criança, qualificada como mão de obra barata e futura, despertava grande interesse nos industriais, que encomendavam grande número para serem submetidas a trabalhos em suas indústrias.

Aliado ao processo de internação das crianças e seu direcionamento para o mundo do trabalho, ocorre também na modernidade uma mudança na forma de concebê-la, o que, junto com seu enclausuramento, propiciará o surgimento da escola. A criança passa a ser percebida como um ser inacabado, carente e individualizado, reconhecendo-se a necessidade de resguardo e proteção. Portanto, esta deve ser instruída e preparada para ser integrada à sociedade devido às suas carências e, tratando-se de uma sociedade industrial, isso se concretiza ao torná-la um operário. A criança é um ser maleável que pode ser modelado e, aproveitando-se

de sua imatura razão, constituído como o indivíduo que a sociedade necessita, um que não questione sua condição. É importante destacar que o modo como essa educação procede não se dá da mesma forma para todos, “de fato, tal como nos dias de hoje, existia então diferentes infâncias cujas formas de socialização variavam consideravelmente” (VARELA E ALVAREZ – URIA apud BUJES, 2002, p. 47).

Os modos de educação se diferenciam de acordo com a classe social que a criança ocupa, havendo três tipos de realidades para a criança segundo sua classe, a pertencente à nobreza, à burguesia e a criança pobre marginalizada. Diante dessas realidades, as formas e objetivos com os quais se devem educar as crianças serão formulados a partir de contribuições filosóficas da época. No início da modernidade, o pensamento inatista ainda perpetuava e outorgava superioridades essencialistas à nobreza que, dessa forma, justificava sua posição social. Os nobres sustentavam a ideia de que nasciam dotados de capacidades cognitivas superiores às demais classes, o que causava um descontentamento na burguesia que se fortalecia e reivindicava posição social similar à nobreza. Para isso, as ideias de Locke foram fundamentais para contestar a superioridade inata da nobreza. Locke dizia que todo o conhecimento que o indivíduo possui é captado pelos sentidos, portanto, o que constitui e qualifica o sujeito é fruto da organização de suas experiências (BUJES, 2002). Porém, o que se pretendia não era defender a igualdade de direitos da criança em geral, mas sim promover uma ruptura entre nobreza e burguesia, mostrando que estas podem ter a mesma educação e direitos, uma vez que possuem capacidades iguais.

Locke também afirmava que a criança era dotada de uma natureza bárbara e próxima à selvageria, concluindo que esta carece de razão e por isso necessita ser instruída. Para Locke, “é preciso desviar a criança da sua natureza que a torna frágil para conduzi-la à razão” (BUJES, 2002, p. 48) e igualmente para Descartes, “as crianças não são confiáveis porque lhes falta razão — sinal de sua animalidade e selvageria — sua natureza é voltada para o prazer, o instinto, a desordem” (BUJES, 2002, p. 49). A partir desse pensamento, a criança é apresentada como possuidora de um mal natural e esta, sendo incapaz de por si só transcender a essa condição, faz-se necessário intervir em suas vidas, o que, a partir de termos foucaultianos, chama-se governamentalização da infância.

Essa concepção da natureza infantil como maléfica sofre uma mudança com a publicação da obra *Emílio* de Rousseau em 1762. O modelo de educação apresentado nesse livro tem como base a distinção entre o homem natural (utópico) e o social, dizendo que a natureza humana não é maléfica e que esta traz algumas potencialidades que devem ser desenvolvidas. O mal, para ele, está na sociedade que pode vir a corromper o homem (BUJES, 2002). Então, sua proposta de educação visa desenvolver primeiramente tais possibilidades para depois, com o direcionamento do mestre, ser instruído na conduta social. Trata-se de um desenvolvimento pautado numa liberdade direcionada pelo mestre, pois este, tendo convivido durante determinado tempo com seu aluno, produz um saber sobre sua natureza, cabendo a ele conciliar as vontades e impulsos naturais com as leis da sociedade, para isso Rousseau diz:

A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está à vossa mercê? [...] Sem dúvida não deve ela fazer o que quer, mas não deve querer senão o que quiser que ele faça; não deve dar um passo que não tenhas previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer. (ROUSSEAU apud BUJES, 2002, p. 50).

A educação proposta por Rousseau consiste numa liberdade “bem regulada”. A criança é submetida a uma autoridade cujas leis são assimiladas e internalizadas por ela, sendo estas, ditas por Rousseau no *Contrato Social* (1999), a vontade geral de toda a sociedade. Assim, o bom cidadão é produzido por um processo de autoformação e também automonitoramento, pois desenvolve sua própria natureza e, ao mesmo tempo, com os direcionamentos do mestre, sua vontade consiste em querer nada além das leis sociais, vivendo de acordo com elas como se fossem suas próprias aspirações. Há uma introjeção da lei no corpo do indivíduo, a lei, de origem externa, corresponde consigo mesma no corpo do indivíduo.

Kant também propõe uma educação pautada na liberdade do sujeito, uma liberdade que, segundo ele, deve ser construída:

Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade o constrangimento é necessário! Mas de que modo cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem. [...] Sem

essa condição [...] terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. (KANT apud BUJES, 2002, p. 52)

Portanto, a proposta de Kant, concordando com Rousseau, é pautada no desenvolvimento de uma liberdade de ação administrada pelo acatamento das leis, esse processo Foucault chama de “incorporação do soberano” (BUJES, 2002, p. 52). Não se trata, portanto, de uma liberdade inata, mas sim de uma liberdade construída em que a repressão pela lei esteja na própria racionalidade do indivíduo.

[...] nas ideias de Kant e Rousseau — como de resto, em todas as análises sobre a educação — está presente uma concepção de sujeito: um sujeito único e singular, que está no centro dos processos sociais, alguém que vai atingir a maioria através da razão, mas que necessita de educação para que tal processo se dê na direção desejada de sua *inteira destinação* [...]. (BUJES, 2002, pág. 54)

Como demonstrado, a concepção de criança e como educá-la é preocupação de vários pensadores da modernidade, dentre os quais citamos Locke, Descartes, Rousseau e Kant. A partir dessa ligeira exposição, podemos ver que estes pensadores defendiam a ideia de que a criança, por carecer de instrução, deve ser educada. Seu processo de amadurecimento deve ser outorgado a outrem que, sendo o portador do saber, proporcionará o cultivo de algumas características e comportamentos referentes aos valores da época. Portanto, o projeto de educação que se constrói na modernidade é um projeto civilizador, consiste em

estabelecer e determinar normas de conduta tornando-as naturais mediante um processo de acatamento e submissão às mesmas. Aliado a essa mentalidade, para alcançar estes fins, surgem na modernidade técnicas de educar, ou, em outras palavras, técnicas de submissão à lei e a ordem, que terão como alvo a criança. Tais tecnologias compõem o que Foucault chama de disciplina.

### O CORPO COMO ALVO DO PODER E A PRODUÇÃO DE CORPOS DÓCEIS

Como dissemos, a máquina abstrata é causa imanente de certas relações de poder, ou seja, atua simultaneamente ao seu efeito e tem como alvo o corpo do indivíduo. É na relação entre indivíduos, e por meio destes, que proporciona determinados modos de ação produzindo realidades, efetuando-se e atualizando-se nestes. Portanto, o corpo é o alvo do poder e também portador deste enquanto realidade virtual. O poder provoca, ao passar pelos corpos “imersos em suas redes” (VEIGA-NETO, 2004, p. 74), transformações nos mesmos.

De uma maneira simplificada, ele se manifesta como um agente (uma ação) capaz (que tem capacidade) de alterar o estado de um corpo. Pode — se entender tal capacidade como um poder de força, de modo que faz sentido chamarmos de poder a uma ação que se exerça sobre o estado de um corpo. É isso que Foucault entende por poder: uma ação sobre ações. (VEIGA-NETO, 2004, p. 74)

Dessa forma, o exercício do poder consiste em uma ação capaz de comandar outras ações, de governá-las moldando certo tipo de indivíduo. O poder possui uma “positividade” (MACHADO, 1988), pois, ao afetar os corpos modificando-os e os moldando física e subjetivamente, sempre tem consigo uma carga de objetivos. Seguem em seus fluxos determinados direcionamentos que reorientam aqueles que sofrem seu efeito. A carga de interesses políticos agregados a esse fluxo visa não à aniquilação do corpo e da subjetividade e nem ao afastamento da vida social, impedindo a atividade do indivíduo, mas sim

gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização do efeito de contra — poder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente (MACHADO, 1988, p. 193).

O corpo dos indivíduos assim é representado conceitualmente, corpo maleável passível de dominação e utilização, corpo produtivo e, se bem governado, fonte de riquezas. Essa é a visão moderna sobre o homem comum, o homem das multidões e das massas descoberto ao se individualizar cada célula do corpo social. Tal

representação é fruto do pensamento moderno. Vejamos então como tal conceito de corpo se configurou.

Foucault fala que a descoberta do corpo como objeto maleável e manipulável, “objeto alvo de poder” (FOUCAULT, 2007, p. 117), ocorreu devido a dois fatores: primeiro ao pensamento cartesiano, pois, a partir de Descartes, o corpo humano é concebido como composto orgânico formado por várias estruturas que funcionam interconectadas, como aparelhos mecânicos; em segundo lugar, devido às instituições como o exército e a escola. Nessas instituições, o corpo é visto como passível de controle, ou seja, as operações integrantes do campo de possibilidades do corpo podem ser submetidas a uma ordem, descobrindo, dessa forma, o caráter de utilidade do corpo. Portanto, o corpo torna-se um objeto analisável e também manipulável, pois é submetido a um controle que o insere em uma função de utilidade, trata-se de um composto orgânico maleável, passível de ser moldado, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2007, p. 118). Em relação ao efeito e produto do poder, podemos dizer que este, ao atuar no corpo, o torna útil e obediente. A esta modalidade do poder Foucault chama de “poder disciplinar” (FOUCAULT, 2007, p. 119).

O poder disciplinar tornou-se questão para Foucault no momento em que percebe, ao desenvolver uma analítica da história das penalidades jurídicas, que com o surgimento das prisões aparecem mecanismos que permitem um controle quase total dos prisioneiros (MACHADO, 1988). Ele observa também que tais mecanismos de controle

estão presentes em outros espaços institucionais, como por exemplo, a escola, os quartéis, as fábricas, os hospitais, etc. Em sua analítica, ele descreve o poder disciplinar como um composto de técnicas que se originaram em locais diversos, não se trata de uma “descoberta súbita” (FOUCAULT, 2007, pág. 119), mas sim de um composto de tecnologias mínimas de poder que, com o decorrer de acontecimentos históricos, foram se perpetuando, aperfeiçoando e sendo reunidas em espaços comuns.

A disciplina é um conjunto de técnicas que, além de manter um controle sobre determinado grupo de pessoas, também atua sobre o corpo e a subjetividade de cada indivíduo. É esta técnica que proporciona fabricar “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 2007, p. 119). Trata-se de uma grande descoberta para a modernidade, pois, com a crescente população e também a necessidade de força de trabalho para as fábricas, proporciona um processo de adequação população — trabalho. Por meio da disciplina se organiza a massa desordenada de pessoas e os individualizam, governamentalizando e direcionando-os. Nas escolas capturam-se as crianças, nos hospitais os doentes, nas fábricas os adultos e nos quartéis os militares, o Estado moderno funciona disciplinarmente, composto de vários mecanismos disciplinares interligados, trata-se de uma tecnologia eficaz que proporciona intensificar os meios de produção de forma pouco custosa.

O poder disciplinar, dessa forma, “funciona como uma rede que os atravessa (aparelhos, instituições, corpos<sup>4</sup>) sem se limitar a suas fronteiras” (MACHADO, 1988, p. 194), reúne “[...] métodos que permitem o controle minucioso

das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade — utilidade [...]” (FOUCAULT apud MACHADO, 1988, p. 194). A disciplina proporciona a utilização racional e política do corpo. Com seus mecanismos, ao esculpir o homem moderno, assim como uma técnica artística de talhar pedras e dela extrair um corpo antes representado segundo a vontade do artista, calculado no detalhe, atuando no mais minucioso elemento do corpo humano, governamentalizando os pequenos gestos e as pequenas posturas.

## CONCLUSÃO

A partir das investigações realizadas, podemos afirmar que a escola é uma máquina cujo funcionamento se dá pelo movimento das engrenagens mediadas por relações de poder disciplinar efetuadas segundo um diagrama. O diagrama, como vimos, consiste em discursos normativos que atribuem determinadas funcionalidades aos elementos do dispositivo (ou agenciamento), dessa forma, a escola compreendida como um agenciamento está interligada com a governamentalidade estatal, pois esta lança mão dos diversos dispositivos como táticas civilizatórias. Queremos dizer que o Estado, ao regulamentar o funcionamento do dispositivo escolar, tem por objetivo a formação de indivíduos segundo um modelo pré-estabelecido, uma normatividade.

Portanto, toda a pedagogia implantada nas escolas tem, como pano de fundo, uma funcionalidade que visa certos objetivos políticos. Atrelado aos discursos pedagógicos, os

regulamentos escolares delimitam as funções que o professor deverá cumprir para que o objetivo final seja alcançado, portanto, atualiza sobre este, como exemplo, uma função qualificada descrita no diagrama. Sua função está localizada estruturalmente de maneira tática em que este tenha sua liberdade de ensino direcionada e governamentalizada, cumprindo o papel de direcionar a ação dos alunos. O professor é a “mão de longo alcance” do Estado que governa os gestos e as atitudes dos alunos, construindo sua subjetividade.

A máquina abstrata comporta, em seu corpus discursivo, o “entendimento” da “condição natural” e da “ideal” da criança interpondo entre essas polaridades, estratégias que transformem uma na outra. A máquina apresenta, como formação discursiva historicamente construída, o conceito de criança como um ser em formação que por si só é incapaz de maturação, logo é necessário um cuidado e um zelo para direcioná-la a um ideal esperado, que Foucault caracteriza como indivíduo normalizado ou corpo dócil. Percebemos que nessa linha traçada de uma compreensão a outra, a criança tem a normalidade apenas como potencialidade, portanto, suas características que a aproximam da “selvageria”, como diria Descartes, devem ser neutralizadas, pois não corresponde com a normalidade de um cidadão civilizado.

Retomamos então a questão que propomos em nosso objetivo para melhor compreendê-la: qual o papel da escola na sociedade segundo o que apresentamos por meio de Deleuze e Foucault? Esses filósofos nos permitem pensar a escola inserida em um projeto maior de civilização ou socialização dos sujeitos, pois o Estado visa um modelo de indivíduo que produza riquezas e não questione sua situação social ou, até

mesmo, que defenda a situação estratégica que estrutura a sociedade. Como isso é possível? Por meio de diversos agenciamentos que atualizam, nos corpos, esse modelo de indivíduo por meio de relações de poder e a escola atualiza, como um desses agenciamentos, não só a norma cidadã, mas também um conjunto de regulamentos e práticas pedagógicas que solicita a cada indivíduo mover-se de acordo com as demais engrenagens, contribuindo com o funcionamento da máquina como um todo. Assim a criança saberá, ao ter sido “formada” pela escola, mover-se da maneira esperada em qualquer espaço da sociedade.

---

---

## NOTAS

<sup>1</sup>Mestre em Filosofia — PPGFIL UFES. E-mail: brunoabiliogalvao@hotmail.com

<sup>2</sup>Advertência: embora este artigo publicado na obra *Lei, Segurança e Disciplina* ocupe as páginas 71-109, a versão online deste artigo não segue a numeração e nem a mesma quantidade de páginas do original, portanto, como tivemos acesso à versão online e esta cita a referência original, optamos por segui-la, porém a numeração das páginas, por estar discordante, optamos pela do arquivo online ao qual tivemos acesso.

<sup>3</sup>A população pobre, além de carecer de cuidados, também carregava uma carga de preconceitos morais. Cf. ENGUITA, 1989.

<sup>4</sup>Parênteses nosso.

## REFERÊNCIAS

BUJES. M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

ENGUITA. M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

MACHADO, R. *Ciência e Saber: A Trajetória da Arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

NABAIS, C. P. A Dobra Deleuze — Foucault. In: CASCAIS, A. F.; LEME, J. L. C. e NABAIS, N. (Eds.). *Lei, Segurança e Disciplina: trinta anos depois de Vigiar e Punir de Michel Foucault*. Lisboa: CFCUL, 2009, p. 71-109. Disponível em: <http://cfc.ul.fc.pt/biblioteca/online/pdf/catarinanabais/adobradeleuzefoucault.pdf> Acesso em: 16/08/214.

ROUSSEAU. Jean Jacques. *O contrato social: princípios do direito político*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZOURABICHVILI. F. *O Vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

# **A FILOSOFIA “OBRIGATÓRIA”: PAULO FREIRE, GRAMSCI E A LEI 11684/2008**

Reinaldo Ramos da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é o de relacionar, em perspectiva crítica, os conceitos de “filosofia espontânea” em Antonio Gramsci e de “pedagogia libertadora” (ou da autonomia) em Paulo Freire com os limites e possibilidades da Filosofia enquanto disciplina escolar a partir dos marcos legislativos que regulamentam seu ensino, considerando as aproximações e distanciamentos entre as diretrizes preconizadas pelo texto legal e a prática docente segundo as especificidades deste campo do saber, tomando como parâmetro a Lei federal de número 11684/2008 que institui sua introdução no rol de disciplinas obrigatórias da grade curricular das escolas de nível secundário, em suas três séries, em todo o país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Filosofia; Filosofia Espontânea; Pedagogia Libertadora; Pedagogia da Autonomia; Lei 11684/2008.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to relate into a critical perspective the concepts of “spontaneous philosophy” in Antonio Gramsci and the “pedagogy of freedom” or

“pedagogy of autonomy” in Paulo Freire with the limits and possibilities of Philosophy as a school subject since the legal frameworks that regulates its teaching process, considering the approaches and distances between the law text and the classroom practice according to the specificities of this knowledge field, holding the parameter of the federal law of number 11684/2008 which determinates its introduction in the group of mandatory disciplines of the Brazilian secondary school system.

**KEYWORDS:** Teaching Philosophy; Spontaneous Philosophy; Pedagogy of Freedom/’Pedagogy of Autonomy; Brazilian federal law nº 11684/2008.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996 não regulamentava o ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Seu artigo de nº 36 apenas indicava que o estudante ao término do ensino médio pudesse “demonstrar” ter o “domínio dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia”, atrelados à noção de “exercício da cidadania”, sem desenvolver os meios pelos quais se promoveria a consecução deste objetivo. Foi a própria imprecisão do texto que deu azo para a regulamentação. O marco legal de certa maneira parecia já haver sido “desenhado”, de maneira a preparar as condições para um posterior reordenamento curricular com a reintrodução das duas disciplinas, como nos mostra o texto do referido artigo:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

(...)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

(...)

III — domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A Câmara de Educação Básica aprovou parecer e resolução que tratam da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio a partir do parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006, que, dentre outras coisas, afirmava:

Para garantia do cumprimento da diretriz da LDB, referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas. (Parecer CNE/CEB nº 38/2006).

Também subsidiaram a alteração da LDB que tornaram as duas disciplinas componentes curriculares obrigatórios nos três anos do ensino médio nas redes pública e privada a Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006, que alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009. O Parecer CNE/CEB nº 22/2008 destaca: “Nesta oportunidade, pode-se acrescentar que as escolas devem definir claramente o papel desses componentes no seu currículo, destinando carga horária suficiente para o seu adequado desenvolvimento”.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 dispunha, em seu primeiro artigo, que

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

Em seu artigo segundo estabelecia que:

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

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

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

Retiramos e destacamos os trechos acima das resoluções e pareceres para demonstrar o caráter abrangente e inédito na história destas disciplinas quanto ao arcabouço legal que então se instituía. Apesar de terem estado presentes de forma descontinuada em diversos momentos da educação brasileira e tendo experimentado um longo período de exclusão após a ditadura iniciada em 1964, resultando no seu total banimento no ano de 1971, pela primeira vez, tanto a disciplina de Filosofia quanto a de Sociologia estavam presentes de modo integral em uma etapa completa do ensino básico, concomitantemente. O simbolismo do fato histórico ganhava especial destaque por ter acontecido durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, na gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação: durante os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, sociólogo de formação e ex-aluno de Florestan Fernandes<sup>2</sup>,

a pressão da sociedade civil e de intelectuais da educação no sentido de aprovar a obrigatoriedade do ensino das duas disciplinas foi repetidamente rechaçada. Um dos luminares da política educacional do governo Fernando Henrique, o também sociólogo Simon Schwartzman declarou na ocasião:

Introduzir mais cursos obrigatórios é tornar os currículos mais rígidos e mais burocráticos, sem nenhuma garantia de que os alunos vão ganhar algo com isto. Por que sociologia e filosofia, e não economia, direito ou antropologia? Além do mais, como estas áreas são controversas, e a maioria dos cursos superiores brasileiros nestas áreas não são bons, o mais provável é que ensino acabe sendo dado por professores sem a mínima condição de transmitir aos alunos os conteúdos realmente ricos e interessantes que a filosofia e sociologia podem ter. A obrigatoriedade destas disciplinas foi uma vitória dos sindicatos de sociólogos e de professores de filosofia, que ganharam assim empregos garantidos para os que têm estes diplomas. Bom para eles, mas um retrocesso a mais no péssimo ensino médio que temos no país. (SCHWARTZMAN, 2007).

Por conta de sua promulgação, o presidente em exercício, José de Alencar declarou: *“Precisamos dessas duas matérias para nos facilitar o exercício da democracia”*. Na mesma linha simplificadora, César Callegari, conselheiro do CNE declarou que a decisão estimularia os estudantes a desenvolverem o espírito crítico. *“Isso significa uma aposta para que os alunos possam ter discernimento quando tomam decisões e que sejam*

*tolerantes porque compreendem a origem das diversidades*”. Ambos reproduzem um fraseado de uso tão corrente que seu desgaste cumula seu próprio esvaziamento simbólico, facilmente absorvidos pelo senso comum em seu sentido ingênuo, acrítico, do pensamento enquanto instância incapaz de produzir significações complexas — o que torna uma atitude, ironicamente, radicalmente antifilosófica, mas perfeitamente ajustada a um sistema político cooptado por uma ideologia cuja estratégia de dominação utiliza-se perversamente do expediente da despolitização do debate público em todas as esferas possíveis, esterilizando significados em enunciados curtos e de aspecto puramente retórico. A este respeito, nos diz o professor Silvio Gallo:

Pensando especificamente no Ensino de Filosofia, há uma ideia que se generalizou dentre nós: aquela que afirma que a Filosofia desenvolve o “senso crítico” dos estudantes. Esse discurso foi central nas décadas de 1970 e 1980, na medida em que a luta pela inclusão da Filosofia nos currículos era parte da luta contra a ditadura. Porém, parece-me que essa posição é complicada. Por um lado, porque se a crítica é inerente à atividade filosófica, politicamente sabemos que, ao longo da história, se ela serviu para questionar os poderes instituídos, serviu também para garantir essa instituição. E por outro, porque se defendemos uma educação crítica, essa tarefa não pode ser exclusiva da Filosofia, mas precisa ser assumida por todas as disciplinas. (GALLO, 2011).

Problematizando um pouco mais o debate, é possivelmente temerário pensar na introdução de qualquer disciplina como “solução” para os problemas da educação no Brasil. Porém, a má interpretação do texto da LDB, que define os currículos por áreas de conhecimento e não por disciplinas, permitiu pressões equivocadas e o *lobby* de diversos setores privados no sentido dessa excessiva “disciplinarização” da escola, levando a um inchaço do currículo. Esta concepção de escola, no limite, deverá algum dia resultar em especialidades infinitas, incomunicáveis, confinadas aos seus “50 minutos” semanais de exposição de conteúdos. Se os pareceres e resoluções do CNE que subsidiaram o retorno da Filosofia à escola recomendavam “carga horária suficiente para o seu adequado desenvolvimento”, as secretarias estaduais, por seu turno, orientadas por resoluções locais modeladas por pressões de grupos privados organizados, preconizadores de modelos gerenciais de gestão na educação, dificilmente cumprem o texto legal. Até porque a recomendação de “carga horária suficiente” é uma definição que pode ser, com má fé, compreendida como imprecisa e interpretada ao sabor dos interesses de ocasião dos gestores públicos, quando afastados das pressões dos setores da sociedade civil com participação direta nas questões educacionais. Tanto a Filosofia quanto a Sociologia ficam costumeiramente relegadas a posições coadjuvantes nas grades de disciplinas na maioria dos estados da federação, com a carga horária reduzida ao mínimo em função da disputa com disciplinas como empreendedorismo e ensino religioso.

Para situar a discussão proposta acerca da introdução do caráter obrigatório do ensino de Filosofia no Brasil, optamos por estabelecer uma reflexão em torno de dois olhares sobre

a Filosofia enquanto prática considerados marcos analíticos essenciais para interpretar politicamente os projetos em disputa no campo da educação em nossa sociedade nas recentes décadas como possibilidades de resistência diante das pressões hegemônicas transnacionais de caráter neoliberal. E para subsidiar tal reflexão, façamos, a título introdutório, uma breve narrativa sobre alguns dos papéis da Filosofia em seu percurso histórico como campo do saber:

Consideramos o ato de filosofar como uma atividade da razão. Uma variação da atividade racional tal e qual as demais ações não fisiológicas abrigadas no edifício da cultura em seu sentido mais amplo — i.e, o lugar tem início o humano e onde finda o natural. Desta feita, está separada em grau, não em gênero, de qualquer atividade manual ou intelectual que envolva uma mediação simbólica exercida historicamente pela espécie cognominada de *Homo Sapiens Sapiens* — não simplesmente o “homem que sabe”, mas o “homem que sabe que sabe”. A distinção deve servir para demarcar o estatuto ontológico da consciência frente ao da existência e tem também o papel de situar um campo específico, o da existência *no tempo* — que caracteriza o estado de consciência — inaugurando a história, a possibilidade de legar no tempo as marcas do agir no mundo e de pensar as possibilidades da existência a partir deste agir e de suas limitações. O agir humano passa a ser pensado em escala, cosmologicamente, do confronto entre as várias consciências contrapostas a partir da tensão inaugural do pensamento: confrontar a finitude tornada consciente com o desejo de tocar o infinito manifestado sob variadas formas, mas, sobretudo, na imaterialidade, no além do homem, no espaço que se coloca em princípio para além das categorias do pensamento especulativo.

A história tradicional da filosofia nos aponta que o primeiro movimento desta razão foi na direção daquilo que conhecemos por pensamento religioso, manifesto nas inúmeras mitologias que buscavam dar conta de uma ordenação “primitiva” da realidade a partir das categorias de conhecimento compatíveis ao estágio civilizatório das primeiras sociedades humanas. A razão que se inaugura no percurso que a tradição convencional legendar com “razão ocidental”, de matriz helênica, esteve inicialmente vinculada ao esforço de traduzir a natureza por meio de uma narrativa cosmológica — rompendo com as determinações axiológicas características da narrativa mítica, profundamente hierarquizada (discurso de autoridade) e refratária ao exercício da reflexão que se funda na dúvida (dogmática). Aquiescer ao que propõe esta narrativa (hegemônica) implica pressupor que a filosofia, *strictu sensu*, nasce por volta do século VI a.c., na região mediterrânea da Jônia. Implica em uma dissensão entre um “pensar” alegadamente assistemático, não rigoroso, pré-crítico e outro, de natureza sistemática, rigorosa, crítica, ou seja, “filosófico”.

Esta *philia*, esta disposição do espírito é de caráter fundante para o exercício de uma atividade interessada apenas no conhecimento *per se* e, por extensão, na recusa radical de qualquer inversão valorativa que trouxesse para o limiar da investigação dita filosófica o desejo de auferir ganhos de outra natureza senão a própria recompensa da “busca pelo saber” que se empreende. Esta asserção torna-se mais facilmente verificável nos embates teóricos do período clássico, mormente nos diálogos platônicos que registram veemente censura ao modelo filosófico empreendido pela escola sofística. A filosofia, esta atividade desinteressada, filha do “espanto” e

da curiosidade, torna-se “filosofia” apenas quando adequada a uma normatização instrumental, capaz de fazê-la distinta das demais atividades do pensamento humano, para não se confundir com as artes, com a religião, com as protociências e com o engenho humano em geral.

Buscando cada vez mais esta distinção, a filosofia antiga em seu período antropológico desenha seu curso sobre uma calha metafísica. O dualismo platônico, ao estipular o campo da filosofia como o da busca epistêmica, abre o fosso que torna o fazer filosófico uma atividade de poucos e para poucos, característica daqueles que “ousam” empreender por meio da crítica a atividade de partejar conceitos, sem ter-lhe facultado o direito ao uso de “anestésicos” (as ilusões dos sentidos, o “aprisionamento da vida material”) nem o recurso a métodos alternativos ao “parto natural”. A imagem épica do filósofo como o indivíduo que rompe os grilhões da *doxa* e se atira ao mundo corajosamente na busca da elevação por meio do emprego da racionalidade torna-se, paradoxalmente, um mito fundador do modelo civilizatório que grassou na tradição ocidental e empresta ao fazer filosófico um caráter eminentemente aristocrático. Na teoria política platônica, ao destemido “filósofo” caberia a tarefa de conduzir, tornar-se prócer, iluminar as massas aprisionadas à *doxa*.

Uma das imagens utilizadas por Sócrates para descrever sua atividade é o de “parteiro de ideias”, em alusão ao método conhecido por maiêutica, herdado da atividade profissional de sua mãe, Fenarete, conforme nos é narrado por Platão no diálogo Teeteto. A atitude “generosa” de eleger interlocutores indistintamente, muito mais interessada no propósito dialético de “dar à luz” ao conceito, elide na aparente horizontalidade

relacional uma epistemologia ainda profundamente hierarquizada, explicitada por Platão em sua metafísica. A *doxa* nutre a *episteme* durante toda a gestação do conceito. Porém, ao nascer, a primeira é imediatamente separada da segunda e tratada como refugio, tal e qual o envoltório placentário em relação ao nascituro. Não se trata aqui de fazer um elogio do senso comum, mas sim de reconhecer sua importância na formação do pensamento filosófico, uma espécie de “chão comum” ou “ponto de partida”, essencial para a filosofia como própria condição de possibilidade.

Antonio Gramsci lança luz sobre esta questão ao reabilitar o senso comum elevando todos os homens à categoria de filósofos, situando a filosofia em terrenos mais amplos que o da tradicional *ratio* fundada pelos helênicos em contraposição às narrativas mitológicas. Gramsci traz para os campos da linguagem, da religião e da cultura como os campos fundadores da filosofia, ampliando, por conseguinte, os limites conceituais do próprio “fazer filosófico” alterando seu caráter distintivo, seu “selo de origem”. A filosofia passa a ser uma marca do agir humano em um sentido agora verdadeiramente universal — nada mais apropriado para um pensamento que se pretende reformador. Vemos sem prejuízo para o conceito um movimento de “vulgarização” da filosofia, no sentido primeiro de “para o povo”, coerentemente ao sistema teórico-político fundado no papel dos intelectuais para o fortalecimento de hegemonias alternativas ao modelo dominante, como nos aparece no seguinte trecho:

É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são ‘filósofos’, definindo os limites e

as características desta ‘filosofia espontânea’, peculiar a ‘todo o mundo’, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por ‘folclore’. (GRAMSCI, 1999, vol. 1, p.93).

A pressuposição de que determinados homens são naturalmente mais ou menos inclinados à atividade filosófica atua de modo inocente ou intencional no sentido de sustentar uma ordem que se baseia na produção do consenso em um caminho contrário ao de uma sociedade igualitária. Pensar a filosofia apenas como um saber altamente especializado tem como contrafeito investir-lhe um manto de hermetismo, operando no sentido da construção de uma sociedade anti-igualitária. Ao contrário do que se pode supor, não se trata de uma visão romântica ou ingênua supor que todo homem é filósofo. Trata-se, sim, de uma visão coerente com todo o sistema teórico que Gramsci produziu, correlato à sua *filosofia da práxis*, que reposiciona a filosofia no terreno da mediação simbólica exercida pela linguagem ordinária que faz do homem ator consciente no campo da realidade natural. Não há dicotomia entre a ação prática e a reflexão. Ambos se constituem continuamente. A separação em grau entre o senso comum e o bom senso se dá pelo esforço de superar a adesão a um determinado ponto de vista por conta

dos obstáculos iniciais que caracterizam os preconceitos que acomodam os indivíduos em função das posições que ocupam dentro da sociedade, sobretudo o conforto do pertencimento — por classe, por etnia, por geração, por nacionalidade, por religiosidade ou por demais fatores culturais, como exposto no trecho em destaque:

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente — já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção do mundo, passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na ‘atividade intelectual’ do vigário ou do velho patriarca, cuja ‘sabedoria’ dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1999, vol. 1, p.93).

Gramsci nos chama atenção para o fato de que não há possibilidade nenhuma de estarmos completamente a salvo destes preconceitos — exceto pela via do autoengano — dos quais a filosofia moderna procurou nos “livrar” a partir de uma “asepsia metodológica” que procurava através de uma espécie de “certificado de origem” assegurar a possibilidade humana de produzir conhecimento cientificamente válido. Ver o filósofo no homem ordinário é uma operação necessária para tornar possível a realização de um projeto de sociedade permeável ao novo para tornar o indivíduo sensível a este novo, conferindo-lhe “condutibilidade” na relação com os intelectuais especializados. Negar esta possibilidade é afirmar a manutenção das estruturas que perpetuam a desigualdade. O conceito gramsciano de filosofia, em vez de pretender liberar o ser humano da caverna, despoja o filósofo do lugar “amigo privilegiado do saber” para fazê-lo próximo dos outros homens.

Não ressoa impróprio afirmar que o conceito amplo de “filósofo” que Gramsci utiliza pode valer-se da base racional aristotélica para explicar seu funcionamento. Todo homem carrega em si a potência de todas as atividades humanas, cuja realização em ato dependerá da ação conjunta das causas analiticamente descritas em sua metafísica (formal, eficiente, material e final). A habilidade manual pouco ordinária permite ao homem comum, por exemplo, a capacidade de fixar um prego à parede sem grande esforço. A habilidade desenvolvida o faria profissional de marcenaria ou carpintaria, à guisa de exemplo. O mesmo ocorreria com o fazer filosófico, *grosso modo*, ou para ser mais específico, com a atividade intelectual de maneira geral. Ao perceber nos

vestígios de tradições anteriores ao seu tempo ideias advindas de sistemas filosóficos arcaicos — seja na religião, na cultura popular e sobretudo na linguagem, que Gramsci situa como condição de possibilidade para o exercício pleno da filosofia (cabe aqui indicar o trabalho do filósofo estadunidense Richard Rorty sobre a linguagem com o uso de “metáforas mortas”, sendo que a metáfora tão presente nas mitologias acaba sendo ao fim do seu turno um elemento fundador e objeto da própria filosofia — eis aqui a ironia da razão que se pretende soberana, pura). Por esta razão Gramsci nos chama a atenção para o fato de que quanto maior a extensão lexical de um idioma, mais elevadas as possibilidades do exercício da filosofia, dada a maior possibilidade de variações conceituais e de categorias de pensamento aplicáveis ao movimento de apreensão descritiva do real. Segundo ele:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente

localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. (GRAMSCI, 1999, vol. 1, p.93).

Com boa dose de ironia, Descartes, talvez considerando o senso comum um espaço distinto do espaço da falta de bom senso (que consistiria na dificuldade em inferir logicamente ou de aduzir coerentemente pela observação do real), afirmou que “*o bom senso é a coisa do mundo mais bem distribuída: todos pensamos tê-lo em tal medida que até os mais difíceis de contentar nas outras coisas não costumam desejar mais bom senso do que aquele que têm*” (1983, p. 5). A reflexão gramsciana não pretendia contemplar o estabelecimento de uma empresa filosófica que ambicionasse refundar a metafísica ocidental limpando o terreno da ciência, devastado pelo ceticismo que marca o fim da idade média, como no caso do pensador francês. Gramsci, intelectualmente situado no campo do materialismo histórico, pretende oferecer uma perspectiva do “bom senso” muito mais cara à filosofia política, acenando com uma possibilidade real de que o bom senso não se trata de uma recompensa duvidosa ao fim de uma escalada fatigante por uma elevação íngreme e acidentada. O bom senso seria o núcleo sadio do senso comum, elemento comum a todos os indivíduos, mesmo quando não têm consciência de terem problemas filosóficos.

Gramsci propõe um conceito amplo de filosofia e esta abertura tem um papel estratégico para o sistema que nos propõe de disputa por hegemonia. As definições de filosofia têm sido tão controversas para a própria filosofia que chegar a afirmar que todos os homens são filósofos não

constitui nenhuma irresponsabilidade. A questão é em qual enquadramento, sobre qual filosofia se fala quando se pretende fazer caber sob ela *toda* a racionalidade. O sentido que nos propõe Gramsci é o mais amplo possível, quase esgarçado, no limite da ruptura. Gramsci, neste aspecto, se vê ombreado com o positivista lógico Karl Popper, ao esfumçar a fronteira entre filosofia e senso comum, estando o segundo mais próximo a uma epistemologia crítica; enquanto o primeiro, às condições de possibilidade da sua *filosofia da práxis*. O movimento desejado através da crítica é o de afastamento do circunstancial, do tempo presente. É o movimento de compreensão do histórico, do processual, das questões estruturais e estruturantes do mundo dos homens. Deste estranhamento inicial é que se torna possível lançar as bases de uma atividade filosófica rigorosa e sistemática que caracteriza o labor do intelectual especializado, uma vez que nada em filosofia se constitui original e é no próprio campo da linguagem que se desfazem e se reinterpretam os nós que constituem os problemas com os quais ela se depara e diante dos quais se interpõe em posição interpretativa, como nos aponta novamente Gramsci:

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido,

que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (GRAMSCI, 1999, vol. 1, p.93).

Chegamos à compreensão de que a ideia de senso comum igualada à ideia de “chão comum” ou de “norte comum” no enquadramento destacado neste artigo pode servir conceitualmente para a interpretação das funções da escola e da filosofia, para além de seu campo disciplinar específico, comunicando-se com um ideal pedagógico que tenha a *Práxis* como pedra angular do processo relacional indivíduo-sociedade. A última citação em destaque aponta para a formação do indivíduo a partir “*nosce te ipsum*” em um sentido agora muito mais encarnado e humano que em sua matriz socrático-platônica. Falamos em um significado cindido pela “afetação” das massas tornada possível a partir da ação de intelectuais comprometidos com a construção de uma “contra-hegemonia”. Esta difusão nada mais seria que a ação do indivíduo como retransmissor, variando em grau de “sensibilização”. Do “homem-massa” ao “intelectual orgânico” novamente haveria a separação por grau, não por gênero, segundo Gramsci:

[...]todo grupo social, ao mesmo tempo em que se constitui sobre a base original da função essencial que ele assume no campo da produção econômica, cria organicamente uma ou mais camadas intelectuais que lhe asseguram homogeneidade e consciência de sua própria função, não somente no setor econômico, mas também nos setores social e político [...] (GRAMSCI, 1999, vol. 1, p.125).

Desta feita, o intelectual orgânico funcionaria como um elemento de difusão, em uma metáfora que interpreta o “homem-massa” em analogia a pulsos elétricos de maior ou menor amperagem, segundo o amadurecimento crítico por eles vivenciado, fazendo a “energia” de transformação social circular gradativamente em maior amplitude e maior força, conforme o sucesso do projeto político delineado em sua “Práxis”. A ampliação da “condutibilidade” é a própria condição de possibilidade de propagação dos valores contra-hegemônicos. Tal ampliação deveria por fim emanar-se até produzir as transformações esperadas na realidade segundo o conceito de “bloco histórico” (conjunto complexo e contraditório, onde a superestrutura é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção compreendido em sua expressão concreta, histórica). Esta ampliação visaria alcançar a participação dos entes sociopolíticos descritos como “*intelectuais tradicionais*”, egressos da elite culta, que viriam a atuar *in tempore* conforme a ação política dos intelectuais orgânicos, segundo sua disputa por hegemonia até o momento da dissolução da distinção entre saberes e fazeres outrora hierarquizados pela oposição “populares *versus* eruditos” enquanto manifestações fundamentais do sectarismo que mantém ordenado o sistema desigual de distribuição de bens materiais e imateriais na sociedade de consumo. A passagem abaixo ilustra bem esta definição:

No momento da crise do ‘bloco velho’, burguesia e proletariado disputam a aliança dos intelectuais tradicionais, cuja adesão torna-se possível e ocorre ‘espontaneamente’ nos momentos em que um grupo

social determinado aparece como historicamente progressista, isto é, quando ele promove os interesses da sociedade como um todo, não somente satisfazendo suas exigências fundamentais, mas também ampliando progressivamente seus próprios quadros, através da conquista constante de novas esferas de atividades econômico-produtivas. (GRAMSCI *apud* MACHIOCCHI, 1982, p. 195):

Já Paulo Freire atualiza o conceito de conscientização com o sentido de aquisição de uma visão libertadora da realidade (aqui entendida no sentido de pedagogia da libertação ou pedagogia da autonomia), com o objetivo de permitir aos oprimidos a reversão de sua condição, relacionando essa tomada de consciência a uma ação política e educativa a um só tempo, uma concepção libertadora da educação. Essa práxis é considerada libertadora pela finalidade de ir até à raiz dos processos de opressão. Essa leitura da realidade, análoga à dialética do senhor e do escravo presente em Hegel, tem por objetivo oferecer ao oprimido a possibilidade de lutar contra os processos que engendram sua condição e tornar-se criador de uma nova realidade. Tida como sua maior obra “A Pedagogia do Oprimido” é sobretudo o caminho de um fazer-se humano, uma vez que a opressão é uma ação que funciona no sentido da desumanização, da negação da identidade, pela via da negação dos direitos fundamentais da pessoa e de seu reconhecimento social.

Gramsci percebeu a importância dos aspectos políticos e culturais para a transformação da sociedade, para além do

determinismo histórico-econômico da tradição marxista, enfatizando a transformação filosófica, política e cultural na sociedade civil como caminho para disputar o poder. Freire, assim como Gramsci, percebe essa potencialidade de organização da sociedade civil, fazendo-se valer de todas as instituições capazes de influenciar a população, não se limitando à escola, pensando a construção da autonomia dos indivíduos coletivamente constituídos em uma práxis político-pedagógica contra-hegemônica. Segundo Freire,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1970, P.17).

Ligada ao movimento da Teologia da Libertação, a práxis freireana também é mais do que a de um humanismo cristão: constitui-se em um humanismo radical, porque se realiza pela fé no homem e não na salvação. Realizar a potência transformadora do homem é um projeto que nasce, sobretudo da crença radical na capacidade do homem recriar-se e de recriar a realidade à sua volta. E é possivelmente neste aspecto que a Filosofia laica de Gramsci

e a confessional de Freire se encontram. Em suas próprias palavras, “*estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las*”. Ao pensar o Cristo na sua radicalidade humana, pode-se ver, não a ponte para uma redenção mística, mas para um encontro concreto com um projeto de origem que é a marca da criação: ao fazer-se consciente, ao tornar-se apto a ler o mundo, a potência que se realiza é a potência divina (criador) no homem (criatura). Fazer-se imagem e semelhança de Deus neste caso ocorre a partir do reconhecimento de si em relação ao mundo e aos outros. A consciência crítica é a realização humana do projeto “divino”: ou seja, ser semelhante a Deus é criar, não obedecer. O crítico é o transgressor. O transformador é o que rejeita a ordem e a recria a partir de sua experiência material, concreta.

Cristo é uma figura universal. Freire percebeu como sendo mais fértil propor a transformação política a partir de uma apropriação catequética do pensamento cristão, que procurar a transformação da estrutura da sociedade a partir da negação da religião. Encontrar-se com o cristianismo do ponto de vista da ação de um intelectual contra-hegemônico tem uma profunda imbricação com a conjuntura histórica da década de 60, que a partir da experiência da teologia da libertação, viu surgir, pelo mundo em geral, e pela América Latina em particular, a possibilidade real de uma alteração na correlação das forças em disputa no cenário político, graças ao seu poder de mobilização junto às massas. E foi pela autenticidade do *pathos* que lhe animava a ação política, que esta teve a potência inspiradora e o alcance ainda hoje pulsantemente vivos.

Fosse a adoção da via teológica um mero recurso estratégico de aproximação com as massas, seu modelo de intervenção não lograria permanência nem alcance. Seu modelo de humanismo é revolucionário, porque reúne ação educativa à ação política. O conceito de autonomia, para além do projeto iluminista, ganha em Paulo Freire uma atualização do compromisso gramsciano que remete ao pensamento marxista da ação engajada, da relação indissociável entre pensamento e ação.

Ao endossar a fé como caminho e não como obstáculo para a consecução deste ideal transformador, ele atualiza Gramsci, ao entender que a mudança da estrutura não é possível sem conceber o potencial de todo homem como filósofo. E atualiza Marx, ao dizer que ao filósofo cabe transformar e não meramente pensar o mundo. Sua ideia de Cristo é a de um Cristo radicalmente humano, dialético (concebendo a ideia do humano como o ontologicamente histórico, contraditório) e portador de uma mensagem de natureza profundamente política. Após este percurso teórico, podemos aqui retomar a discussão do marco legal que discorre sobre a regulamentação do ensino de Filosofia no Brasil.

A Filosofia enquanto caminho de formação humana, enquanto via de realização da construção das potencialidades humanas, presente de forma marcante nas obras de Gramsci — que tem por base o respeito ao conceito de uma Filosofia espontânea, diante das condições estruturais da educação brasileira, corre o risco de tornar-se uma Filosofia anêmica, instrumentalizada, refugio de um projeto de escola, ora vista como assunto de difícil penetração. Ou seja, se estivermos

buscando pensar a partir de uma matriz freireana ou gramsciana de educação, o sentido da Filosofia enquanto componente curricular apareceria complementarmente a um projeto que tem a Filosofia como prática permanente, como atitude diante da realidade, como condição de transformação política do mundo e como fundamento da própria ação pedagógica. Não seria uma “supradisciplina”, tampouco uma disciplina entre disciplinas, mas sim, o próprio substrato humanizador, elemento fundante do pensamento e da cultura, pela via da palavra, enquanto instância primordial da humanização. A Filosofia disciplinar, sem o devido cuidado, poderia facilmente tornar-se mais uma ferramenta bancária. Sobretudo em um modelo de sociedade pautado pela ideologia do consumo conspícuo.

Em verdade, é novamente temerário avaliar o êxito do intuito legal de fomentar a ampliação da capacidade crítica dos educandos, por meio da introdução da Filosofia na grade obrigatória do ensino médio — por carência de fundamentação empírica e pelo fato óbvio da criticidade não ser um objeto dado a aferições — o que não nos obriga a assumir um paradigma positivista de reflexão. Mas há elementos claros que apontam para o sucateamento contínuo da escola pública e do incessante projeto de perpetuá-la enquanto uma máquina produtora de desigualdades, perfeitamente funcional ao nosso modelo de integração ao capital-imperialismo. Trazer a Filosofia para a escola dentro destas condições pode, talvez, significar no máximo reduzir sua função ao campo estético: uma beleza que não transforma. O pensamento reduzido à forma ou um saber fetichizado, a glória da educação bancária. A esterilização

em massa do potencial transformador que se processa em cada âmbito humano: do profissional, ao artístico, ao afetivo, ao político. Segundo Freire,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os recipientes, com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, (1970, p. 33).

A Filosofia passa a fazer figuração em uma escola com cada vez menos sentido, espremida dentro das engrenagens da máquina tecnocrática. A atuação docente, segundo a pedagogia freireana, deve estar atenta para o risco tanto da prática irrefletida, que se reduz a mero ativismo, quanto da reflexão sem prática, que se reduz ao formalismo infecundo,

à estetização da racionalidade. E o formalismo também pode redundar no cumprimento da rotina burocrática do trabalho como aspecto fundamental da atividade docente, dando muito mais ênfase às chamadas, às notas, aos conselhos de classe que ao processo educativo em si. Este tipo de postura resulta como processo de conformação, caro ao docente que também tem seu trabalho precarizado, explorado. É mais fácil tornar-se opressor a partir das ferramentas concedidas pelo estado e reproduzir a opressão, que se envolver profundamente no compromisso ético de educar, escondendo-se atrás de responsabilidades numéricas e não políticas.

Sendo assim, a institucionalização à base do “canetaço” ainda remete à nossa histórica inclinação ao mandonismo. Uma vez reduzida à sua mera aparência, a Filosofia torna-se peça secundária na estrutura curricular, elemento coadjuvante do processo bancário de educação que se fortaleceu ainda mais no período da onda neoliberal e da globalização. Crer que a introdução da Filosofia como componente curricular seja suficiente para proporcionar aos educandos formação crítica sólida e elementos consistentes para sua emancipação, formação política e para a cidadania, carrega grau de ingenuidade similar ao da crença de que a Lei Áurea bastaria para resolver a questão do negro no Brasil.

O modo procrastinador pelo qual lidamos com o espólio dos anos ditatoriais nos impediram de perceber (coletivamente) o quanto estávamos ainda imersos em um sistema predominantemente antirrepublicano, com a prevalência do interesse privado sobre o interesse público;

um sistema herdeiro de relações e estruturas de poder semeadas desde o tempo do Brasil colônia. Descobrimos, pouco a pouco, o quanto vivemos em uma democracia asfixiada, parcial. Talvez um passivo originário do processo de distensão “lento e gradual” e incompleto — porque consagrou a impunidade de crimes imprescritíveis. Sem a profunda revisão de um projeto societário que passa necessariamente pela ideia de democracia que desejamos para nós enquanto país, a disciplina seguirá sendo um dos adornos das “prateleiras da perfumaria”, tendo seu caráter de saber elitizado, reverenciado, distante dos ideais transformadores necessários para a Filosofia, na visão de Antonio Gramsci e de Paulo Freire. Ocorre que há um distanciamento, um fosso, uma perda crucial de contato entre os intelectuais contra-hegemônicos e as massas. O conceito de estado ampliado limita ainda mais esta disputa, uma vez que a estratégia ideológica de esvaziamento da esfera pública faz da escola um espaço esterilizado para o debate político, máquina onde se constroem valores opostos aos da democracia, construídos sobre uma cultura de silêncio e passividade, porque não há uma percepção coletiva de apropriação do espaço para além da esfera privada.

Nesse sentido, percebemos um afastamento claro entre o pensamento escolanovista e o de Paulo Freire. Pensar o potencial transformador da Filosofia o levava para muito além do espaço da escola. E pensar a Filosofia, segundo o pensamento de Antonio Gramsci e Paulo Freire, significa pensar também para além da função especializada do docente de Filosofia em sua limitação disciplinar — o que

não significa que sua presença na escola seja desnecessária. Se é verdade que sua presença está longe de ser condição suficiente de transformação da realidade educacional e societária do país, também é verdade que não seria por sua ausência que teríamos efeito inverso. O que devemos atentar é para os riscos de conformação, de apassivamento, de crer ingenuamente que basta a presença soberana da Filosofia na estrutura curricular da escola para que a transformação se produza, ato contínuo. Sem representar um poder subversivo, sem contaminar todos os campos disciplinares com sua insubordinação, com seu destemor à dúvida, ao questionamento, à produção de conceitos, à humanização como valor universal, a Filosofia perde a alma e passa a ser parte do jogo.

Nesse sentido, cabe ao professor assumir para si o papel de agente processador desta transformação e levar adiante a missão de educar com cada vez maior consciência acerca do caráter político deste ato. Desta feita, Paulo Freire que propôs alternativas de ação pedagógica fora da escola para promover seu ideal de educação popular, provavelmente enxergaria com restrições o alcance da Filosofia enquanto disciplina escolar, em sintonia com o ideal de transformação social defendido por Gramsci, sem perceber na figura do professor de Filosofia qualquer primazia no sentido de conduzir o projeto de conscientização dos oprimidos — por não entender a Filosofia como matéria exclusiva de um segmento da atuação docente. O professor de Filosofia pode — e deve — ser aqui entendido como mais um dos agentes de transformação, em igualdade política e intelectual aos demais profissionais da educação. Para

tanto, é fundamental para o educador compreender a importância da desconstrução do mito da neutralidade e reforçar a visão da ação educativa enquanto ação política, como aponta Freire (1996, p.70), "Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele".

Mais importante que sua inserção na matriz curricular obrigatória é a ampliação dos espaços que permitam a ação contínua das práticas de construção de autonomia, o que significa levar adiante o projeto de quebra das condições de opressão e reprodução das desigualdades presentes historicamente em nossa estrutura social, dentro e para além dos muros da escola.

---

---

## NOTAS

<sup>1</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: reinaldoramos@id.uff.br.

<sup>2</sup>As menções à Fernando Henrique Cardoso e Florestan Fernandes não se devem apenas ao fato de serem ambos não casualmente oriundos do campo das Ciências Sociais, mas sobretudo por serem também intelectuais de incontestável referência na formação do pensamento político e sociológico brasileiro contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art36§1iii](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art36§1iii) (acessado em 18/07/2014).

BRASIL. *Lei nº11684/2008*. 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. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm) (acessado em 18/07/2014).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/Câmara da de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008*. Do parecer sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf) (acessado em 19/07/2014).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 1 de 15 de maio de 2009*. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb001\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf) (acessado em 19/07/2014).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de agosto de 2006*. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf) (acessado em 19/07/2014).

COUTINHO, Carlos Nelson. *De Rousseau a Gramsci*. São Paulo: Boitempo, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e Sociedade no Brasil. Ensaio Sobre Idéias e Formas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DESCARTES, R. *Discurso do Método; Meditações*; trad. Bento Prado Jr. e J. Guinsburg. — São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DANTAS, R. Filosofia, educação e história. In: KOHAN, W. (Org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné Bissau*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GALLO, S. [http://filescola.blogspot.com.br/2011\\_10\\_01\\_archive.html](http://filescola.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html). Campinas, 2011.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, volume 2; edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e

Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Civilização Brasileira, 1999.

MACCIOCHI, M. H. *A Favor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REALE, G. *História da Filosofia Antiga: II Platão e Aristóteles*. Tradução Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994.

REALE, G. *Pré-Socráticos e Orfismo*. Tradução Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994.

POPPER, K. *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Ed. Fragmentos, 1989.

RORTY, R. *A Filosofia e o Espelho da Natureza*. Tradução Antonio Trânsito; revisão César Ribeiro de Almeida. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. p.193.

SCHWARTZMAN, *A Obrigação de Ensinar Filosofia e Sociologia na Escola*. Disponível em: <http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,introduzir-mais-cursos-e-tornar-os-curriculos-mais-rigidos-e-burocraticos>. Busca em: 19/07/2014.



# **A ÉTICA FILOSÓFICA DO UBUNTU NA SALA DE AULA: UM DEBATE SOBRE O RACISMO NO FUTEBOL BRASILEIRO**

Carlos Eduardo Gomes Nascimento<sup>1</sup>

*Da Liberdade eram mito,  
No rosto a dor do aflito,  
Negra a cor da escravidão(...)  
Da nossa vida primeira,  
Foram a luz verdadeira  
Das nossas crenças perdidas  
Luiz Gama*

**RESUMO:** O artigo apresenta a prática docente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de licenciatura em Filosofia, sobre o tema: a ética do *ubuntu*, um princípio da filosofia africana. O texto é resultado da pesquisa e realização da atividade com os estudantes do ensino médio no Colégio Estadual Duque de Caxias em Salvador na Bahia, objetivando o diálogo filosófico em sala de aula, através da reflexão crítica e social acerca da existência dos casos de injúria racial no Brasil, em especial, no futebol brasileiro. O texto, também, evidencia a importância do PIBID na construção de projetos na educação básica, que possibilitam a ressignificação do olhar do sujeito enquanto

futuro docente de filosofia no ensino médio. Com efeito, a relação entre filosofia e educação, segundo a vivência da filosofia africana da ética do *ubuntu*, pode possibilitar uma experiência filosófica e didática na luta contra o racismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia Africana; Educação; Racismo e *Ubuntu*.

**ABSTRACT:** The article presents the teaching practice in the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) in the course Philosophy at Universidade Federal da Bahia on the theme: the ethics of *ubuntu*, a principle of African philosophy. The text is the result of research and realization of activity with high school students in the Colégio Estadual Duque de Caxias in Salvador de Bahia, aiming the philosophical dialogue in the classroom, through criticism and social reflection about the existence of cases of racial slur in Brazil, especially in Brazilian football. The text also highlights the importance of PIBID in construction projects in basic education, which make it possible to reframe the subject's view as future teachers of philosophy in high school. Indeed, the relationship between philosophy and education, according to the experience of African philosophy of *ubuntu* ethic, can allow a philosophical and didactic experience in the fight against racism.

**KEYWORDS:** African Philosophy; Education; Racism and *Ubuntu*.

## INTRODUÇÃO

O país do futebol é racista? A aparente ideia de democracia racial existente no Brasil parece ser uma idealização criada na imagem do futebol como esporte popular e democrático, que une ricos e pobres, brancos, negros, índios e mestiços, principalmente, por conta da visibilidade mundial do talento dos jogadores brasileiros, que em sua maioria são descendentes de homens negros e que, na história do Brasil, foram subjugados à condição de escravizados, até o dia 13 de maio do ano de 1888, quando foi sancionada, pela princesa Isabel, a Lei Imperial nº 3.353, chamada “Lei Áurea”, que declarava extinta a escravidão no Brasil.

Por outro lado, no decorrer do século, se iniciou um novo processo de segregação social no Brasil que atingiu homens, mulheres, crianças, jovens e velhos, em sua maioria negros, em um processo de marginalização política e econômica, conforme as lições de Darcy Ribeiro em seu livro *O povo brasileiro — a formação e o sentido do Brasil* (1995):

Em consequência, os ex-escravos abandonam as fazendas em que labutavam, ganham as estradas à procura de terrenos baldios em que pudessem acampar, para viverem livres como se estivessem nos quilombos, plantando milho e mandioca para comer. Caíram, então, em tal condição de miserabilidade que a população negra reduziu-se substancialmente (RIBEIRO, 1995, p. 228).

Nesta perspectiva, a ação do projeto “A ética filosófica do *ubuntu* na sala de aula: um debate sobre o racismo no futebol brasileiro” do Programa de Iniciação à Docência

e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PIBID/CAPES), no curso de licenciatura de filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pretende a mobilização da comunidade escolar, abarcando, principalmente, os estudantes do ensino médio, os professores, gestores educacionais e responsáveis, na imanência de uma reflexão da consciência humana sobre a formação étnica da cultura negra para o Colégio Duque de Caxias, que está localizado no bairro periférico e histórico da Liberdade, onde ocorreram várias batalhas pela Independência da Bahia, em 1823.

O bairro da Liberdade faz parte da região da periferia de Salvador, que apesar de ser berço de diversos movimentos por ações afirmativas e políticas públicas de reparação para os brasileiros de matriz africana, ainda carece de infraestruturas básicas e medidas de assistências nas áreas de saúde e educação, para a sua população constituída do maior número de moradores negros na cidade.

Com a finalidade de provocar nos alunos do Colégio Duque de Caxias uma reflexão ética dos valores universais da relação entre os homens, mulheres e o mundo, por meio da mudança do olhar filosófico europeu para a prática filosófica e espiritual, através da vivência ética do *ubuntu*, um princípio fundamental e essencial da filosofia africana, a fim de fomentar o debate acerca da problemática do estudo de caso — o racismo, que de maneira geral está interligado à condição social e política que se encontra a construção histórica do sujeito.

Trazer uma reflexão sobre as formas de combate contra o racismo, que ainda está entranhado na vida cotidiana da

sociedade brasileira, visto que os estudantes do Colégio Duque de Caxias são em sua maioria afrodescendentes, permite que possam construir um olhar singular, a partir de uma perspectiva de resistência contra a subjugação do sujeito aos discursos de poder, como é o caso do racismo. Com isso, a atividade identifica os diversos modos que o discurso de racismo, por parte da sociedade brasileira, vem aparecendo em vários meios de comunicação, evidenciando a sua existência no Brasil, não apenas nas relações sociais, como também no futebol brasileiro.

Deste modo, a temática do projeto explora o conceito filosófico africano, na prática ética do *ubuntu*, contra a violência do regime racista e segregacionista do *apartheid*, ocorrido durante todo o século XX, na África do Sul, suprimindo pela violência física os direitos e princípios da dignidade humana dos homens e mulheres negros em favor de uma pequena elite branca, enquanto o resto do mundo ficava de braços cruzados, indiferente às mazelas vividas pelo povo negro sul-africano.

A partir daí a ideia do projeto a ser desenvolvido em sala de aula para estudantes do ensino médio tem como guia o resgate do espírito do conceito ético do *ubuntu* praticado por Nelson Mandela, que se elegeu presidente da África do Sul em 1994, e Desmond Tutu, conhecido líder espiritual sul-africano na resistência contra o feroz racismo praticado pelas instituições e na busca de reconciliação entre os homens na África do Sul.

No Brasil, atualmente, é através da paixão nacional pelo futebol que a ideia de uma convivência pacífica e do respeito às diferenças vem caindo por terra, diante dos

recentes casos de crime de injúria racial, que demonstra uma realidade assustadora nos campos de futebol do país, onde se acreditou que poderia haver o princípio de igualdade que está indissociável da efetivação democrática, isto é, asseverando a ideia do sociólogo Florestan Fernandes no livro: *A integração do negro na sociedade de classes*, de que no Brasil se vive uma ideia do “mito da democracia racial”<sup>2</sup>, posto que, após abolição, os negros nunca foram tratados como iguais.

Assim sendo, o projeto é composto de dois momentos: No primeiro momento, articulação junto aos estudantes com a exposição deste conceito da filosofia africana sobre o significado histórico e humano da prática ética do *ubuntu*. Por conseguinte, no segundo momento, faz-se a formação estrutural para o recurso estratégico a ser desenvolvido na sala, propondo no plano de aula, a realização do debate que deve envolver todos os estudantes da turma de ensino médio, sob a orientação do professor supervisor, mas com a participação de todo o coletivo de bolsistas do PIBID de filosofia do Colégio Duque de Caxias, acerca das problemáticas centrais, que devem ser exploradas pela turma: Existe o racismo no Brasil e no futebol brasileiro? Por que o racismo se contrapõe aos princípios éticos? Através da ideia do conceito ético do *ubuntu* é possível mudar esta realidade no Brasil?

Cada estudante elabora individualmente um texto dissertativo-argumentativo, com a finalidade de exposição do ponto de vista de cada um sobre o tema proposto, no caso, o combate ao racismo, em que devem ser observadas, de modo fundamentado os elementos desenvolvidos durante as etapas anteriores. Espera-se que os alunos escrevam sobre a mudança do olhar do sujeito ético, tomando por princípio ético, em

filosofia africana, a prática do conceito do *ubuntu*, diante dos casos de injúria racial no futebol brasileiro, resguardando que é um dever de todos os cidadãos em denunciar este crime para as instituições legais competentes.

## 1. A AÇÃO PARA O PROJETO: ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONCEITO FILOSÓFICO

No processo de ensino de filosofia, cabe ao professor observar se o estudante aprendeu a lidar com o conceito filosófico e se ele será capaz de conseguir organizar e expor sua opinião fundamentada nas leituras colhidas no decorrer do processo, isto é, se a aprendizagem sobre o conteúdo filosófico de fato está expressa nos argumentos desenvolvidos pelo estudante.

Este processo é para que o jovem possa escrever um texto crítico, a partir de um contexto filosófico, expressando-se por meio de argumentos que põem em análise o senso comum, a fim de se tornar um sujeito consciente e aberto ao conhecimento em sua liberdade de pensar e se expressar coletivamente.

A atividade objetiva superar a dificuldade de construção de gêneros textuais dissertativos, a partir de temas filosóficos, tendo como foco o tema “A prática ética do *ubuntu* como forma de resistência e combate ao racismo no Brasil”, para que se possa trazer para o estudante um espírito de reflexão sobre a formação histórica da organização social e política no Brasil.

Com isso, o projeto tem como um potencial impacto a provocação da necessidade e da importância de se aprender Filosofia no ensino médio, isto é, o despertar para o exercício

filosófico, saindo do senso comum e indo em direção a uma consciência crítica, que é exigida tanto na formação educacional por um cidadão ativo e que possa ser um agente crítico transformador da sua realidade.

Os recursos estratégicos para a ação do projeto consistem na leitura de trechos de textos críticos de natureza filosófica, sociológica, jornalística e também jurídica, que serão a base para comunicação oral, através de um debate mediado pelos bolsistas, que vivenciam a experiência da licenciatura em filosofia. A atividade é supervisionada pelo professor, fomentando a interpretação dos textos, verbais e imagéticos, no desenvolvimento do espírito crítico e argumentativo dos estudantes.

A aplicação do projeto deve estar em conformidade com o conteúdo programático organizado pelo professor supervisor do Colégio Estadual Duque de Caxias, visto que o projeto em desenvolvimento envolve uma ação coletiva entre todos bolsistas do PIBID de Filosofia e a comunidade do colégio, na dinâmica transdisciplinar entre o conteúdo de filosofia que também poder abarcar os objetivos com outras disciplinas, como artes, literatura, história e sociologia, com a finalidade de compartilhar o conhecimento e contribuir para o ensino e aprendizagem em filosofia na comunidade escolar.

O planejamento escolar deve fazer parte deste processo de humanização na reflexão e análise que atravessa todo um campo de acesso ao conhecimento da construção histórica da realidade social brasileira. Com isso, a análise do contexto da prática social e educativa não se deve limitar à área das ciências pedagógicas, apenas, mas para todos os conteúdos

explorados no ensino médio, de maneira transdisciplinar. Sendo assim, as ideias então desenvolvidas atravessam como um fio condutor para uma ressignificação da educação no Brasil.

As novas dimensões e o impacto das questões em exposição para os estudantes de ensino médio sobre o tema do racismo no futebol surgem para que o planejamento didático na escola que possa formular novas diretrizes, tanto no seu campo teórico e metodológico quanto prático no uso de suas atribuições e competências frente às diversas situações cotidianamente encontradas na realidade brasileira.

## 2. A ÉTICA FILOSÓFICA DO *UBUNTU* NA SALA DE AULA

O *ubuntu* é o espírito ou princípio filosófico fundamental da vida do povo africano, sendo um conceito que compõe o reconhecimento do ser humano consigo mesmo e com os outros, por uma indelével experiência entre os homens, mulheres e o mundo em uma harmonia universal.

A construção conceitual dos princípios da ética ocidental, que estão na origem das cidades-estados, *pólis*, na Grécia Clássica (V a. C.), teve como fonte marcante o aparecimento do pensamento filosófico, em especial, a filosofia de Sócrates, que é considerado o pai da filosofia ética no ocidente. Nesta esteira, podemos encontrar características em comum com o espírito do *ubuntu*, o que pode ser observado na expressão filosófica do cuidado de si e cuidado dos outros, quando Sócrates chama atenção dos cidadãos de Atenas:

Tu ateniense, cidadão da maior cidade e mais célebre por sabedoria e poder, não te envergonhes de pensar em acumular o máximo de riquezas, fama e honras, sem te preocupar em cuidar da inteligência, da verdade e da tua alma, para que se tornem tão boas quanto possível? (PLATÃO, 2000, p. 88).

Deste mesmo modo, a filosofia grega em sua origem possuía na sua prática ética uma preocupação com o princípio universal do cuidado com a alma (*psykhé*), a saber, a alma como um princípio de natureza ou espiritual, vital para a convivência entre os homens, que deve ser continuamente cuidado, a fim de cultivar a paz e o diálogo na formação política da comunidade humana.

O pesquisador moçambicano José P. Castiano, no livro *Referenciais da Filosofia Africana* (2010), traz uma leitura da expressão de vida e da prática ética do *ubuntu* com as concepções conceituais da filosofia ocidental:

*Ubu-ntu* é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos *Bantu*, expressando o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o *ntu* assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo (CASTIANO, 2010, p.156).

O princípio filosófico e ético do *ubuntu* ganha um caráter de modo de vida para os sujeitos que buscam a liberdade como uma condição ontológica indissociável da prática dos valores humanos éticos. Este espírito livre e de resistência foi descrito no manifesto do movimento da juventude do *The African*

*National Congress (ANC)*, Congresso Nacional Africano (CNA), que contou com a participação de Nelson Mandela, em 1944. Neste manifesto está descrito em um dos seus princípios, o pensamento ético do *ubuntu*: “O africano quer o universo como um todo orgânico que tende à harmonia e no qual as partes individuais existem somente como aspectos da unidade universal”.

A prática ética do *ubuntu* representou a experiência da tradição filosófica do homem negro contra a violência na reconciliação política e na constituição de sujeitos. Agruras e sofrimento do povo negro não significou o esquecimento, mas um fator de resistência por uma luta na ressignificação dos sujeitos. Por esta razão, o princípio da prática ética do *ubuntu*, como revela Mandela em entrevista quando diz: “eu só posso ser eu através de você e com você”, pode parecer-nos estranho, mas poderá sinalizar para um caminho de criação de uma ideia ou princípio que poderá unir a sociedade brasileira plural.

Neste contexto, mesmo com a existência de uma cultura de mercado para o consumo, que prega o sujeito individualista, tornando o sujeito uma coisa a ser explorada, gerando uma “confusão dos espíritos” (2015, p.50), conforme diz Milton Santos no livro *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal*. Esta confusão sobre ser dos sujeitos acaba sendo a tônica dominante produzida pelo poder mídia sobre a opinião pública na realidade social brasileira, onde o político é cooptado pelo poder econômico, assim como em muitos países em desenvolvimento. Com isso, a busca por um pensamento de uma “consciência universal” na prática ética da filosofia africana do *ubuntu*

na construção da realidade social do Brasil pode vir a ser uma perspectiva de ressignificação para o sujeito que não conhece sua história.

Isto é, para que o brasileiro, em especial o afrodescendente, possa encontrar novos caminhos para compreender sua própria história, visto que muitos homens, mulheres e crianças do grupo etnolinguístico “Banto” (*ba-ntu*, significa “humanos”) da África Subsaariana foram trazidos e escravizados aqui no Brasil e mesmo assim resistiram e reproduziram sua visão de mundo dentro da formação histórica e sociocultural brasileira, o projeto aqui explorado visa em certa medida resgatar o pensamento presente na nossa formação cultural brasileira.

Com efeito, a prática do racismo, testemunhada em atos ocorridos no Brasil, em especial nos recentes casos no futebol brasileiro, configura o crime de injúria racial, que está previsto no Art. 140. §3º do Código Penal Brasileiro: “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência. Pena de reclusão de um a três anos e multa”.

Porém, o que devemos combater e trazer ao espírito de reflexão filosófica dos jovens estudantes é que aqueles que cometem esse tipo de crime, que ofende o princípio da dignidade da pessoa humana, através do preconceito e da discriminação, seja por raça, gênero, sexo, condição social ou psicofísica, acabam tendo uma condenação ética diante de si mesmo e jurídica perante toda a sociedade, que não pode aceitar mais este tipo de ato hediondo.

### 3. POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO OLHAR DO DOCENTE DE FILOSOFIA

O pensamento africano por um longo tempo foi negligenciado e marginalizado nas salas de aula do Brasil resultado de uma tentativa de apagar o seu passado escravocrata, uma vez que mesmo nos dias atuais a questão do abismo socioeconômico entre brancos e negros não foi dirimida. Basta reconhecer o alto índice de desemprego e morte dos jovens negros no Brasil, evidenciando um retrato trágico da forma que o sistema de repressão do Estado age pelo braço armado das suas polícias.

Por outro lado, a Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira no ensino básico, ainda é fonte de estranheza em boa parte da sociedade brasileira. A Lei regulamentou um outro olhar do sujeito para os estudantes e professores no ensino básico, que necessitam refletir a história das ideias no Brasil, através do entendimento genealógico da nossa constituição histórica enquanto sujeitos.

Com efeito, os africanos e seus descendentes não tinham voz nem vez, pois eram o objeto da história dos outros, dos fenômenos históricos no período da modernidade de repressão ao sujeito: o colonialismo dos séculos XVI ao XVIII e neocolonialismo do século XIX e XX, conforme descreve Michel Foucault em seu curso no *Collège de France*, que foi transformado em livro *Em Defesa da Sociedade* (2009):

Nunca se deve esquecer que a colonização, com suas técnicas e suas armas políticas e jurídicas, transportou, claro, modelos europeus para outros continentes (...) Houve toda uma série de modelos coloniais que foram trazidos para o Ocidente e que fez com que o Ocidente pudesse praticar também em si mesmo algo como uma colonização, um colonialismo interno (FOUCAULT, 2010, p. 86).

O regime segregacionista e racista do *apartheid* na África do Sul, teve o respaldo da prática discursiva da modernidade do sistema colonialista, trazido pela pretensa lógica universal da ciência, na produção de discursos de poder sobre a subjetividade, a fim de fundamentar a inferioridade dos colonizados e escravizados, tal como divulgou a razão do pensamento iluminista de Voltaire sobre africanos escravizados pelo domínio europeu, em suas *Cartas filosóficas* (2008), que foram enviadas para o cientista natural Linnaeu,

A raça negra é uma espécie humana tão diferente da nossa quanto a raça de cachorros *spaniel* e dos galgos, pode se dizer que a sua compreensão, mesmo que não seja de natureza diferente da nossa, é pelo menos muito inferior (VOLTAIRE, 2008, p. 54).

Deste modo, a razão dos colonizadores infligiu ao continente africano não apenas na exploração dos recursos naturais (pelas potências econômicas europeias e norte-americanas), mas também no sacrifício da carne e na subjugação da alma do povo escravizado, segundo a cor da pele, nos quatros cantos do mundo, onde teve sua cultura e manifestações

religiosas negadas e suprimidas, principalmente, por fontes normativas das instituições do Estado.

Como, por exemplo, ocorreu no Brasil, após a abolição da escravatura, a criminalização da prática da capoeira, pelo Código Penal, de 1890, que prescrevia: “*Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem. Pena — de prisão por dois a seis meses*”. Demonstrando a tentativa de dominar o corpo e o espírito dos afrodescendentes, para assim qualificá-los como vadios e torná-los homens dóceis para o Estado<sup>3</sup>.

Se deve então questionar: será mesmo que a reflexão da prática dos princípios éticos na modernidade, por meio da relação entre a ideia de sujeito e a busca da autonomia e da liberdade contra a sujeição histórico cultural, só pode ser articulada para os jovens do Ensino Médio nos colégios públicos no Brasil, unicamente através da realização do pensamento filosófico europeu?

O debate nas aulas de filosofia, geralmente guiados pelos livros didáticos, contempla, por vezes, somente como as únicas perspectivas de se pensar e agir nesta relação ética entre o sujeito e a liberdade segundo o pensamento europeu. No entanto, em particular, os professores de filosofia, que estão na linha de frente da educação brasileira, em propor aos seus alunos outras experiências para a construção de um sujeito ético, que não deve apenas se contentar com a exposição das experiências vindas do continente europeu, mas também com outro olhar sobre a constituição do sujeito.

Com efeito, trazer outro olhar para o sujeito por meio do pensamento africano poderá ampliar as perspectivas

sobre a ética, a partir de diferentes maneiras de lidar com o conhecimento e com a maneira como o sujeito em liberdade vem a se relacionar com todo o mundo humano e natural. Nesta esteira, ressalta no artigo “Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira”, o professor e educador Eduardo David de Oliveira:

Os temas da Ética, da Política e da Epistemologia são privilegiados e abordados de acordo com uma perspectiva geopolítica e geocultural que resultarão, em síntese, na perspectiva da Ancestralidade. Em solo brasileiro, a Filosofia da Ancestralidade reivindica para seu fazer filosófico a tradição dinâmica dos povos africanos — especialmente a tríade: *nagô, jêje e banto-*, como *leitmotiv* do filosofar (OLIVEIRA, 2012, p. 30).

É o momento do educador brasileiro e professor de filosofia, que carrega também em seus genes o DNA oriundo do continente africano abrir os olhos para a sua convivência no cotidiano com a cultura de matriz africana, para assim emergir novos referenciais de subjetividade, a fim de despertar os indivíduos na relação ensino-aprendizagem, por um método no pensamento do professor Dante Gallefi: “filosofar transdisciplinar que não é regido pela mecânica do conhecimento sedimentado e instituído, pois se guia pelo indeterminado e pela abertura radical para a atividade de investigação permanente” (GALLEFI, 2013, p.5).

Contudo, os professores e educadores devem estar sempre atentos às novas experiências na educação, por uma tomada autônoma de consciência e ação livre para os

sujeitos em formação cultural, isto é, a partir da atitude e da transformação do pensamento em uma sociedade tão diversa como é a brasileira, almejando outro horizonte, mais plural, para as formas de pensar o amor ao saber, a filosofia, nas relações humanas.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os bolsistas do PIBID serão em sua maioria os futuros profissionais da educação nas escolas da rede pública de ensino. Enquanto, futuros educadores devem desde já ter a capacidade de identificar a problemática e explorar soluções e experiências do cotidiano para que a ação de ensinar e aprender tenha uma grande força na tarefa humana e histórica na nova construção da realidade social brasileira e na afirmação do anseio por liberdade, por justiça e de luta para todos os cidadãos brasileiros.

O critério de ação ética, que vincula professores e estudantes junto ao mundo, carece de maior ampliação de ideias nas salas de aula do Brasil para que assim possa ser estimulado um diálogo fecundo e criativo com outras matrizes de pensamento. Deste modo, trazer para sala de aula o princípio ético do *ubuntu*, como uma experiência do pensamento e da vida humana que está imanente na filosofia africana pode vir a se tornar uma fonte de encantamento para o processo do ensino e aprendizagem entre o licenciando em filosofia e os jovens estudantes brasileiros.

Com efeito, a construção da liberdade intelectual e cultural para os educadores no Brasil deve passar por um

esforço de transformação dos referenciais de subjetivação para que agora o brasileiro, dono da descoberta de sua própria história, possa se revelar enquanto sujeito transformador do processo educacional no Brasil. Portanto, a lição do princípio ético do *ubuntu* no presente projeto para o PIBID de Filosofia no Colégio Duque de Caxias quer alcançar a esperança aos jovens estudantes na construção de uma nova experiência filosófica para a sociedade brasileira sem qualquer discriminação.

---

---

## NOTAS

<sup>1</sup>É estudante do curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Federal da Bahia. E-mail: carlos\_gomes02@hotmail.com;

<sup>2</sup>Acerca da ideia de democracia racial no Brasil podemos ler no prefácio de Gilberto Freyre no livro “Negro no futebol brasileiro” (1947) de Mario Filho, assim diz Freyre: “O futebol, no Brasil, ao engrandecer-se em instituição nacional, engrandecesse também o negro, o descendente de negro, o mulato, o cafuzo, o mestiço. E entre os meios mais recentes — isto é, dos últimos vinte ou trinta anos — de ascensão social do negro no Brasil, nenhum excede em importância, ao do futebol” (FILHO, 2003, p. 24).

<sup>3</sup>Com isso, podemos lembrar a luta contra discursos racistas na ciência da criminologia, aqui na Bahia, principalmente por Nina Rodrigues que buscava provar por evidências empíricas a predisposição do negro ao crime. Manuel Querino, intelectual baiano, assume a responsabilidade e resistência contra aquele racismo científico, em diversos textos como *O colono preto como fator da civilização brasileira* (1918): “Foi o trabalho do negro que aqui sustentou por séculos e sem desfalecimento, a nobreza e a prosperidade do Brasil: foi com o produto de seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria, etc., competindo-lhe, portanto, um lugar de destaque que, como fator da civilização brasileira” (QUERINO, 2013).

## REFERÊNCIAS

CASTIANO, José P. *Referenciais da Filosofia Africana — Em busca da Inter subjetivação*. Moçambique: Publicada pela Universidade de Desenvolvimento da Educação Básica na Província de Gaza. 2010. Link: [https://pt.scribd.com/doc/108807202/Jose-P-Castiano-Referenciais-da-Filosofia-Africana-Em-busca-da-intersubjetivacao\\_](https://pt.scribd.com/doc/108807202/Jose-P-Castiano-Referenciais-da-Filosofia-Africana-Em-busca-da-intersubjetivacao_) Acesso em 13 de setembro de 2014.

FERNANDES, F. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978.

FILHO, Mario. *O Negro no futebol brasileiro*. São Paulo: Mauad, 2003.

FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

GALEFFI, D. *Por que ensinar Filosofia hoje?* Texto apresentado em: II Simpósio Estadual sobre o Ensino de Filosofia da UERN: Mossoró, 2013.

GAMA, Luiz. *Primeiras trovas burlescas de Getúlio*. Salvador: Editora P55, 2011.

OLIVEIRA, E. D. *Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47. Link: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7029>. Acesso em 13 de setembro de 2014.

PLATÃO. *Apologia* In. Coleção Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

QUERINO, M. *O colono preto como fator da civilização brasileira*. Salvador. Editora P55, 2013.

RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro — A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Editora Record, 2015.

VOLTAIRE. *Cartas Filosóficas*. Tradução Marcia Valeria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

Vídeo: Nelson Mandela Link: [https://www.youtube.com/watch?v=9QnEaKZ\\_4kY](https://www.youtube.com/watch?v=9QnEaKZ_4kY).

# **UMA INTRODUÇÃO AO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA LITERATURA: A FILOSOFIA DE JEAN-PAUL SARTRE COMO PONTO BASE**

Rivelino dos Santos Matos<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo apresentar a construção de um Plano de Aprendizagem em que pese o ensino de Filosofia no Ensino Médio a partir da literatura, tendo como ponto base a filosofia de Jean-Paul Sartre como forma introdutória de aproximação do aluno ao universo filosófico. Para isso, abordou-se a literatura enquanto fresta para adentrar à Filosofia, ressaltando as semelhanças temáticas e questionamentos universais comum ao campo da filosofia. O artigo ressalta ainda, o caráter flexível e atrativo da literatura, a importância da didática do olhar e o uso das TIC com meio de tornar as aulas mais dinâmicas e convidativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Filosofia; Literatura; Didática; TICS.

**ABSTRACT:** This article aims to address the construction of a Learning Plan in spite of the teaching of philosophy in high school from the literature, with the base point of the philosophy of Jean-Paul Sartre as an introductory way

to approach the student to the philosophical universe. For this, we will approach the literature as crack to enter the Philosophy, highlighting the thematic similarities and common universal questions to the field of philosophy. The article points out also attractive flexible character of literature, the importance of teaching the look and the use of TIC with means of making the classes more dynamic and inviting.

**KEYWORDS:** Education; Philosophy; Literature; Didactics; ICT.

## 1. INTRODUÇÃO

O rigor argumentativo da Filosofia sempre pareceu ser, ao professor de Filosofia do Ensino Médio, uma das principais dificuldades para o ensino da disciplina, o que faz com que, muitas vezes, a aula de Filosofia torne-se enfadonha e desmotivante para o os alunos, bem como para o professor que vê na resistência às reflexões e questionamentos de temas filosóficos uma problemática para a sua práxis educativa. Nesse sentido, o presente trabalho tem como problema a seguinte questão: como apresentar um plano de aprendizagem que aproxime o estudante do Ensino Médio do conhecimento filosófico? Para isso têm-se como objetivo geral reconhecer na literatura um meio para tornar aulas de Filosofia mais atrativas e menos cansativas; e como objetivos específicos, incorporar as TIC aos planos de aulas, reconhecer a filosofia sartreana como um ponto base entre as duas disciplinas, e evidenciar a literatura enquanto ferramenta para o ensino de Filosofia, aproximando o aluno do Ensino Médio ao universo filosófico a partir da literatura.

É válido supor que no mundo contemporâneo a Filosofia não goza da afeição de boa parte do alunado do ensino médio e ensiná-la tem se configurado um grande desafio a muitos educadores. Cabe ao professor de filosofia buscar alternativas para eliminar tais empecilhos e fazer do ensino de filosofia uma atividade mais prazerosa e convidativa, mais relacionada ao mundo e às vivências dos alunos. Ensinar Filosofia como se fazia há décadas atrás possivelmente não seja mais tão eficiente, pois somos homens do nosso tempo, e precisamos vê-la e debatê-la em sala de aula com novos

moldes e diferentes didáticas. Nesse sentido entendemos que, com a construção de um Plano de Aprendizagem, o docente de Filosofia poderá relacionar seus conhecimentos filosóficos ao conhecimento da sua sala de aula e com uma perspectiva didática criar ações pedagógicas que rompam velhos paradigmas e aproxime o estudante da Filosofia, sob um olhar mais reflexivo.

Dentro desse pensar a respeito do ensinar Filosofia no Ensino Médio, entende-se a interdisciplinaridade, sobretudo a utilização da literatura enquanto ferramenta para o ensino de Filosofia, como uma possível solução inicial que permite não apenas romper com o rigor argumentativo da Filosofia, mas também flexibilizar e dar maior mobilidade aos temas filosóficos, aproximando-os mais dos alunos e permitindo-lhes uma relação mais prazerosa com a Filosofia. Assim, conclui-se que a construção de um Plano de Aprendizagem contribuirá efetivamente para o alcance dos objetivos propostos. Dessa maneira, será recorrente nos Planos de Aulas a incorporação das TIC objetivando a elaboração de uma didática mais motivadora, no que tange vivermos em tempos altamente tecnológicos nos quais nossos alunos estão inseridos e atuam como agentes transformadores.

A metodologia abordada neste trabalho foi baseada em pesquisas bibliográficas acerca da relação ensino-aprendizagem do componente de Filosofia para o ensino médio. Baseou-se também nas partilhas de conhecimentos que ocorreram nos fóruns dos componentes ministrados no Curso de Especialização no Ensino de Filosofia Para o Ensino Médio promovido pela UAB/UFBA e na experiência da docência em Filosofia.

A metodologia pode ser compreendida como sendo a forma de organizar ou ordenar etapas de ação e pesquisa a serem seguidas a fim de atingir determinado objetivo. Em uma ação investigativa, o pesquisador deve elaborar um método de pesquisa e segui-lo para o seu sucesso acadêmico, pois é o caminho ou via para realização de seu trabalho. Mais ainda, a metodologia deve constituir-se ferramenta contínua do professor de Filosofia, seja na construção de um plano de aprendizagem e/ou mesmo na elaboração de suas aulas.

Sendo assim, o presente trabalho primará por um método que possibilite veicular conteúdo, aprendizagem e posicionamento crítico no que tange o ensino de Filosofia através da filosofia Sartreana, objetivando a construção de uma ação reflexiva acerca de conceitos filosóficos tendo como “facilitador” a flexibilidade e maleabilidade literária sem, contudo, banalizar a Filosofia. Esse cuidado nos é sugerido no PCNEM (1999): “esse zelo metodológico se justifica na medida em que nem se pode ter a veleidade de pretender formar filósofos profissionais e nem se deve banalizar o conhecimento filosófico”.

Faz-se necessária uma metodologia ampla, profunda e pautada em pesquisas bibliográficas que favoreça o enlace entre elementos literários e filosóficos, sem que o aluno confunda e/ou trate como iguais ambas as disciplinas. É importante que o discente perceba suas distinções e contribuições para a compreensão tanto de uma como de outra. No entanto, suas opiniões precisam estar fundamentadas e distanciadas de um censo comum, ao que os gregos chamavam de doxa.

Desse modo, a metodologia que será empregada terá como referência a obra filosófica de Jean-Paul Sartre como

fonte fundamental e “norteadora” dos conteúdos, discussões, pequenos seminários e avaliações escritas que objetivarão a reflexão a partir das experiências de mundo (existenciais) do aluno para a construção de um pensamento filosófico crítico e mais rígido. E mais ainda, que permita ao aluno examinar o problema que a todo o momento se apresenta ao ente (aluno) nas relações com as coisas do mundo, consigo mesmo e com o outro.

Por isso, é importante não esquecermos, ao elaborarmos uma metodologia, o conhecimento de mundo do aluno, sua capacidade investigativa. Segundo Porto (2006, “s/p”), “não basta informar o aluno, apresentar-lhe um conhecimento acabado, porque ele só compreenderá aquilo que ele próprio elaborar, ou seja, aquilo que for resultado de suas investigações intelectuais”.

Também serão realizados, para a elaboração do Plano de Aprendizagem, fichamentos dos referenciais e leituras complementares: *Ética e literatura em Sartre* (2004), *A náusea* (2006), *O muro* (2005), *A idade da razão* (1996), com *A morte na alma* (1983) *O existencialismo é um humanismo* (2012) e pesquisas na internet.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

O presente trabalho cujo tema que serve como ponto base é o ensino de filosofia a partir da literatura consiste na elaboração de um plano de aprendizagem a ser aplicado no 1º ano do ensino fundamental. Para isso, será aplicada uma didática fundamentada na dialética, que paute-se no

construir/reconstruir e que estabeleça um vínculo entre ensino e aprendizagem embasada na teoria educativa de Paulo Freire, fomentado em uma práxis que não se vê pronta e acabada, mas em constante desenvolvimento.

No processo educacional é necessário e impreterível que se reconheça no aluno um fator essencial para toda e qualquer construção de conhecimento. Nesse sentido, é preciso dirimir a idéia arcaica do aluno como receptáculo de conteúdos e inseri-lo em um ambiente educacional em que ele seja construto e construtor de conhecimento. Partindo desse pressuposto reconhecemos na didática um papel fundamental na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Didática, do grego *techne didaktiké* (Τεχνή διδακτική), é uma expressão que se pode traduzir por arte ou técnica de ensinar, ou seja, ocupa-se das estratégias de ensino e das metodologias que devem ser elaboradas conforme os elementos e características do ambiente educacional em que o professores e alunos estão inseridos.

Teoria e pratica nem sempre andam juntas, por isso é importante que a didática abarque conteúdos como: espaço escolar, alunos, recursos, comunidade, cultura etc., pois possibilitarão a elaboração de estratégias de ensino que realmente possam ser aplicadas. Assim, considerando a demanda e, mais ainda, a rápida evolução digital/tecnológica que envolve e desenvolve-se na sociedade contemporânea, faz-se essencial que o professor busque praticas que criem mecanismos de construção do conhecimento que abranjam a utilização das TIC.

Estamos cercados por tecnologias e fazemos uso delas diariamente. Por esse motivo e porque elas forjam subjetividades que ainda não foram percebíveis pela escola, incorporá-las, enquanto recurso didático, para a construção do ensino-aprendizagem constitui uma necessidade da escola às circunstâncias sociais de hoje. Por outro lado, segundo Tânia Maria Esperon Porto (2006, p. 45) as contribuições das TIC como: rapidez, recepção individualizada, interatividade e participação, hipertextualidade, realidade virtual e digitalização/ideologia são potenciais educativos.

Ensinar requer técnica, requer que nos eduquemos ao mesmo tempo em que educamos, que nos transformemos ao mesmo tempo em que transformamos, que nos movimentemos quando causamos movimento, requer sobretudo que desenvolvamos a didática do olhar (ensinar a olhar) para a construção de um efetivo ensino de Filosofia em salas de 1º ano em que a relação ensino-aprendizagem seja dinâmica e profícua e, mais ainda, que seja uma aula “massa”, como se diz na gíria corrente.

Sempre que lemos e/ou escrevemos sobre educação somos conduzidos a pensá-la como transformação, como instrumento transformador do aluno, do aprendiz, do ‘ente’ que se educa. Mas numa didática do olhar é preferível pensá-la como movimento, pois toda transformação, a toda prática pedagógica, toda técnica, toda mudança começa por um movimento.

Para Candau (1984), a didática tem por objetivo o *como* fazer a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao *que fazer* e ao *por que fazer*. Dessa maneira, estando discutidas as propostas, traçamos possivelmente

uma discussão acerca da didática. Isto pressupõe movimento constante. Devemos ser homens do nosso tempo, diria Jean-Paul Sartre. Já Freire diria que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

O nosso mundo e o nosso tempo é cada vez mais tecnológico, e o uso de novas tecnologias na educação já não suscita dúvidas ou polemicas, mas reflexões pontuais acerca de como nós, professores, nos apropriaremos das TIC. O que fazer e por que fazer uso delas enquanto recurso didático para o ensino de Filosofia?

Talvez o primeiro passo seja começarmos a desenvolver a didática do olhar para que junto com nossos alunos enxerguemos as TIC. Não apenas como diversão, como peças úteis a um determinado fim, mas também como instrumentos de aprendizado, como ferramenta de construção de conhecimento. O segundo passo é ver que falarmos em didática do olhar não é algo desconexo, pois se prestarmos atenção veremos o quão apelativo são as TIC ao olhar. Celulares, tabletes, computadores, vídeos, jogos, apps e etc., nos aprisionam o olhar, ou seja, as inovações tecnológicas apelam a este sentido.

Olhar é conhecer, aprender, é fazer novas descobertas. É o que fazem nossos alunos diante das TIC, e se o professor ainda resiste a essas inovações é porque não entende, porque ainda não aprendeu a ver. Estamos diante de uma geração que aprende inglês diante de imagens de televisão e de jogos de computadores, por menus de celulares, que prefere a tela de um celular a uma folha de papel.

A didática do olhar é, inicialmente, um movimento. E compreendê-la será de grande valia para o ensino de Filosofia

em que se proponha o uso das tecnologias da informação. A didática é uma tarefa a ser elaborada pelo professor tendo em consideração muitos aspectos, é um papel fundamental para que se estabeleça e se construa a relação ensino-aprendizagem em aulas de Filosofia. No entanto, é sempre um registro, um plano escrito, elaborado, esquemático, e compete ao professor concretizá-lo da melhor forma possível.

Sob tal perspectiva é válido pensar uma didática que tenha como foco uma introdução ao ensino de Filosofia a partir da literatura: a filosofia de Jean-Paul Sartre como ponto base, por se entender como uma ponte que contempla esse olhar investigativo e crítico-reflexivo, por se tratar de uma literatura que questiona por um ser existencial, por um mundo e “ser-no-mundo” em que se percebe uma ação, ou melhor, uma filosofia da ação.

O Homem é tão-somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se concebe após a existência, como ele se quer após esse impulso para a existência. O homem nada mais é do que aquilo ele faz de si mesmo. (SARTRE, 2012, p. 10)

Isso requer liberdade, e, porque não dizer, uma educação libertadora que possibilite aos alunos conceberem-se livres e construtores de seus próprios conhecimentos e, portanto, responsáveis por essa construção? Segundo Paulo Freire (1998), ou melhor, numa didática freiriana, há uma “exigência” de que na elaboração pedagógica se conceba a educação enquanto pratica libertadora:

Educação que desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1998, p.45).

Para Gerd Bornheim (1986);

O tema da liberdade é ponto central do pensamento e como que resume toda a sua doutrina. Sua tese é insólita: a liberdade é absoluta ou não existe. Sartre recusa todo determinismo e mesmo qualquer forma de condicionamento desenvolvimento. (BORNHEIM, 1986, p.199).

Tanto Sartre quanto Freire têm em seus pensamentos um ponto fulcral em comum: a liberdade como fundamento da subjetividade. Independente de quaisquer forças coercitivas, de quaisquer condições situacionais, é sempre o sujeito responsável por si, por sua própria construção. A teoria educativa de Paulo Freire é norteadada por conceitos como liberdade, autonomia, emancipação. Princípios interligados ou como sinônimos para a construção contínua de uma prática educacional libertadora. Outro ponto semelhante entre ambos os estudiosos diz respeito à concepção acerca do homem. Em Sartre temos o ser-aí, lançado ao mundo, não projetado e por fazer-se:

[...] o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na

concepção do existencialismo, não é definível, é porque ele não é, inicialmente, nada. Ele apenas será alguma coisa posteriormente, e será aquilo que ele se tornar. Assim, não há uma natureza humana, pois não há um Deus para concebê-la. O homem é, não apenas como é concebido, mas como ele se quer, e como se concebe a partir da existência, como se quer a partir de ela de existir, o homem nada é além do que ele se faz. (SARTRE, 2012, p. 19).

Frente a esse conceito de homem em si, Sartre caracteriza a liberdade de escolha, e *a posteriori* de autonomia. Faz-se importante teoria educacional que valoriza e, sobretudo, conceba o ato educativo como algo libertador e subjetivo. Embora Freire, ao contrário de Sartre, fale de uma “natureza humana”, ele a concebe como inacabada, e o homem como um devir. Que busca sempre, e ao mesmo tempo é inacabado:

É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como si própria. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença. (FREIRE, 1998, p. 9)

O que se pretende ao traçar essa relação de pensamento entre Paulo Freire e Sartre é evidenciar que ambos comungam ideias acerca da liberdade e da subjetividade

como necessárias a toda e qualquer transformação e, portanto, fundamentar a escolha da teoria educativa de Freire no que tange a elaboração de um trabalho que pretende introduzir o ensino de Filosofia no 1º ano do ensino médio tendo como ponto base a filosofia sartreana.

Para isso serão consultadas obras de Paulo Freire para fins didáticos e pedagógicos: *Pedagogia da Autonomia* (1998), *Educação como prática da liberdade* (1979), *Educação e Mudança* (1983) e *Pedagogia do Oprimido* (1978). Embora Freire se constitua o teórico basilar no que tange a didática deste Plano de Aprendizagem, outros teóricos também contribuirão para algumas pontuações, entre eles: Rodrigo (2009), Rezende (2005), Campaner (2012), Romão (2002), Nunes (2003), Libâneo e outros que eventualmente venham a contribuir para um modelo didático em sala de aula. Quanto às obras de Sartre, serão utilizadas as que mais marcaram sua filosofia, a saber: *A náusea* (2006), *O muro* (2005) *A idade da razão* (1996) e *A morte na alma* (1983). E ainda, Silva (2004), Rohden e Pires (2009).

Outro ponto que levou a escolha de Paulo Freire a fundamentar esse trabalho foi sua visão frente as TIC.

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto, secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que

meus netos para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem. (FREIRE, 1978, p. 34)

Freire já antevia a importância dessas tecnologias na construção do conhecimento, hoje provavelmente daria grandes contribuições nesse sentido. O tecnológico é algo concreto e cotidianamente recorrente em nossos dias, está presente em tudo o que fazemos. Portanto, a unidade escolar não pode abster-se desse conhecimento, tampouco contentar-se na mera utilização dos recursos dessa tecnologia, mas apropriar-se dessa linguagem, desse conhecimento para desenvolver um planejamento pedagógico que abarque e contemple as nuances da realidade dos alunos. Olhar o mundo sob a concepção dos jovens.

Toda leitura e, por conseguinte, toda interpretação de mundo precede a leitura da palavra. Crê-se que com a Filosofia aconteça o mesmo e, assim, pode-se passar da leitura do mundo para a “leitura” da Filosofia. O ensino de Filosofia a partir do cotidiano, do mundo do aluno. Mundo este conectado e recorrente de novas tecnologias. Para Freire (1983), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

[...] trazem consigo de compreensão de mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1998, p. 85-86)

Em suma, o presente Plano de Aprendizagem objetiva proporcionar um ensino de Filosofia no ensino médio mediado pela filosofia de Sartre numa perspectiva educacional de Paulo Freire, em que se considere a literatura como auxiliadora, como instrumento facilitador para o ensino de Filosofia, enquanto instigadora e, porque não dizer, enquanto um “convite” literário ao mundo da Filosofia.

### 3. APLICAÇÃO EM SALA

O Plano de Aprendizagem aqui exposto se propõe especificamente aproximar o aluno do Ensino Médio do universo filosófico. Para tal propósito serão elaborados dez planos de aulas para a componente de Filosofia, com carga horária de quatro aulas de 50 minutos cada uma e tendo por temas: Ética, Filosofia Política, Ontologia, Filosofia da Linguagem, Teoria do conhecimento, Filosofia da Ciência, Estética, Filosofia da Arte e Modernidade e Liberdade. Este último contará com a realização de uma pesquisa objetivando a aprendizagem investigativa, cujo tema será apresentado pelo professor, bem como os critérios metodológicos atentando para instrumentos que caracterizam uma pesquisa.

Todos os Planos acima citados terão por finalidade: o ensino do conteúdo de Filosofia, o uso da literatura como ferramenta metodológica e a filosofia de Sartre como ponto base, como mediação entre a literatura e a Filosofia, para que se possa estabelecer a indispensável aproximação do aluno

com a Filosofia. Assim, todos os Planos contarão com uma leitura literária/filosófica de Sartre. Ora estabelecendo uma relação temática entre literatura e Filosofia, ora partindo da literatura para a Filosofia essa intersecção partirá, sempre que possível, do contexto literário sartreano (narrativas e personagens) como forma de “um pensar, de um analisar e questionar a própria realidade do aluno.

Essa mediação far-se-á também através de exposições em sala de aula (seminários, debates, textos) de temas filosóficos presentes nos romances de Sartre. Os conflitos das personagens, as dúvidas e sensações que experimentam servirão como mote dialógico para que o aluno reflita sobre as questões existenciais que permeiam o homem e ao mesmo tempo o colocam como responsável pelo que faz com elas e/ou pelo que faz de si mesmo. E se a experiência é estímulo ao pensamento, então uma forma de estimular o pensamento dos alunos acerca de questões filosófica é partir de experiências relatadas na literatura, como os fatos corriqueiros, presentes nos romances de Sartre, e que muitas vezes também são comuns no dia-a-dia dos alunos, como por exemplo: andar na praia, atirar uma pedra no mar ou observar a raiz de um castanheiro (acontecimentos presentes em *A Náusea*) que em Sartre nos permitem uma investigação existencial semelhante à vivida por seus personagens. Desse modo, a leitura (romance), ou “o relato” como diria Matthew Lipman, instigará o pensamento e fará com que os alunos adentrem aos conceitos filosóficos, sem que essa reflexão cause um distanciamento do pensamento radical tão característico da filosofia.

Outra forma como se tecerá essa mediação é através de vídeos e textos na internet que exponham os conceitos filosóficos sartreanos para em seguida buscá-los nas obras romanescas do filósofo (textos de Sartre previamente selecionados), convidando assim o aluno a não só refletir as questões filosóficas como também lhe permitir perceber tais questões “diluídas” de maneira menos rígida através da literatura para assim melhor compreender os conceitos do filósofo (já nos moldes radical/rígido do pensamento filosófico). Dessa maneira, acredita-se ser possível a intersecção entre a filosofia e a literatura sartreana de modo a atender os objetivos propostos.

Também presente e não menos indispensável na elaboração dos planos será a realização de atividades que necessitem ou nas quais se possa utilizar as TIC como ferramentas de pesquisa e acessos a conteúdos temáticos (busca no Google, Wikipédia, criar grupos no facebook e WhatsApp, leitura e downloads de obras filosóficas e romances de Sartre etc.) por meio de tablets e celulares não apenas como fonte de pesquisa, mas também por seu caráter lúdico e prazeroso, pois considerando os tempos de globalização e de sociedade altamente informatizada em que vivemos é produtor que façamos uso das tecnologias que cotidianamente nos cercam.

Embora não seja objetivo desse trabalho, sua efetiva realização coaduna a reflexão de algumas características de nosso tempo, a saber: as TIC no cotidiano e o acesso do conhecimento na sociedade de informação, acarretando quiçá uma intervenção pedagógica (tendo em vista a resistência de muitas escolas no uso dessas tecnologias) que privilegie o uso as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Em suma, os Planos de Aula não só aproximarão o aluno do universo filosófico como também permitirão ao professor de filosofia ensiná-la de modo crítico, reflexivo e condizente com a realidade do aluno, dando à Filosofia menos rigor tanto pelo uso das TIC como pelo uso da literatura. O objetivo dos Planos não se restringe à aproximação da Filosofia por parte do aluno do Ensino Médio, mas, conseqüentemente, introduzir novas ferramentas que permitam ao sujeito pensar, romper padrões de mundos e ideias com as quais se relacionam e estabelecer novos e elaborados questionamentos, pois filosofar é em certo aspecto um fazer na ausência da realidade enquanto objeto concreto é “bulinar o real para descortinar o sensível”, por esta razão a literatura, esse mexer o real, esse imaginar se..., se mostra instrumento facilitador não só para o aprendizado da filosofia, mas para o desvelar do mundo e, por conseguinte, do próprio Ente.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Filosofia no Ensino Médio sempre teve em seu bojo algumas dificuldades fulcrais, a saber: o rigor argumentativo, o vocabulário altamente técnico e o distanciamento do cotidiano do aluno. O que se aduz dessa argumentação é que o ensino de Filosofia no Ensino Médio carece de uma aproximação com a realidade do aluno, com seu cotidiano e “conhecimento de mundo”. É um ensino que muitas vezes parece distante das experiências dos alunos.

Tal “distanciamento” acaba por acarretar a falsa idéia de que a filosofia é algo restrito ao universo acadêmico, sem espaço ou sentido em outros lugares. Isso contribui para uma resistência às aulas de filosofia, tornando-as enfadonhas, desmotivantes para o aluno e também para o professor.

Desse modo, o intento do presente trabalho foi pender para questões que possibilitassem a construção de um plano de aprendizagem cujo objetivo seja aproximar o aluno do Ensino Médio ao universo filosófico. Se as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio propõem despertar no aluno o interesse pela reflexão filosófica, bem como uma capacidade e habilidade argumentativa, quase sempre apoiados na tradição, no entanto, isso não significa começar, necessariamente, pelos autores clássicos e/ou mesmo pela linguagem própria da filosofia.

Assim, parece mais facilitadora uma metodologia que se utilize da linguagem cotidiana dos alunos, que seja reflexiva da realidade vivida pelos alunos, possibilitando que a filosofia tenha maior significado frente aos educandos. Essa linguagem mais cotidiana, mais informal e representativa da realidade do aluno é comum à literatura. Uma linguagem mediadora, facilitadora para o ensino de filosofia no ensino médio, pois permite ao aluno ir aos poucos universalizando seu olhar, habilitando-os e aproximando-os de outros saberes, de outras formas argumentativas, a exemplo: a Filosofia, menos imagética, mais formal e incisivamente analítica e questionadora.

O uso da literatura no ensino médio enquanto ferramenta para o ensino de Filosofia compõe uma metodologia que parte do olhar apurado e imagético (situações e cenário narrados,

subjetividade das personagens etc.) da literatura mesmo que informal, ficcional, e não menos real enquanto possibilidades lógicas de manifestar-se na realidade para uma argumentação formal, argumentativa e filosófica.

Se a ficção imita e/ou corresponde ao real e as ideias são oriundas das experiências então se pode afirmar que a literatura é uma representação dessas experiências, suas situações narradas são passíveis de ocorrerem na realidade e, portanto, conduzem ao questionamento, ao dar sentido aos porquês? Esse “pensar literário/subjetivo” pode propiciar e, porque não dizer, facilitar a introdução do ensino de Filosofia no Ensino Médio, constituindo-se em um instrumento privilegiado para se “ensinar” Filosofia. Sartre, ao escrever seus romances, teve a clara intenção de expor seus conceitos filosóficos para conduzir seus leitores às reflexões filosóficas existencialistas. A partir da obra de Sartre, não seria nenhum absurdo pensar a literatura enquanto escolha filosófica, uma ferramenta vantajosa para a comunicação de sua filosofia através de personagens romanescas.

Sendo assim, pensar um plano de aprendizagem para o ensino de Filosofia no 1º ano do Ensino Médio é não somente relevante como também um meio facilitador para a introdução da Filosofia a alunos do Ensino Médio. Nesse sentido, ensinar Filosofia tendo como ponto base a filosofia de Jean-Paul Sartre configura nesse trabalho essa ferramenta facilitadora, mediadora e preparatória ao ensino de filosofia de modo mais prazeroso, menos resistente e muito mais profícuo. A escolha por Sartre evidencia a aproximação e/ou a possibilidade de aproximação, de diálogo, entre Literatura e Filosofia. Mais ainda, a Literatura como vínculo, como ferramenta de ensinar Filosofia.

Filosofia e Literatura dialogam entre si, pois abordam temas que são universais e proporcionam a reflexão crítica-reflexiva. A literatura possui uma leitura imagética da realidade, que conduz a experiências vividas no cotidiano, com as coisas do mundo. Literatura é o tomar conhecimento dos fenômenos possíveis ou não, vividos ou imaginados. Isso permite adentrar ao questionamento, desperta dúvidas. A filosofia é o ato constante de questionar, é o educar da razão. Aciona pensamentos, desperta o desejo do conhecimento. Desse modo, compreende-se a literatura como meio importante para a condução do aluno a esse questionar, a esse pôr em movimento o pensar que tanto caracteriza a Filosofia, além de tornar mais prazeroso menos “conceitual” o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Conclui-se que o Plano de Aprendizagem apresentado viabiliza o ensino de filosofia de modo a romper as resistências iniciais da maioria dos alunos à disciplina, bem como favorece um aprendizado mais enriquecedor se considerado a interdisciplinaridade entre formas de saberes distintas e harmônicas. Caráter também fundamental nesse trabalho é o uso das TIC, que por se tratar de algo comum ao uso cotidiano dos alunos, e que permeia os contextos escolares, familiares e sociais acabam por agregar riqueza ao Plano de Aprendizagem apresentado.

A tecnologia tem estado cada vez mais presente na sociedade na medida em que se torna ferramenta para as mais diversas ações: trabalho, comunicação, lazer etc., ou seja, vivemos a era da informação digital e nossos alunos são abarcados, influenciados e naturalmente se apoderam desse conhecimento. Assim, trazer o uso das TIC para a sala de aula

não apenas enriquece o trabalho do professor como favorece a criação de um ambiente mais “lúdico” e motivador, visto o fascínio que nutrem os jovens por essas tecnologias.

Por isso, crê-se na possibilidade de aplicação desse Plano de Aprendizagem, não esquecendo a difícil tarefa em inserir as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos planos de aulas, uma vez que existem “opiniões” muitas vezes desmotivantes de colegas professores com relação ao uso das TIC, que junto a já diagnosticada resistência dos alunos do Ensino Médio à disciplina de Filosofia configuram as principais dificuldades na implementação deste Plano de Aprendizagem.

Por outro lado, seu caráter desafiador, a incorporação das TIC, a abordagem da literatura como ferramenta de introdução ao saber filosófico, a possibilidade do professor de filosofia estruturar melhor suas aulas, e mais ainda, a troca de saberes entre aluno x professor sempre que os conteúdos forem relacionados à realidade dos educandos constituem as principais contribuições do Plano de Aprendizagem.

---

---

## NOTA

<sup>1</sup>Especialista em Lingüística e Literatura pela Faculdade Zacarias de Goes (FAZAG) e Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: rivelinomatos@hotmail.com

## REFERÊNCIAS

BORNHEIM, Gerd. A. **Debates de filosofia: Sartre — Metafísica e Existencialismo.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

CABRAL, J. F. P. **A Estética na Filosofia de Platão e Aristóteles.** Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.brasilestetico.com/filosofia/a-estetica-na-filosofia-platao-aristoteles.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

CANDAU, V. “A didática e a formação dos educadores” – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. (org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1984a. p. 12-22.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **A náusea**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **A idade da Razão**. Tradução Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Saraiva de Bolso, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **Com a Morte na Alma**. Tradução Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Saraiva de Bolso, 2012.

SILVA, F. L. E. **Ética e Literatura em Sartre**. São Paulo: UNESP, 2004.

# **A “DISCIPLINA” FILOSOFIA COMO PROMOTORA DO DEBATE SOBRE IGUALDADE E DIFERENÇA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Sérgio Fernando Maciel Corrêa<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo que apresentamos ao leitor é a exposição formal da memória das atividades realizadas durante o curso de aperfeiçoamento *UNIAFRO* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todas as intervenções pedagógicas aconteceram com a primeira turma do Ensino Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio do *Campus* de Sapiranga –RS, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul). Optamos por relatar o desempenho das quatro práticas em sala de aula que o curso de aperfeiçoamento propôs aos cursistas. Ante a este fato, prevenimos que se trata de texto expositivo-reflexivo e não de uma pesquisa científica rigorosa. Salientamos ainda que o êxito de todo o trabalho pedagógico aconteceu devido ao envolvimento de vários colegas professores e suas respectivas disciplinas junto com os setores de ensino, pesquisa e extensão do *Campus*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade; Igualdade; Preconceito; Filosofia; Interdisciplinaridade.

**ABSTRACT:** The article we present to the reader is the formal exposition of the memory of the activities performed during the improvement course *UNIAFRO* of the Federal University of Rio Grande do Sul. All pedagogical interventions happened to the first class of technical teaching at Electromechanics Integrated to high school of *Campus* de Sapiranga — RS of Federal Institute of Education, Science and Technology *Sul-Rio-Grandense* (IFSUL). We chose to report the performance of the four practices in the classroom that improvement course proposed to course participants. Faced with this fact, we warned that this is an expositive-reflective text and not a rigorous scientific research. We point out that the success of the entire pedagogical work was due to the involvement of several fellow teachers and their respective disciplines along with the educational sector, research and extension of the *Campus*.

**KEYWORDS:** Diversity; Equality; Prejudice; Philosophy; Interdisciplinarity.

## INTRODUÇÃO

O artigo que apresentamos pretende ser um relato acerca das práticas de ensino construídas com a turma do Curso Técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio a partir da disciplina de filosofia. Alertamos o leitor que algumas atividades se estenderam para além desta turma específica, abrangendo toda a comunidade escolar. Em linhas gerais, trata-se de um projeto pedagógico amplamente colaborativo, cuja marca é a interdisciplinaridade<sup>2</sup>, porque diretamente envolveu quatro disciplinas: Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa e Iniciação ao Trabalho.

No interior das instituições de ensino, educadores se deparam com problemas referentes à fragmentação dos saberes, à falta de conexão entre os diversos ‘ramos’ do conhecimento. É a ideia de divisão, de isolamento e de segmentação do objeto do conhecimento defendida pelo cartesianismo no início da modernidade. Esta especialização dos saberes é apontada, por muitos estudiosos, como um dos fatores determinantes que levam à evasão escolar, ao fracasso na aprendizagem, à falta de base dos estudantes. Por isso mesmo a interdisciplinaridade não é um ato criativo, mas é um ato reativo a esta desconexão dos saberes e da crise que vive a educação formal: “Espera-se da prática interdisciplinar a superação desse quadro de supervalorização e de fragmentação das disciplinas” (FEITOSA, 2004, p. 89).

Por outro lado, diríamos que a filosofia é sempre propensa à abertura e à relação com as ciências, as técnicas e as artes. Essa natureza da filosofia é anterior ao seu disciplinamento na educação formal. Em vista disso, é quase que impossível

encerrar a filosofia como uma disciplina fechada dentro de um currículo. Porém, não cabe a este artigo a problematização desta visão de interdisciplinaridade e do disciplinamento da filosofia<sup>3</sup>. Com efeito, esta qualidade dialogal da filosofia se concretiza sempre a partir de conceitos e problematização desses mesmos conceitos. Nesta linha, o intuito da atividade aqui descrita foi dialogar com outras disciplinas a partir da problematização do conceito de raça e de racismo. Neste caso, concordamos com a passagem: "A filosofia não se fecha em si mesma, ensimesmada, mas abre-se sempre a outrem, busca a relação" (GALLO, 2004, p. 04). A iniciativa do relato que segue se deve também ao fato de que os direitos humanos são um tema transversal e coube à disciplina de filosofia a condução dos trabalhos a partir de uma perspectiva de diálogo e de problematização de conceitos e preconceitos com outras disciplinas.

O objetivo primário desta atividade interdisciplinar foi o de incrementar as práticas docentes e construir uma visão crítica e melhor embasada sobre a questão das Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola. Paralelo a isso, buscamos propagar uma reflexão na comunidade escolar sobre as questões de gênero e étnicas que caracterizam o público de estudantes que procura o ensino técnico. Também foi de nosso interesse mobilizar os colegas do curso de aperfeiçoamento *UNIAFRO* para conhecerem o "jovem" *Campus* Sapiranga do IFSul<sup>4</sup>, bem como convidá-los a apresentar aos seus estudantes a modalidade de ensino técnico e tecnológico que se faz presente na região de Sapiranga na modalidade de educação pública, gratuita e de qualidade por meio do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Portanto, esta atividade também teve um aspecto extensionista.

Todo processo teve sua relevância porque constatamos que os estudantes, em sua maioria, são relutantes com a questão do negro e das cotas raciais. Colhemos dos nossos estudantes, no início dos trabalhos, uma posição quase unânime de que a História não pode, de forma alguma, condicionar o presente e que, portando, “precisamos esquecer a História e construir a outra trajetória inédita, daqui para frente<sup>5</sup>”. Tratamos a política de cotas como uma política paliativa cuja relevância é reconhecer o erro histórico cometido pela sociedade brasileira. Consideramos relevante a necessidade legal de pôr em prática a Lei 10.639/2003 através de uma retomada histórica sobre a escravidão e a presença contemporânea do negro na sociedade. Acentuamos que história do negro está para além da escravidão e destacamos a relevância de sua cultura, de sua musicalidade, de sua religiosidade, etc. Estas questões partem do princípio de que a Disciplina de Filosofia em seu fazer precisa problematizar a ordem social e formas de conviver. Também o clássico tema filosófico da formação do caráter e da perspectiva da alteridade forneceu sentido à construção desta prática.

### BASES TEÓRICAS E LEGAIS DE DISCUSSÃO

Em todo universo educativo é importante reconhecer e respeitar a diversidade no ofício de fazer e refazer a cada dia uma sociedade mais democrática através de ações educativas. Por isso, salientamos a necessidade de políticas afirmativas que procurem fomentar a igualdade de condições entre

os diferentes. Acreditamos em práticas educativas que conciliam os conceitos de diversidade e tolerância em busca de uma sociedade antirracista e tolerante. Sensível a estes aspectos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sugerem para o ensino de Filosofia: "Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural" (BRASIL, 2000, p.50). Da mesma forma cremos que esta pauta precisa estar na primeira ordem das políticas de Estado no processo de formação dos seus cidadãos. Por tal razão concordamos com o que Munanga escreve em um texto recente:

No plano político, o reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoradas. Por exemplo: as culturas indígenas da Amazônia e de outras partes do continente americano, que estão sendo destruídas, seja pelas invasões de seus territórios, seja ainda pela criação das reservas onde se acelera a deterioração das sociedades e dos indivíduos. Nos países da diáspora africana se coloca a mesma questão política do reconhecimento da identidade dos afrodescendentes (MUNANGA, 2014, p. 35).

O mesmo autor desenvolve, em outro texto, a noção de negritude, um conceito forjado no âmbito da escravidão dos povos africanos e da colonização da América, cuja função é a superação da carga de preconceitos e segregação que os negros enfrentam desde então. Porém, ainda há muito a ser discutido e atitudes precisam ser revistas para que as desigualdades e o racismo possam ser superados. Neste sentido a palavra

do professor Munanga vem ao encontro de muitas posições assumidas pelos estudantes no início do trabalho, mesmo sem conhecerem o debate em torno do conceito de negritude:

Uns consideram a negritude superada e ineficaz, pois a realidade colonial que a provocou não existe mais. Outros a entendem como uma extensão da linguagem racista branca que lhe deu origem: uma mistificação de natureza colonial, daí sua incapacidade de criar uma ruptura. Em outras palavras, o conceito de negritude assumiu a inferioridade do negro forjada pelo branco (MUNANGA, 1996, p. 06).

A formação de uma consciência política, no sentido da construção de um bem coletivo, é de interesse de qualquer sistema educativo que procura se legitimar perante a sociedade. Por isso, expor os estudantes a questão dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, se faz pertinente para mobilizar os jovens e ao mesmo tempo “sacudir” velhas tradições que alguns supõem superadas, mas estão mais presentes do que nunca e continuam fundamentando desigualdades e preconceitos. Por este prisma Ghedin registra:

O ensino de filosofia no espaço escolar, além de ter o encargo de oferecer ao educando um referencial da cultura produzida pela disciplina em sua tradição histórica deve propor-lhe uma formação ético-política que lhe possibilite compreender significativamente as relações de poder presentes na sociedade atual e sua responsabilidade ética na humanização dessa sociedade (GHEDIN, 2009, p. 38).

Quando abordamos problemas específicos e atuais da questão do preconceito racial no Brasil concordamos com a posição de Munanga que no livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* salienta as dificuldades do povo brasileiro em mobilizar-se na criação de uma sociedade mais igualitária e justa. Por certo não solucionaremos estas questões que estão nas "raízes do Brasil", mas exporemos através do ensino de filosofia, os estudantes a questões tão pertinentes de ordem política e ética:

Todos os movimentos sociais, incluído o dos negros, lutam pela justiça social e por uma redistribuição equitativa do produto coletivo. Numa sociedade hierarquizada como a brasileira, todos encontram dificuldades para mobilizar seus membros em torno da luta comum para transformar a sociedade. Os movimentos operários ainda não conseguiram mobilizar todos os seus membros, vítimas das relações de trabalho e de produção dentro da sociedade capitalista, ainda menos no seio de um capitalismo periférico, de escassa cidadania como o brasileiro (MUNANGA, 1999, p. 13).

A discussão sobre o conceito de raça e o racismo a ele inerente sempre ocuparam espaços na sociedade brasileira. Ora, esteve em pauta a tentativa de superação deste conceito; ora, na tentativa de justificá-lo, inclusive, em postulados científicos. Houve tempos em que os cientistas brasileiros, com base em teses eugenistas<sup>6</sup> quiseram "melhorar" a raça do povo brasileiro, tratando do encontro de imigrantes

oriundos de sistemas sociais antagônicos e com hábitos culturais distintos, promovendo muito mais preconceito e exclusão do que uma sociedade brasileira “melhorada”. Este tema é amplamente discutido pela professora Simone Rocha no seu livro: *Eugenia no Brasil: Análise do Discurso Científico no Boletim da Eugenia: 1929-1933*. A autora destaca que:

Enquanto na Inglaterra, no final do século XIX, Francis Galton (1822-1911) cunhava o termo “eugenia”, como a ciência do melhoramento da espécie humana, no Brasil discutia-se a questão da imigração e miscigenação, entre os imigrantes com aqueles que já habitavam o país, inclusive os indígenas. Muitas vezes as propostas de medidas a serem tomadas incluíam mecanismos de seleção ou mesmo exclusão (ROCHA, 2014, p. 13).

O conceito de raça superior ou raça inferior pode não mais estar na linha de frente das pesquisas científicas, ou não ser relevante no debate público, ou ainda não servir mais para justificar ideologias racistas, mas num passado recente foi bastante usado. Por isso é importante sempre fazer memórias deste passado não muito distante, para que eventos recentes como o Nazismo fomentado na Alemanha dos anos trinta do século XX, o *Apartheid* da África do Sul nos anos quarenta e a limpeza étnica promovida na Sérvia em 1992 não venham manchar com outras roupagens a história da humanidade. Assim, concordamos com a hipótese dessa autora que apresenta o racismo “à brasileira” que, paradoxalmente, não admite

que é racista: “A questão é admitir que o racismo também está presente no Brasil... e que o negro é uma das vítimas prediletas desse racismo”. (VALENTE, 1998, p. 17).

Diante do exposto, o processo didático-pedagógico do ensino de filosofia não se limita à reflexão sistemática, não é e não pode ser um exercício intelectual ou mero esforço cognitivo de caráter subjetivo, mas assumimos com Ghedin que “Ensinar filosofia só tem sentido como prática social, como ação política que intervém na interpretação e na situação do mundo em que vivemos” (GHEDIN, 2009, p. 52). Com este horizonte de questões tratamos então de construir a prática pedagógica.

## METODOLOGIA DE ENSINO, DISCUSSÃO DE DADOS E RESULTADOS

**O Primeiro Movimento:** Encaminhamos as primeiras atividades com a turma de Ensino Técnico em Eletromecânica. Digo encaminhamos porque envolvemos neste encontro três disciplinas na construção dos trabalhos: Filosofia, Sociologia e Iniciação ao Trabalho. Com a intenção de contextualizar a discussão e incrementar os argumentos planejamos o encontro, que ocupou dois períodos, nos seguintes momentos:

— Debate para sondar a opinião dos estudantes sobre a questão racial na escola e no mercado do trabalho.

— Apreciação do vídeo cujo conteúdo eram imagens sensibilizadoras e a letra e a música “Carne” do artista Seu Jorge.

— Apresentação, comparação e debate sobre dados da escolarização e a presença do negro no mercado de trabalho.

— Divisão de grupos e encaminhamento das atividades de entrevista propostas no módulo I do curso de aperfeiçoamento.

O debate inicial foi planejado com o objetivo de fazer um diagnóstico da opinião dos estudantes sobre o conceito de raça, a questão das desigualdades, a formação do povo brasileiro e a questão das cotas. Trabalhamos com perguntas sobre o que eles entendiam por raça, a relação entre diferença e desigualdade e a “brasilidade” do brasileiro. Surgiram respostas como, por exemplo, que a raça poderia ser definida a partir do local onde a pessoa nasceu. Neste caso, o europeu seria uma raça, os africanos seriam outra raça etc... Na questão das desigualdades, os estudantes usaram inicialmente desigualdade como sinônimo de diferença. Contudo, alguns usaram a desigualdade como origem dos preconceitos e injustiças. Com relação ao povo brasileiro, destacou-se muito que a cultura festiva é o que define o povo brasileiro.

Porém, fomos interpelando as respostas e os estudantes concordaram que há muitas diferenças nas manifestações culturais brasileiras e que muitas vezes estas diferenças se traduzem em desigualdades. Neste momento da discussão, a imensa maioria da sala se colocou contra as cotas, usando o argumento que é uma questão de decisão e vontade pessoal de cada indivíduo ingressar numa instituição educacional ou fazer uma escolha profissional.

Em seguida, usamos o vídeo da música “A Carne”<sup>7</sup>. Em geral os estudantes fixaram o refrão e ficaram cantando repetidamente após a aula. Em nossa análise este momento cumpriu a sua função que era a de sensibilizar para a questão da desigualdade, da injustiça e a relação que elas estabelecem com a cor da pele das pessoas. Este tópico da aula preparou para o seguinte, que tinha por objetivo apresentar e discutir

os dados do ano de 2010, 2012 e 2013 sobre a questão escolar e trabalhista do negro no Brasil.

No penúltimo momento pedagógico do encontro, apresentamos a definição de desigualdade contida no Inciso II do Parágrafo Único do primeiro artigo da lei 12.288 de 2010 — O Estatuto da Igualdade Racial, que ora citamos aqui:

II — desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;<sup>8</sup>

Justificamos que a existência desta lei se deve a um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, que estão formalizados no terceiro artigo da Constituição Brasileira no seu inciso III, (explicamos a natureza da Constituição e um pouco da hierarquia das leis) que citamos aqui: “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] III — erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;”<sup>9</sup>

Assim iniciamos a apresentação dos dados de 2010. Com base em dados do IBGE de 2010 concluímos que em primeiro lugar quem é mais bem remunerado no Brasil: é o homem branco, em segundo lugar a mulher branca e em terceiro, o homem negro (preto ou pardo) e em quarto lugar a mulher negra (preta ou parda). Por isso, as mulheres brancas tendem a receber mais que homens negros e mulheres negras.

O próximo encontro pedagógico ficou agendado para as três semanas seguintes quando aconteceria o retorno das atividades de entrevista. E assim se efetivou. Este professor que escreve e a professora de sociologia do *Campus* nos organizamos para prestigiar e debater as entrevistas realizadas pelos estudantes. Em grupos de quatro estudantes, as entrevistas foram sendo apresentadas e polêmicas foram surgindo. Deste primeiro encontro, concluímos que os estudantes são bastante relutantes com a questão do negro e das cotas raciais. Neste momento, nós professores intervimos no debate, afirmando a questão da herança cultural, dos condicionantes sociais, da formação da personalidade segundo a psicanálise. A conclusão que chegamos é que há muito o que fazer para sensibilizar os estudantes para o debate e a questão racial na escola!

**O Segundo Movimento:** As novas atividades atingiram todas as turmas de estudantes do *Campus* e a maioria dos servidores. Primeiro, cabe ressaltar que planejamos e executamos os trabalhos a várias mãos: este que vos escreve com a Disciplina de Filosofia, a professora Rita de Cássia com a Disciplina de Iniciação Profissional, a professora Érica Oswald com Língua Portuguesa e a professora Juliana Palhares com Sociologia. Este momento de planejamento foi importante, pois pela Filosofia houve uma aproximação de diversos campos do conhecimento que puseram em sintonia suas disciplinas e seus conteúdos e mesmo suas práticas pedagógicas. Por isso, reafirmamos com Ghedin que “A questão interdisciplinar é epistemológica, antropológica e metodológica e possui também implicações éticas e políticas na prática da escola e do ensino” (GHEDIN, 2009, p. 110).

As atividades ocorreram em dois momentos. Com os estudantes do período noturno (três turmas), que são os que frequentam cursos subsequentes ao ensino médio, tivemos um encontro que durou quatro horas-aula no qual os professores se propuseram a abordar os temas do racismo, escravidão, profissionalização e escolarização do negro, inclusive a lei de cotas. Este encontro foi dividido em dois momentos.

No primeiro momento propusemos uma aula expositiva e dialogada. Não foi um momento tranquilo, pois há estudantes que resistem à ideia de que existe racismo no Brasil. Também quando se aborda a lei de cotas e a escolarização do negro, há muita divergência de pontos de vista. Mas embasamos nossas falas em dados do IBGE, fontes históricas e o debate foi muito produtivo e instigante. Já no segundo momento deste encontro, nos propusemos a comentar o documentário: "*História do Racismo: Um legado Selvagem*", que os cursistas UNIAFRO viram no decorrer do segundo módulo do aperfeiçoamento. Foi de muita valia, pois sensibilizou, chocou, e claro, surtiu os efeitos desejados. Deste grupo pedimos uma produção textual que ficou sob a responsabilidade da professora de Língua Portuguesa.

Já a atividade do *Griôt*<sup>10</sup>, foi construída com a turma do vespertino. Ressaltamos que não conseguimos uma pessoa negra com as características sugeridas para as atividades. Mas em contato com o movimento negro de Sapiranga, eles sugeriram o contato com a professora historiadora Dóris Rejane Fernandes, sapiranguense que tem doutorado e experiência na área de História, com ênfase em História agrária, fundiária, conflitos e relações de poder.

Dedicamos três horas-aula para este encontro. Foi muito importante, pois pudemos atingir não somente os estudantes do Ensino Médio Integrado, mas toda a comunidade do *Campus*: Estavam presentes grande parte do pessoal terceirizado que cuida da segurança, manutenção e limpeza do *Campus*, servidores técnicos administrativos, docentes e equipe gestora do *Campus*. A palestra foi conduzida com muito diálogo, abordando exatamente a presença do Negro em Saperanga, sua contribuição, a questão dos territórios negros da região, com bastante destaque para os Quilombos que existem na região de Taquara, Gramado.

A roda de conversa começou com a seguinte questão: Saperanga é terra de alemão? Qual a nossa identidade, quem nós somos? O que realmente tem de presença afro, indígena, alemã em nossa cidade? Todos nós estamos interligados pela história. E assim a palestrante conduziu a fase inicial da conversa: — momento para refletir sobre a discriminação; — reconhecer a presença negra nos espaços que vivemos; — aceitar o negro como parte da população — compreender a relação negros, colonos, brasileiros. Que liberdades deram aos escravos? Quem é negro? Todo indivíduo identificado com as características físicas e culturais afro; Como foi a construção da liberdade negra? Foi uma construção dura, sempre houve resistências — foi uma construção legal do abandono. Assim, fechou-se a parte introdutória da palestra-diálogo.

**O Terceiro Movimento:** No terceiro momento do curso de aperfeiçoamento *UNIAFRO* trabalhamos a dança, a música e instrumentos musicais, de origem africana. Os estudantes sugeriram e acatamos que se fosse trabalhado com a música popular africana e os estilos que mais se sobressaem é a

*Kizomba, Kuduro, Zouk, Gnawa.* Organizamos os estudantes para pesquisar instrumentos musicais que dentre outros deveriam contemplar: berimbau, atabaque, marimba, kora, agogô, afoxé. Também planejamos a pesquisa de alguns ritmos afros que são praticados no Brasil: Jango, Maracatu, Samba de roda e Capoeira.

Na sequência, selecionamos vídeos sobre capoeira para trabalhar com os estudantes na aula da tarde. Buscamos vídeos com o objetivo de trabalhar a questão das vestimentas, instrumentos musicais de matriz africana. E neste ponto o fizemos por conceber que o uso da imagem é uma fonte de reflexão e uma maneira de ampliar a compreensão de mundo. E neste sentido estamos de acordo com a seguinte tese: "Um processo de ensino-aprendizagem que usa a imagem como pretexto para pensar melhor faz-se necessário para auxiliar o processo de ressignificação do ensino de filosofia" (GHEDIN, 2009, p. 199). Aqui podemos destacar uma dificuldade: a disciplina de filosofia tem uma baixa carga horária nos currículos escolares e geralmente é um empecilho ao desenvolvimento de uma atividade de interpretação de filmes e documentários. Mas esta é outra questão.

Apesar das dificuldades iniciais da atividade, obtivemos o retorno dos estudantes e das suas atividades. Em geral ficamos muito satisfeitos com os resultados dos trabalhos. Tivemos muitas dificuldades para trabalhar a primeira parte da atividade proposta pelo módulo, devido à questão do tempo pedagógico destinado ao ensino de filosofia nas escolas. Mas como os estudantes vinham há três meses sendo expostos à temática afro-brasileira e estávamos trabalhando no projeto de forma integrada e com o horizonte da interdisciplinaridade, os

estudantes se apropriaram da ideia e foram em geral muito comprometidos com as temáticas propostas. Percebemos uma mudança na visão dos estudantes sobre a questão negra. Dois grupos citaram as atividades dos dois primeiros momentos e relacionaram os conceitos trabalhados. Em nossa discussão com professores envolvidos, salientou-se que atingimos os objetivos e provocamos algum progresso em questões constatadas nos momentos iniciais.

**O Quarto e Último Movimento:** Chegamos ao final das atividades práticas do curso de aperfeiçoamento *UNIAFRO* com os estudantes do Curso Técnico Integrado em Eletromecânica com a sensação de que a diversidade é o principal traço da expressão humana, mas que ao mesmo tempo ela fundamenta o ódio e as relações de poder e apoderamento. Apesar de o curso, em Eletromecânica, durar quatro anos, é preciso dar conta de 1200 horas das disciplinas da área técnica e toda a carga horária do Ensino Médio Regular. Isso significa que a maioria das disciplinas trabalha com a carga horária mínima. No caso da disciplina de Filosofia, da qual sou titular, tenho um período semanal de 45 minutos, o que dificulta muito as coisas.

Neste módulo, trabalhei mais integrado com a professora de sociologia, o que amenizou um pouco a questão do tempo e enriqueceu o debate com os estudantes. A direção da nossa escola através do Diretor Geral e do Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX) apoiou sempre, tanto é que incentivou que fosse construído um projeto de ensino com registro na pró-reitoria de ensino. E neste ponto sabemos que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem não depende somente dos professores, pois a prática educativa

“Inclui todos os agentes e sistemas educativos envolvidos no processo, entre os quais a instituição escolar, o sistema formal de educação e o macrossistema social e cultural” (GHEDIN, 2009, p. 132).

No que diz respeito à atividade, em primeiro lugar propomos um debate sobre uma definição de “raça” proposto por Pierre van dan Berghe em 1967 no livro *Race and Racism: a Comparative Perspective*: “Raça pode significar um grupo de pessoas que é socialmente definido, numa determinada sociedade, com raízes comuns devido a cor da pele, tipo de cabelo, traços faciais, estatura e gosto”<sup>11</sup> (BERGHE, p. 1967, 18).

Os estudantes compreenderam, antes de tudo, que a única possibilidade de falar de raça é a partir deste conceito das ciências humanas. Ou seja, não é por uma tese das ciências da natureza que é possível “classificar” as pessoas, mas se é possível agrupar as pessoas, que seja pelo crivo de suas relações sociais. Neste sentido, trouxemos para o debate uma simples fala do professor Munanga que afirma no artigo *Algumas considerações sobre raça* que não é a “raça que cria problema, mas a diferença fenotípica por ela simbolizada e traduzida em desigualdade” (MUNANGA, 2005-2006, p. 56). Por isso, os estudantes foram capazes de afirmar que a igualdade entre os povos é muito mais uma questão de política e ética do que etnobiológica e que as diferenças são físicas e culturais; e que qualquer hierarquização fundamentada nestas diferenças desemboca em preconceitos. Mas ainda são muito resignados com a questão das cotas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação aos estudantes, ficamos com a sensação de que alguns defendem a meritocracia como se todos partissem das mesmas condições e as escolhas dos indivíduos determinassem sua sorte no futuro. Por isso, há estudantes que constatarem o racismo somente nos outros, o que nos leva a compreender que estas ideologias são mantidas e aperfeiçoadas como “ferramentas” políticas. Por isso, concordamos que o enfrentamento das questões do racismo se farão também com “ferramentas” políticas e práticas educativas emancipadoras como essa proposta pelo *UNIAFRO*.

Mas ao final ficou pertinente para os estudantes que *Os Negros* são um grupo social com consciência política. Que pertencem a um grupo susceptível aos preconceitos e discriminação racial e que precisam, enquanto *Movimento Negro*, conquistar e consolidar direitos e garantias fundamentais que lhes foram e ainda são usurpados. E ainda destacamos que a identidade *Negra* não é *a priorística*, mas construída coletivamente na dinamicidade da vida social e das relações de cooperação e de poder que aí se estabelecem.

No que diz respeito a este professor de filosofia, cursista, marcou fortemente a importância do trabalho em equipe, a constatação de que os processos educativos de fato provocam mudanças de pensamento e atitude. Foi um aprendizado existencial e profissional, pois consegui aprofundar questões que dizem respeito ao próprio modo de compreender a vida e a relações humanas. Pelo lado profissional, aperfeiçoamos e qualificamos a posição de uma educação progressista, pública, equitativa e de qualidade e com algum traço de interdisciplinaridade.

## NOTAS

<sup>1</sup>Professor na Carreira EBTB no IFC (Instituto Federal Catarinense), *Campus* Videira, SC. Doutorando em Filosofia Social e Política pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: sergio.correa@ifc-videira.edu.br.

<sup>2</sup>Os termos Inter, Trans, Pluri, Multi e Disciplina que formam as palavras Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade significam: Disciplina seria um saber específico enquadrado dentro de uma visão única de mundo. Multidisciplinar e Pluridisciplinar é o estudo de um mesmo objeto por várias disciplinas. Transdisciplinar é um estudo de um objeto através e além de várias disciplinas. Supõe-se aqui não a totalidade, mas a complexidade e a diversidade! Já a interdisciplinaridade é o anseio pela totalidade, seria a junção de várias disciplinas para estudar um objeto onde ainda prevalece a ideia de disciplina. Para uma visão mais completa do tema sugerimos o texto: *O ensino de filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade* de Charles Feitosa In: (KOHAN, 2004, pp. 87-99).

<sup>3</sup>Para mais sugerimos leitura de: GALLO, S. e GRISOTO A. A filosofia como disciplina escolar. In: *Revista do NESEF Filosofia e Ensino*. Expressões do filosofar e formação de professores. Curitiba. UFPR, vol. 2, nº 2, fev., mar., abr., mai., 2013, p. 5-19.

<sup>4</sup>Na época o *Campus* tinha 10 meses de funcionamento e era desconhecido da comunidade.

<sup>5</sup>Reprodução da fala de uma aluna.

<sup>6</sup>É um termo criado por Francis Galton (1822-1911), que a definiu como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente.

<sup>7</sup>Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Ex2E4zKJqM](https://www.youtube.com/watch?v=_Ex2E4zKJqM) Acesso em 19/01/2016 às 17h.

<sup>8</sup>BRASIL, Lei Nº 12.288, DE 20 de julho DE 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)

<sup>9</sup>BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do

Brasil. Brasília, DF: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

<sup>10</sup>São os indivíduos que tinham o compromisso de preservar e transmitir histórias, fatos históricos e os conhecimentos e as canções de seu povo.

<sup>11</sup>Tradução nossa.

## REFERÊNCIAS

BERGHE, Pierre L. Van den. *Race and Racism: a Comparative Perspective*. NY; Sydney: Wiley, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

FEITOSA, Charles. O ensino de filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. In.: KOHAN, Walter (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GALLO, Silvio. A Filosofia no Ensino Médio e seu caráter interdisciplinar. In.: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, vol. 1, nº 2, pp. 01-06, 2004.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Relações Raciais e Diversidade cultural. In.: *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, v. 4, nº.1, pp. 34-45, jul. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre raça. In.: *Revista Usp*, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*. São Paulo: Ática, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROCHA, Simone. *Eugenia no Brasil: Análise do Discurso Científico no Boletim da Eugenia: 1929-1933*. Curitiba: CRV, 2014.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1998.

# **ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA BASEADO EM VIRTUDES INTELLECTUAIS**

Matheus de Lima Rui<sup>1</sup>

**RESUMO:** Pretendo apresentar aqui a fundamentação de uma proposta metodológica para o ensino de Filosofia, a partir de *insights* sobre a concepção de “virtudes”, elaborados, principalmente, pela autora contemporânea Linda Zagzebski, e marginalmente por Gilbert Ryle. Meu objetivo é sustentar que a mediação entre aluno e conhecimento não ocorre de forma mágica, ou numa relação passiva do aluno frente ao conteúdo exposto, mas envolve um contexto epistemológico relacionado a um conjunto de práticas e habilidades que estimulem as virtudes intelectuais necessárias para qualquer aprendizado. Para isso, inicialmente explico o que devemos entender por metodologia de ensino, dentro da concepção teórica desenvolvida. Em seguida, esclareço algumas noções sobre o que chamamos de “conhecimento”, e sua relação com o aprendizado. Por fim, desenvolvo a ideia chave do trabalho a partir das considerações sobre virtudes intelectuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizado; Conhecimento; Ensino; Virtudes; Zagzebski.

**ABSTRACT:** My aim here, is to show the grounds for a methodological proposal for the teaching of philosophy, from insights about the conceptions of “virtues”, produced mainly by the contemporary author Linda Zagzebski, and marginally by Gilbert Ryle. My goal is claim that, the mediation between student and knowledge does not occur magically, or from a passive relationship of the student in front of the exposed content, but involves an epistemological context related to a set of practices and skills that stimulate the intellectual virtues necessary for any learning. For this, first we explain what we understand by teaching methodology within the developed theoretical concept. Then clarify some notions of what we call “knowledge” and its relation to learning. Finally, develop the key idea of working from considerations of intellectual virtues.

**KEYWORDS:** Learning; Knowledge; Teaching; Virtues; Zagzebski.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ideia de que o fundamento do ensino de filosofia deve ser baseado em virtudes intelectuais se deu pela seguinte razão: assumindo que uma das noções fundamentais sobre a ideia de “virtudes” é que elas são transmitidas por agentes virtuosos e são aprendidas por repetição e hábito dos mesmos, devemos pensar na função do professor como sendo o modelo de agente virtuoso para desenvolver tais virtudes em seus alunos. O grande problema é que, muitas das vezes, os professores exigem o desenvolvimento e aquisição de virtudes que nem os mesmos possuem. Como pretendo mostrar, a mediação entre aluno e conhecimento não ocorre de forma mágica, ou numa relação passiva do aluno frente ao conteúdo exposto, mas envolve um contexto epistemológico relacionado a um conjunto de práticas e habilidades que estimulem as virtudes intelectuais necessárias para qualquer aprendizado.

Pretendo apresentar aqui a fundamentação de uma proposta metodológica para o Ensino de Filosofia, a partir de *insights* sobre a concepção de “virtudes”, elaborados, principalmente, pela autora contemporânea Linda Zagzebski. Em um primeiro momento, busco esclarecer alguns conceitos chave do estudo que está sendo aqui apresentado, juntamente com a tentativa de responder uma questão sobre a proposta teórico-metodológica, tendo em vista nossos propósitos: do que falamos quando falamos em metodologia? Em um segundo momento, pretendo apresentar alguns pontos filosóficos fundamentais sobre a ideia de conhecimento: Quais são os tipos de conhecimento? Como adquirimos conhecimento de algo? O que é o conhecimento? Por último,

tento relacionar como as considerações sobre virtudes podem desempenhar um papel essencial em nossa prática docente, em conformidade com as posições apresentadas sobre conhecimento, aprendizado e metodologia. Portanto, pretendo começar desenvolvendo algumas considerações básicas sobre metodologia e ensino de filosofia, fundamentando minha orientação metodológica para um ensino de filosofia baseado em virtudes intelectuais. Para início de conversa, comecemos com algumas considerações introdutórias sobre o conceito principal de nosso problema, o conceito de “virtude”.

Quando falamos sobre “virtude”, automaticamente nos remetemos à filosofia grega, e particularmente à filosofia moral de Aristóteles. Porém, minha abordagem se dá por meio de uma retomada desta noção a partir da filosofia contemporânea, mais especificamente com a autora Linda Zagzebski na obra *Virtues of the Mind* (1996). Mas por que não utilizar Aristóteles? Tal escolha se deu principalmente por duas razões. Primeiro porque Aristóteles viveu a dois mil anos atrás, e o contexto social grego é indiscutivelmente diferente do que vivemos nos dias atuais. A mudança na sociedade e o desenvolvimento científico não pode ser um fator irrelevante quando pensamos na reutilização de um autor para o desenvolvimento de um problema contemporâneo. Em segundo lugar, vários movimentos contemporâneos se preocuparam em retomar algumas ideias de Aristóteles e ideias da filosofia grega em geral, e parte fundamental dessa retomada acontece na filosofia analítica contemporânea, reconhecida por sua clareza na escrita e seu rigor conceitual. Assim, deixamos de lado

algumas dificuldades que acabariam ocorrendo na busca por interpretar exatamente alguns conceitos gregos, o que seria inevitável ao estudar um autor como Aristóteles. Logo, fazendo uma apropriação de autores como a Linda Zagzebski, evito todas as possíveis desvantagens mencionadas em se trabalhar diretamente com um autor clássico grego e, principalmente, evito ser alvo de objeções do tipo: “mas Aristóteles realmente disse isso?”. Ao mesmo tempo, acredito não deixar a desejar em nenhum ponto no que diz respeito ao conteúdo do que será exposto.

Apesar da concepção de virtudes aqui apresentada estar centrada na filosofia de Zagzebski, minha posição teórica faz uso de alguns outros autores que podem contribuir para o assunto em questão. Algumas das ideias da filosofia contemporânea que muito utilizo aqui estão na obra de Gilbert Ryle, *The concept of Mind* (1949), principalmente suas ideias sobre o “anti-intelectualismo”<sup>2</sup> que irão desempenhar um papel fundamental no pano de fundo teórico da concepção didática que será apresentada. Portanto, por razões elucidativas, irei expor sucintamente algumas ideias-chaves da filosofia de Ryle.

Em *The concept of Mind*, um dos objetivos centrais de Ryle é esboçar uma análise do conceito de “mente”, e suas ocorrências na história da filosofia. Com esse propósito, o autor também busca demonstrar que o dualismo cartesiano mente/corpo é uma posição equivocada. Embora os argumentos do autor sobre o dualismo mente/corpo não sejam um tópico fundamental em nossa discussão, veremos que as posições de Ryle sobre noções como “inteligência”, “intelecto” e “racionalidade” têm sempre como pano de fundo

uma resposta à concepção cartesiana de mente, de modo que Ryle vai se referir à posição Cartesiana apelidando-a de “O Fantasma na Máquina”. Mas no que tal discussão pode nos auxiliar aqui, quando o objetivo é fundamentar uma prática docente baseada em posições filosóficas? Veremos mais à frente que a noção de virtude intelectual está comprometida com alguns conceitos chave que podemos encontrar na filosofia de Ryle, e que tais conceitos mostram-se dentro do cotidiano escolar, quando falamos em aprendizado e inteligência. Primeiramente, é importante um esclarecimento inicial sobre o que Ryle chama de conceitos mentais, e como vou me apropriar desta concepção.

Podemos começar explicando alguns conceitos envolvidos no que reconhecemos como a atividade de “pensar”. Aqui vão alguns dos adjetivos pertencentes a essa família de noções sobre o que cotidianamente chamamos de “mental” e que já estamos familiarizados: sensitivo, cuidadoso, metódico, prudente, lógico, crítico, etc. Ryle busca explicar como trabalhamos com algumas noções sobre o aprendizado e o conhecimento e o que acontece, por exemplo, em situações em que dizemos que alguém é esperto ou que falta inteligência a uma pessoa.

É importante notar primeiramente que o que chamamos de “estupidez” não é a mesma coisa, ou o mesmo tipo de coisa, que a “ignorância”, afirma Ryle. Não existe nenhuma incompatibilidade entre ser bem informado e ser bobo, e nenhum impedimento de que uma pessoa que tenha bom faro para argumentos tenha também uma cabeça ruim para os fatos. Parte da importância da distinção entre ser inteligente e possuir conhecimento repousa sobre o fato de

que especialistas e leigos tendem a ameaçar as operações intelectuais como o coração do produto mental; isto é, eles definem todo tipo de conceito mental em termos de conceitos de cognição. Eles supõem que o exercício primário da mente consiste em encontrar respostas para questões e que as outras ocupações são meras aplicações das verdades já consideradas. Como o autor afirma: a ideia grega de que a imortalidade era reservada para a parte teórica da alma foi desacreditada, mas não dissipada, pelo Cristianismo (RYLE, 1949).

Segundo Ryle, são duas as combinações que fundamentam o dogma chamado “fantasma na máquina” (isto é, a concepção cartesiana dualista sobre a mente): a primeira consiste na ideia de que teorizar é uma atividade primária da mente; a segunda afirma que teorizar é, intrinsecamente, uma operação privada, silenciosa ou interna. As pessoas tendem a identificar a mente como o lugar onde acontecem os pensamentos secretos. Supõe-se, além do mais, que existe algo misterioso a respeito de como é que nossos pensamentos se fazem públicos, sem dar-se conta de que empregamos artifícios especiais para mantê-los reservados para nós. Isto é, o pensamento é muito mais externo do que geralmente imaginamos.

Assim como Ryle, pretendo explicar que muitas das atividades que colocam em manifestação qualidades mentais não são, em si mesmas, operações intelectuais ou efeitos de operações intelectuais. A prática inteligente não é dependente da teoria, pelo contrário, teorizar é uma prática entre outras que pode ser feita com inteligência ou estupidez. Essa tese da filosofia de Ryle será fulcral,

e terá diversas implicações, em nossa discussão final sobre as “virtudes intelectuais” como o fundamento de uma prática docente a partir do pensamento de Linda Zagzebski. Entretanto, como já foi dito, gostaria de esboçar algumas considerações sobre a proposta que aqui estamos apresentando, uma proposta metodológica.

## 2. POR QUE NÃO UMA METODOLOGIA PRONTA? UMA ANÁLISE DO ARGUMENTO DO REGRESSO DE GILBERT RYLE

Mais uma vez farei uso da filosofia de Ryle, não sobre um assunto que o mesmo tenha se preocupado diretamente, mas sobre o modo como podemos compreender seu “anti-intelectualismo” dentro de um problema sobre métodos em filosofia. Como parece fundamental, devemos iniciar essa investigação com uma pequena pergunta: O que é um método? Tomemos como exemplo a definição oferecida por Jaqueline Russ (2010, p. 16): um método é um conjunto de procedimentos lógicos e racionais, que permitem chegar a um fim.

Retomando o tema central de nossa investigação, podemos dizer que, quando o assunto diz respeito à formação didática do professor, uma frase sempre aparece com devido destaque: “Não existe uma receita pronta!”. Podemos interpretar isso de algumas formas distintas, mas assumirei que tal afirmação expressa a rejeição de um conjunto de regras que ditam o que o professor deve, ou não, fazer em sala de aula, um tipo de passo-a-passo.

Como vimos, Jaqueline Russ afirma que um método é um conjunto de procedimento lógicos racionais. Mas qual é a viabilidade de aplicar esse conjunto de procedimentos, e o que seriam essas regras? Vamos analisar com um pouco mais de precisão esse conceito de método e regras.

Penso que aqui a autora se refere à assimilação de regras (ou informações) que permitem a uma pessoa executar bem ou mal certa atividade, uma metodologia completa, contendo um conjunto de “regras proposicionais”, parecendo implicar em uma receita. E como já foi dito: receita não existe!

Um conjunto de regras que seja capaz de orientar “normativamente” certa prática seria semelhante à assimilação de regras de xadrez, onde basta que você compreenda bem as regras para ser capaz de realizar a atividade de jogar xadrez com devido sucesso. Entretanto, segundo Ryle, um conjunto de regras assim assimiladas conduziria a um problema de regresso conceitual infinito. Vou explicar sua razão. Para o filósofo britânico, “quando se atribui a alguém predicados tais como ‘astuto’ ou ‘bobo’, ‘prudente’ ou ‘imprudente’, tal descrição não lhe atribui conhecimento ou ignorância de alguma verdade, mas sim uma habilidade para se fazer certo tipo de coisa” (RYLE, 1949, p. 27). Pensemos que desse modo não existe um método “astuto” ou “bobo” por si mesmo.

Segundo o autor, existem muitos tipos de ações inteligentes cujas regras ou critérios não se encontram formuladas. “Uma pessoa é incapaz de responder quando se exige as máximas ou cânones de base para se fazer uma boa piada. De tal modo, a prática do humorista é independente de sua teoria” (RYLE, 1949, p. 27). Aqui parece existir uma

lacuna entre o conteúdo do método a ser formulado e a habilidade de execução de tal atividade.

Quem acredita que todo tipo de ação ou atividade pode ser reduzida a um tipo de descrição informativa é chamado por Ryle como parte da “tradição intelectualista”. A objeção decisiva ao legado intelectualista é a seguinte: “a consideração de proposições é em si mesma uma operação que pode ser executada de um modo mais ou menos inteligente ou torpe. Então, se para qualquer operação que possa ser executada inteligentemente se requer a execução prévia e inteligente de outra operação, é logicamente impossível romper o círculo” (RYLE, 1949, p. 30).

Assim Ryle explica:

Consideraremos alguns aspectos que dão origem a esse regresso. De acordo com o legado intelectualista, toda vez que alguém atua inteligentemente, seu ato é dirigido e precedido por outro ato interno que consiste em considerar uma proposição normativa apropriada. Porque um herói não considera em suas ações, regras como a de cozinhar ou regras pertencentes à lógica formal? O que faz que alguém tome a proposição apropriada ao invés de outra? A reflexão inteligente sobre o atuar consiste, entre outras coisas, em considerar o relevante e deixar de lado o inapropriado. Devemos então dizer para o herói que ele deve refletir melhor sobre seu ato para que sua ação seja inteligente? Este regresso infinito mostra que a aplicação de um critério apropriado não implica no reconhecimento de um processo que considere tal critério (RYLE, 1949, p. 31).

Como veremos no tópico seguinte, Ryle trabalha com a uma distinção fundamental entre o conhecimento por habilidade (know-how) e o conhecimento por descrição (know-that). Argumentando contra o legado intelectualista, o autor pretende sustentar que existe um tipo de conhecimento, o know-how, que não pode ser redutível a uma descrição detalhada da execução. Logo, se entendemos que a prática docente dentro de uma sala de aula envolve uma habilidade de execução, é impossível que se construa um método com a capacidade de tornar uma aula boa ou má, por si mesma, independente da habilidade de execução daquele que ministra a aula.

Para o autor, a suposição absurda do legado intelectualista é, em termos gerais, que qualquer tipo de ação herda o título de inteligente de uma operação interna, anterior, que consiste em planejar o que fazer. Se somos tolos, nossos planos serão tolos, se somos inteligentes nossos planos serão inteligentes. Em consequência, de acordo com o argumento anteriormente apresentado, nosso processo de planejamento intelectual herda seu título de outro processo anterior, que consiste em planejar o plano, e esse processo pode ser, por sua vez, tolo ou astuto. Desse modo, o regresso é infinito e a reduz ao absurdo a teoria que sustenta que para uma operação ser inteligente ela deve estar precedida por uma operação prévia do tipo intelectual: “O que distingue os atos sensatos dos tolos não é seu parentesco e sim seu procedimento. Este tem aplicações não só para as ações intelectuais, mas também para as práticas” (RYLE, 1949, p. 31).

Podemos reduzir as considerações sobre método aqui apresentadas da seguinte forma: se toda tarefa, tanto prática quanto intelectual, fosse resultado da assimilação e realização de um bom método, toda atividade seria boa se o método fosse bom, e seria ruim se o método fosse ruim. Entretanto, parece que este não é o caso. Baseando-se nas afirmações de Ryle, pretendo sustentar que uma didática fundamentada em virtudes intelectuais não pode ser resultado de uma metodologia dada, pré-estabelecida. Assim, a prática docente não pode ser o resultado de uma descoberta de regras fundamentais que podem ser transmitidas para outra pessoa em forma de uma metodologia, ou de uma “pedagogia da didática”. Da mesma forma, a “didática virtuosa” envolve um conjunto de realização, tanto teóricas como práticas, assumindo que a habilidade de se ministrar uma boa aula não é algo que possa ser transmitido em informações. Entretanto, existe um modo em que ela pode ser compartilhada por outras pessoas de forma relativamente eficiente, que seria da seguinte maneira: “Olha só como eu faço, assim eu dou uma boa aula”. Desse modo, como andar de bicicleta, dar uma aula não é uma habilidade que pode ser transmitida meramente através de proposições, ou a formulações de um conjunto de regras. Como veremos a seguir, a prática docente baseada em virtudes intelectuais, exige o trabalho esclarecido dos três tipos de conhecimento que reconhecemos na tradição filosófica, o conhecimento por habilidade, por descrição e por familiaridade.

### 3. TIPOS DE CONHECIMENTO E O PAPEL DO PROFESSOR

Para investigar nossas questões sobre ensino e aprendizado, é inevitável que tenhamos de dar uma resposta sobre o que é o conhecimento e como ocorre seu aprendizado. Neste ponto, pretendo oferecer uma análise sobre quais são os tipos de conhecimento que existem e como ocorre o processo de aquisição dos mesmos.

Tradicionalmente, reconhecemos na filosofia três tipos fundamentais de conhecimento, o conhecimento por familiaridade, por habilidade e o conhecimento proposicional. O conhecimento por familiaridade (ou conhecimento direto) é resultado do contato do sujeito, através da experiência, com a porção de realidade conhecida. O conhecimento por habilidade (ou know-how) é aquele conhecimento que avalia se uma execução foi executada de forma mais ou menos excelente. E o conhecimento proposicional (ou know-that) é o que o sujeito conhece por meio de uma proposição, ou uma descrição informativa, verdadeira sobre o mundo.

O conhecimento por familiaridade é reconhecido, principalmente, a partir da filosofia de Bertrand Russel<sup>3</sup>. Um exemplo desse tipo de conhecimento seria quando um professor diz que crianças de 4 a 5 anos sabem o caminho que vai de casa até a escola e vice-versa. Este saber é um saber por familiaridade, embora muitas vezes os professores não se preocupem exatamente com o que isso significa. Elas tinham familiaridade com aquele caminho, podemos dizer. O conhecimento por habilidade é dado, por exemplo, ao dizermos que alguém sabe andar de bicicleta,

sabe jogar futebol e sabe falar inglês. Não se está dizendo que se tem conhecimento proposicional, mas que se têm o conhecimento de habilidades específicas para andar de bicicleta, jogar futebol e falar inglês.

O conhecimento proposicional, o que alguns chamam de conhecimento teórico, se dá quando um sujeito, por exemplo, diz saber que Porto Alegre é a capital do Rio Grande do Sul. Claro, não é necessário que seu conhecimento se dê por meio de experiência direta, mas de conhecimento geográfico. Ele pensa que as evidências para acreditar que o Porto Alegre é a capital do Rio Grande do Sul são mais fortes do que o contrário. Assim, o sujeito afirma conhecer esta proposição e, assim, atribuiríamos conhecimento a ele dizendo “S sabe que Porto Alegre é a capital do Rio Grande do Sul”. Não estamos dizendo que S tem conhecimento por familiaridade, afinal, ele pode nunca ter ido ao Rio Grande do Sul e nem a Porto Alegre, nem que ele tem conhecimento por habilidade, mas que ele conhece o conteúdo desta afirmação.

Estes três tipos de conhecimento têm funções específicas dentro de um processo de ensino. O conhecimento por familiaridade é um tipo muito usado por professores que ensinam as crianças a reconhecerem coisas como a associação entre nomes de cores e as próprias cores representadas por tal nome, mesmo que elas ainda não saibam ler. Elas também são ensinadas a reconhecerem figuras de animais. Este é um tipo de conhecimento usado, por exemplo, em jogos de memória, onde devemos reconhecer duas figuras semelhantes e seus respectivos lugares para podermos virar as cartas certas. O jogo da

memória é usado por muitos professores para desenvolver nas crianças o conhecimento por familiaridade (UCHÔA, 2012).

Quando o professor tem em mente que o conceito de conhecimento não é unívoco, mas que ao usarmos tal conceito podemos estar falando de três sentidos diferentes, sua aplicação aos alunos pode ser mais eficaz. Já vimos algumas aplicações dos conceitos de conhecimento por familiaridade e de conhecimento por habilidade (UCHÔA, 2012). É essencial, para nossa fundamentação de uma didática baseada em virtude, que não seja negligenciado tal distinção, pois quando dizemos que a principal função do professor é transmitir, na medida do possível, e mediar a relação entre o conhecimento científico e o aprendido do estudante, devemos ter em mente qual tipo de conhecimento pode ser transmitido e como podemos fazer para que o aluno possa aprendê-lo.

Um dos conceitos centrais para modelo didático aqui apresentado é o de conhecimento por habilidade (know-how). Em vista de tais propósitos, utilizo novamente algumas ideias presentes na filosofia de Ryle:

Existem certos paralelismos entre know-how e know-that. Falamos em aprender a tocar um instrumento e falamos de aprender que algo é o caso; de averiguar como se podam árvores e de averiguar se houve determinado acampamento romano em certo lugar. Podemos admirar como e podemos admirar que. Por outro lado, nunca dizemos que alguém crê, ou opina, como. Na medida em que é correto perguntar pelos fundamentos ou razões que

fazem alguém aceitar uma proposição, tal questão não pode acontecer no que diz respeito a sua habilidade de jogar cartas ou de investir dinheiro (RYLE, 1949, p. 28).

Seguindo tal raciocínio, o conhecimento por habilidade não é somente um objeto de estudo de disciplinas como artes e educação física, mas a habilidade é parte fundamental do aprendizado do aluno, sendo ele prático ou teórico. O que quero dizer pode ser resumido da seguinte forma: desenvolver uma virtude intelectual é, em partes, uma habilidade. Como veremos, uma das características centrais da noção de virtude é que ela é assimilada e aprendida por repetição, e não meramente por descrição. Assim, podemos eliminar completamente de uma prática virtuosa uma ideia que é compartilhada como um ditado popular que diz “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”.

Também podemos extrair da filosofia de Ryle, como já foi mencionado anteriormente, sua posição anti-intelectualista, que é uma característica típica da noção de virtude. O autor faz questão de deixar claro que a prática eficiente precede a teoria. Assim, a aplicação de métodos é produto de uma investigação crítica.

Foi sabido que Aristóteles (que foi o primeiro a formular as regras para o raciocinar correto) que ele e os demais raciocinavam às vezes inteligentemente e às vezes não. No que se segue, é possível realizar inteligentemente certas operações sem que seja possível ter em conta as proposições que determinam como executá-las. Algumas ações inteligentes não

estão reguladas pelo conhecimento prévio dos princípios que as regem (Ryle, 1949, p.30).

Vimos que o conhecimento de conteúdo é apenas uma forma de conhecimento, mas é sobre esse que o professor deve, em grande parte, repousar seu ensino, pois o conhecimento proposicional é o único conhecimento capaz de ser transmitido de forma direta. Mas o papel do professor não pode ser reduzido à transmissão do que ele aprendeu de modo proposicional para o modo proposicional que o aluno aprende.

Como veremos, Zagzebski substitui a meta epistêmica tradicional, presente em Platão e Aristóteles, de que o objetivo do empreendimento filosófico como um todo é ter crença verdadeira, pelo conceito de compreensão. Isso implica em uma integração dos três tipos de conhecimento; e apesar do conhecimento proposicional ser o único capaz de ser integralmente transmitido, é impossível que ocorra a compreensão sem haver conhecimento por habilidade e familiaridade. A autora busca justificar que compreensão surge da ideia grega de *techne*, ou seja, de atividades práticas que não são puramente cognitivas, envolvendo o entendimento do todo em suas partes interligadas, incluindo, portanto, a representação não proposicional do mundo. Compreensão, segundo ela, resultaria do exercício daquilo que Aristóteles define como *phronesis* (sabedoria prática): uma qualidade racional que leva à verdade no tocante às ações relacionadas com os bens humanos. Essa seria uma virtude intelectual que regula as demais virtudes promovendo o entendimento também das estruturas não proposicionais da realidade, algo essencialmente diferente do conhecimento vinculado a um objeto proposicional, como entende a análise tradicional.

Em acordo com a noção de virtude presente em Zagzebski, veremos que o conhecimento é visto de um modo um tanto quanto divergente da tradição. Assim como o conhecimento não pode ser reduzido ao conhecimento proposicional, mas sim integrado com a “sabedoria”, a relação entre epistemologia e ética é salientada e, segundo a autora, tais conceitos são inseparáveis.

#### 4. SOBRE CONHECER, APRENDER, ENSINAR E TER UM BOM CARÁTER INTELECTUAL

Pretendo agora apresentar as posições gerais de Zagzebski sobre a noção de virtudes intelectuais, mostrando como podemos conectar algumas das considerações da autora sobre as virtudes com tudo o que foi dito até então, complementando, assim, nossa orientação metodológica para uma didática baseada em virtudes intelectuais. Primeiramente, é importante notar que “virtude” não é um conceito técnico, assim não é tão simples oferecer uma definição precisa de tal conceito. Para a autora, não ser definível é uma das virtudes do conceito de virtude.

Um dos propósitos de Zagzebski é lidar com virtudes morais e intelectuais sob uma única teoria e mostrar que essa teoria pode ser utilizada para a análise de alguns conceitos principais da epistemologia normativa, incluindo os conceitos de conhecimento e crença justificada (ZAGZEBSKI, 1996, p.14). A autora pretende desenvolver um modelo de epistemologia elaborado a partir do modelo da ética das virtudes aristotélica. Veremos, assim, que a avaliação

epistemológica, antes de mais nada, é uma subárea da avaliação ética. Em vista de nossos propósitos, podemos dizer que a relação ensino-aprendizagem é também uma subárea de nossas práticas, não simplesmente um processo teórico de aquisição e transmissão de conhecimento.

É importante lembrar que, segundo Aristóteles, são dois os tipos de virtudes, as morais e as intelectuais<sup>4</sup>. A virtude intelectual é adquirida através do ensino, e assim, necessita de experiência e tempo. A virtude moral é adquirida, por sua vez, com resultado do hábito. Este se tornou o procedimento padrão pelo qual a filosofia conduziu grande parte de suas investigações: as virtudes se dividem em dois grupos, e é ao grupo das virtudes morais que se dedica o grosso das atenções. Todavia, Zagzebski irá optar por um caminho alternativo: as virtudes intelectuais não são um tipo distinto de virtude. Para a autora, as características que distinguem os dois tipos de virtudes não são capazes de sustentar tal divisão, e as virtudes intelectuais devem ser tratadas como um subconjunto das virtudes morais, no sentido aristotélico desta noção. Como ela afirma:

Eu argumentarei que uma virtude intelectual não difere de certas virtudes morais mais do que uma virtude moral difere de outra virtude moral, que os processos relacionados aos dois tipos de virtudes não funcionam independentemente, e que a tentativa de analisá-las em dois campos distintos da filosofia acaba por distorcer fortemente a natureza de ambas. Virtudes intelectuais são mais bem compreendidas como formas de virtudes morais. Zagzebski elabora

uma teoria baseada em virtude e baseada no ato, não um modelo consequencialista, como grande maioria dos modelos epistemológicos contemporâneos (ZAGZEBSKI, 1996, p.139).

Retomando novamente a filosofia de Aristóteles, podemos encontrar um argumento auxiliar para a sustentação da separação das virtudes em duas espécies sugerido na *Ética à Nicômaco*. Ele se baseia na ideia de que virtudes intelectuais são passíveis de ensino, enquanto as morais são hábitos adquiridos pelo exercício. Entretanto, Zagzebski imagina que “os estágios do aprendizado das virtudes intelectuais são exatamente paralelos aos estágios de aprendizagem das virtudes morais, como descritos por Aristóteles” (ZAGZEBSKI, 1996, p.150) — ou seja, as virtudes intelectuais também podem ser aprendidas por meio da imitação das pessoas virtuosas e da gradativa formação de hábitos em relação a certos sentimentos ou ações. Esse processo também inclui a imitação e a formação de hábitos (e o desenvolvimento de habilidades) relacionados a cada virtude particular. Retomando aqui o que foi dito anteriormente nas considerações iniciais, encontramos mais algumas razões para escolher a “nova roupagem” da concepção de virtude oferecida por Zagzebski ao invés da concepção clássica de Aristóteles.

Uma ideia central na proposta apresentada é alterar o modo como geralmente é conhecido o processo de ensino enquanto um processo meramente teórico, desvinculado das relações e avaliações éticas. A filosofia tradicionalmente tem considerado o ato como objeto de avaliação da ética,

e a crença como o objeto da epistemologia. A proposta de Zagzebski é, segundo sua própria avaliação, original: em substituição a qualidade de crenças como primeiro objeto de avaliação, sua teoria das virtudes se ocupará primeiramente das características internas da pessoa:

A reação das pessoas comuns à impropriedade epistêmica não consiste apenas em dizer que a crença de uma pessoa é injustificada, mas em direcionar a avaliação para a pessoa mesma, denominando-a de [possuir uma] “mente estreita”, “descuidado”, “intelectualmente covarde”, “rasteiro”, “desatento”, “preconceituoso”, “rígido” ou “obtuso” (...). É claro que as crenças formadas como resultado destes defeitos são avaliadas negativamente, mas quaisquer termos para esta avaliação negativa, tais como “injustificado” ou “irracional”, falham em informar qualquer outra coisa além da avaliação negativa isolada (ZAGZEBSKI, 1996, p 17).

Outra vantagem da teoria de Zagzebski é não tratar conceitos epistemológicos como impessoais. A autora sustenta que a epistemologia contemporânea é “impessoal”, enquanto foca sobre valores epistêmicos que são impessoais: “o valor que consiste na posse da verdade e o valor da racionalidade e da crença justificada” (ZAGZEBSKI, 1996, p. 22.). Há, porém, outro valor epistêmico tão importante quanto estes, que é a sabedoria, e este valor não é impessoal, já que a sabedoria deve ser desenvolvida por cada indivíduo em particular. “A sabedoria, entendida como a posse harmônica das diversas virtudes, unifica as proposições

conhecidas, unifica suas motivações e seus valores” (ZAGZEBSKI, 1996, p. 22). A sabedoria, neste sentido, não pode ser mal utilizada; o conhecimento, certamente, pode.

Mas como podemos compreender a noção de conhecimento a partir de concepções de virtude? Zagzebski dá a seguinte definição para o conceito de conhecimento: “conhecimento é o contato cognitivo com a realidade resultante de virtude intelectual” (ZAGZEBSKI, 1996, p. 271). Um ato de virtude é um ato em que existe uma imitação do comportamento das pessoas virtuosas e que consegue atingir seu objetivo por essa razão.

Desse modo, tanto as virtudes morais quanto as intelectuais deverão ser compreendidas e assimiladas de maneiras semelhantes. Como exemplo, temos as virtudes da compaixão, da confiança e da compreensão, que podem, em linhas gerais, ser definidas da seguinte maneira: a virtude da compaixão é uma característica que inclui a disposição emocional de aliviar o sofrimento dos outros, e o faz de maneira segura. A virtude da confiança é a característica de incluir a disposição emocional de confiar naqueles e apenas naqueles que sejam dignos de confiança, e o faz de maneira segura. A virtude da compreensão é a característica que inclui a disposição emocional de se estar aberto a visões dos outros, mesmo que elas entrem em conflito com as nossas, e o faz de maneira segura (ZAGZEBSKI, 2012).

Às vezes, um ato ou uma crença têm valor positivo simplesmente por ser o que uma pessoa virtuosa normalmente faria nas circunstâncias, sejam ou não virtuosamente motivados. Há um sentido de correto quando dizemos que a pessoa fez a coisa correta ao dar o

troco certo para o comprador, mesmo que ela não tenha sido motivada por preocupações morais. Paralelamente, há um sentido de justificado quando dizemos que uma pessoa tem uma crença justificada ao acreditar que a Terra é redonda mesmo que ela não tenha construído razões para acreditar nisso por si só. Também avaliamos crenças e atos a partir da motivação do agente. Um ato ou crença que seja virtuosamente motivado merece crédito, embora quase sempre os qualifiquemos, mesmo que o ato não envolva o fazer a coisa certa e a crença não envolva o acreditar na coisa certa (ZAGZEBSKI, 2012).

É importante ressaltar que não é necessário que o agente possua determinada virtude para fazer um ato de virtude. Uma das condições de Aristóteles para a posse de virtude é que a característica deve estar profundamente arraigada. Como Zagzebski afirma:

Nesse caso, pessoas que estão aprendendo as virtudes não possuem uma dada virtude, contudo, não vejo razão para pensar que elas não possam realizar atos de virtude, ou seja, atos que sejam tão laudáveis quanto um ato pode ser em relação à virtude em questão (ZAGZEBSKI, 2012, p. 182).

Geralmente, em nossas práticas epistêmicas tanto de ensino como de aprendizagem, temos a tendência a pensar o conhecimento como uma realização própria, o que raramente acontece. O fato de nosso conhecimento depender do conhecimento e da virtude intelectual de uma grande quantidade de pessoas em nossa comunidade

intelectual, bem como de um universo cooperativo, possibilita que fique claro que não podemos isolar as condições para o conhecimento em um conjunto de propriedades independentes do conhecedor, muito menos em um conjunto de propriedades sobre as quais o conhecedor tenha controle (ZAGZEBSKI, 2012, p. 183).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, podemos afirmar que **conhecer** é fruto da realização de um processo virtuoso no qual uma diversidade de fatores estão envolvidos no processo, tanto fatores externos, como o “universo cooperativo” envolvido em nossa comunidade intelectual, quanto processos internos, como a capacidade de produzir e compreender o conhecimento como resultado de uma habilidade cognitiva, uma virtude intelectual. Como vimos, o conhecimento agora é visto como o contato cognitivo com a realidade resultante de virtude intelectual.

Podemos dizer também que **aprender** é o resultado de uma mediação entre o mundo e nossa mente através de processos cognitivos virtuosos. É de fundamental importância notar aqui uma implicação desta tese. A informação apreendida pelo aluno, ou seja, o conteúdo proposicional assimilado, nunca é virtuoso ou não simplesmente em razão de seu conteúdo. É claro que é importante que a crença nesse conteúdo seja uma crença verdadeira, mas como vimos, a crença verdadeira, por si mesma, não contém mérito algum, a crença pode ser verdadeira até mesmo por um processo

de sorte. Com a substituição da meta epistêmica da busca pela verdade, pela compreensão, vemos que o que é mais importante no aprendizado do aluno não é exatamente o conteúdo daquilo que é aprendido, mas o processo pelo qual o aluno veio a acreditar naquela proposição. Por exemplo, acreditar em um conteúdo do tipo “a terra gira em torno do sol” ou “o assassinato é errado”, não é louvável em si mesmo, pois tais conclusões podem ser fruto de um processo não virtuoso. Ou seja, o papel do professor deve ser estimular as atividades cognitivas de modo que desenvolva em seus alunos a capacidade de formar e justificar crenças verdadeiras por meio de um processo virtuoso.

Para concluir, a função última e essencial do que foi apresentado aqui é ser uma orientação para o **ensinar**. Essa é a função, por excelência, do professor. Não porque o aluno não possa ensinar algo, mas porque um modelo de toda forma de aprendizado se estrutura na figura do agente virtuoso, aquele que será o objeto de inspiração para o desenvolvimento e assimilação de novas virtudes. Isso não significa que o aluno não possua virtudes, mas que elas não devem estar tão arraigadas quanto no professor, que cumprirá a função de mestre. Como vimos no pensamento de Zagzebski, não quer dizer que aqueles que estão aprendendo as virtudes não possuam uma dada virtude. Um ato de virtude é um ato em que existe uma imitação do comportamento das pessoas virtuosas e que consegue atingir seu objetivo por essa razão.

## NOTAS

<sup>1</sup>Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: matheus.lrui@gmail.com

<sup>2</sup>Anti-intelectualismo é posição que acredita que nem todo conhecimento pode ser reduzido ao conhecimento descritivo, conhecimento de informações. Essa tese aparece na filosofia de Ryle, em que o autor busca delimitar sua posição contra uma posição tradicionalmente reconhecida na filosofia, do tipo dualista cartesiana, que o autor chama de ‘intelectualistas’.

<sup>3</sup>É possível ter acesso à reflexão acerca do conceito em *Os problemas da Filosofia* (2005).

<sup>4</sup>Podemos conferir essa posição do autor no Livro I, II e VI da *Ética a Nicômaco*.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética à Nicômaco*. Coleção os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

GETTIER, E. Is true justified belief knowledge? In: *Analysis*, vol.23, nº6, 1963, p.121- 123.

LUZ, A. M. *Conhecimento e Justificação: Problemas de Epistemologia Contemporânea*. Pelotas: NEPFil online, 2013.

RUSS, J. *Os métodos em Filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

RUSSEL, B. *Os problemas da Filosofia*. Tradução Jamir Conte. Florianópolis: Edições 70, 2005.

RYLE, G. *The Concept of Mind*. London: Penguin Books, 1949.

UCHÔA, B. E. Epistemologia Analítica na educação. In: *Filosofia e Educação*, v. 04, nº 01, 2012, p. 177 – 2012.

ZAGZEBSKI, L. *Virtues of the Mind: A Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. New York: Cambridge University Press, 1996.

ZAGZEBSKI, L. O que é o conhecimento? In: *Compêndio de Epistemologia*. Org. John Greco e Ernest Sosa. 2º edição. São Paulo: Edições Loyola, 2012.



# **A EDUCAÇÃO NO *TEETETO* DE PLATÃO: UM ESTUDO SOBRE A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**

Hedgar Lopes Castro<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tratará da educação intelectual como temática central do *Teeteto* de Platão. Em uma perspectiva de ensino e aprendizagem das ideias, pretende-se apontar como a maiêutica, a arte do parir, pode transformar um homem que nada conhece ou que conhece apenas ilusões falsas em alguém que conhece verdadeiramente. O caráter da verdade das coisas é o objeto central da dialética, que procura, ademais, verificar como o homem pode descobrir, por si só, aquilo que é Uno dentro da multiplicidade de conhecimentos que possuímos, os quais podem ser considerados, na verdade, meras impressões e opiniões. Não nos situando apenas no campo delas, é necessária, sob a inspiração platônica no *Teeteto*, uma educação intelectual tal que possa fazer-nos alcançar o conhecimento, descobrindo, assim, a verdade. Para isso, é fundamental a arte dialética, que serve como luz à busca permanente do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conhecimento; Dialética; Maiêutica; Educação.

**ABSTRACT:** The present article will treat the intellectual

education like central theme of the Plato's *Teeteto*. In a perspective of teaching and learning of ideas, intend to point to appear like maieutic, the art of give birth, can change a man who nothing knows or that whom knows only false illusions in someone that really knows. The character of the truth of the things is the central object of the dialectic, that looks, moreover, to verify how the man can discover, by himself, what it is One inside the multiplicity of knowledges that we have, which can be considered, in truth, mere impressions and opinions. In not situating only in the field of them, is necessary, under the Platonic inspiration in the *Teeteto*, an intellectual education such that can make us reach the knowledge, discovering, so, the truth. For that, the art of dialectic is fundamental, which serves as a light to the permanent search of the knowledge.

**KEYWORDS:** Knowledge; Dialectic; Maieutic; Education.

## INTRODUÇÃO

A maiêutica — em grego, *maieutiké*, a arte do parto — é introduzida por Platão no início do *Teeteto* para apresentá-lo como principal método de Sócrates, no que tange ao ensino e à aprendizagem, ou à educação intelectual. Na primeira parte desse trabalho, expõe-se o papel do outro (como interlocutor) para o alcance do verdadeiro conhecimento. Em primeiro lugar, faz-se referência às falsidades e fantasias como extração primeira de todas as respostas que Teeteto dá às questões de Sócrates, passo a passo, a fim de descobrir, inclusive, quais são as virtudes que merece o seu interlocutor. Em segundo lugar, a maiêutica se apresenta como método capaz de distinguir o múltiplo do uno, e nesse sentido entra preponderante da dialética, já que esta se constitui como o método que representa a caminhada em si da ignorância ao conhecimento último ou supremo (o Bem). O primeiro capítulo se propõe, então, a investigar a relação entre maiêutica e possibilidade do conhecimento, passando por todos os obstáculos a isso. E gira em torno da seguinte questão: tendo em vista que a maiêutica é um método a extrair da alma o que lhe é legítimo e verdadeiro, como ela se relaciona com o conhecimento humano?

Na segunda parte desse trabalho, a maiêutica será explorada dentro do *Teeteto*, sem pretensão de exaustão, especificamente em torno da distinção entre opinião falsa e verdadeira para responder como o conhecimento pode ser definido. Porém, é necessária uma ressalva. Segundo Samuel Scolnicov (2006), o parto das idéias (*eidos*) só é

realizado, no *Teeteto*, em duas ocasiões: a primeira resposta — conhecimento é sensação — é confusa, e está desprovida da consciência plena de seu significado por parte de Teeteto; a segunda — conhecimento é opinião verdadeira — traz tão somente um aposto à primeira, além de também se mostrar-se insuficiente mediante refutações; a terceira e última — conhecimento é opinião verdadeira acompanhada da razão — apenas enxerta a razão à opinião, e esta certamente não tem o mesmo compromisso com a verdade como aquela. A maiêutica aqui abordada não se destina à análise dessas respostas, significando elas os resultados mais palpáveis do parto intelectual: um parto que expõe respostas que não ultrapassam o nível de hipóteses; sem o alcance de uma definição do conhecimento, trata-se de um diálogo aporético.

Scolnicov (2006) esclarece, ainda, que a maiêutica é uma arte utilizada para dois fins diferentes: o primeiro é esclarecer as opiniões propostas, tornando claras quais implicações práticas e teóricas elas possuem; o segundo é examinar as opiniões expressas em sua verdade ou falsidade, visando à destruição daquilo que foi descoberto como sendo falso. Assim, à segunda parte desse trabalho é dedicada uma explicitação dos impactos e alcances, no intelecto e na sensibilidade, que a maiêutica proporciona ao homem que queira elevar a sua opinião ao patamar de conhecimento. Parte-se da seguinte questão: como a maiêutica interfere e impacta cada etapa do processo dialético que visa ao conhecimento propriamente dito?

## 1. NATUREZA DA MAIÊUTICA NO TEETETO

Nos parágrafos que se seguem, será demonstrado que a arte maiêutica não está comprometida com um conhecimento concluído ou perfeito: não inicialmente, mas procura atingi-lo, ao lado da arte dialética. Nessa esteira, ela busca o conhecimento partindo do pressuposto de que há a ignorância e a importância desta é fundamental, um fato que indica que seria impossível, sem a maiêutica, qualquer relação entre homem e realidade, entre sentir e pensar, tanto como o próprio significado de um diálogo estaria inviabilizado.

No princípio do *Teeteto*, Sócrates aponta para a maiêutica como instrumento diretamente relacionado à questão e à possibilidade da sabedoria no homem: do que é verdadeiro e correto como sendo — em meio à multiplicidade de saberes trazidos à luz diante de um questionamento ingênuo, como, por exemplo, o que é a geometria? — A verdade, jamais a fantasia (151c). A resposta a essa questão certamente não se dá em definitivo: o respondedor — Teeteto, no caso — lança mão de suas opiniões a respeito do conceito ou do tema e nunca chega a uma conclusão definitiva em sua fala. Essa resposta, baseada em opiniões, é descartada e detratada por Sócrates, geralmente, visto que não revela nenhuma legitimidade a alcançar-se à condição de verdade, ou capaz de transmitir o verdadeiro entendimento do que foi perguntado ou do assunto ou o conceito que necessita esclarecer-se. A legitimidade só passa a crescer-se da interlocução entre questionador e respondedor quando Sócrates usa a maiêutica para auxiliar o seu interlocutor, pois é ela que faz reluzir

o extraordinário dentro do ordinário, ou o uno dentro do múltiplo. Sócrates, assim, busca auxiliar Teeteto no descobrir de uma resposta verdadeira, pois somente nessa medida poder-se-á declará-lo conhecedor de alguma coisa.

Segundo Maria Teresa Schiappa, à possibilidade do conhecimento a autoconsciência é fundamental; pois é nessa autoconsciência que se encontram as experiências comuns que aprofundam a dimensão dos interlocutores de um diálogo, até mesmo abrindo a possibilidade de que um diálogo instale e cultive virtudes que cuidam do corpo e da alma de cada qual<sup>1</sup>. Pode-se dizer, nesse sentido, que faz parte do processo de conhecimento, necessariamente, o outro: a comunidade está em estrita relação com a alma e com a sua potencialidade de conhecer e descobrir, a partir do seu intelecto, a virtude de conhecer exatamente aquilo que é, seja isso a falsidade, seja a verdade.

A pesquisa por essa descoberta sobre o que as coisas são é, conforme o exame da história da filosofia que faz Nicola Abbagnano (1976), totalmente intelectual: Sócrates não ensina as coisas que Teeteto pode descobrir. Uma estranha educação se ergue como característica da maiêutica: uma educação que preza pela ignorância do outro, para que nele a ausência se faça presença. Apesar de não ver e ter claro naturalmente o próprio conhecimento, o homem pode fazê-lo, mas não sem o auxílio de um interlocutor. Essa defesa da relação com o outro, defendida por Platão no que diz respeito à emersão da sabedoria e do conhecimento, através do diálogo de Sócrates com os seus interlocutores, se contrapõe, ainda segundo Abbagnano, à perspectiva dos sofistas, que não primava pelo conjunto dos homens nesse

processo puramente intelectual, mas pelo individualismo radical (1976, p. 122). Sócrates, de fato, não desiste em momento nenhum de estabelecer a interlocução para, aos poucos, extrair do intelecto de Teeteto o que há de mais original: está sempre à disposição a saber mais e mais o que ele tem a dizer, por isso insiste tanto nas perguntas e nunca se contenta com as respostas a ele oferecidas pelo jovem rapaz.

A maiêutica socrática não é inócua: ela causa dores em todo homem que se sente em conflito com relação ao que vai dar à luz. De tais dores, Sócrates fala em diversos momentos (148e; 149d; 151a-b). Em primeiro lugar, elas atestam a favor de que a relação com os outros inevitavelmente contribui para as falsidades e fantasias que podem surgir ou instalar-se na alma: as dores nada mais são do que dúvidas que essas coisas provocam no momento do parto. É muito preocupante esse fator, mormente porque a sabedoria, para Platão, tem íntima ligação com a verdade, não com a falsidade e fantasia. Em segundo lugar, as dores do parto intelectual que Teeteto e quaisquer interlocutores sofrerão no percurso maiêutico servem para mostrar que a alma pode e precisa ser reeducada e que não há uma resposta pronta ou moldada na qual é necessário chegar. Apesar das perguntas que Sócrates apresenta constantemente, o diálogo constitui-se em uma riqueza de caminhos a serem perseguidos; Teeteto se dispõe a responder tudo que Sócrates pergunta como que cultuando o seu poder. Sim, porque Sócrates detém pelo menos dois poderes que contradizem a esterilidade que ele mesmo assume intelectualmente: o conhecimento da maiêutica e o de seus princípios. É por meio dela que

Sócrates se inspira — porque é o seu método — a efetuar todas as suas intervenções no diálogo; logo, ele não está na situação de total ignorância.

O método maiêutico ressalta, principalmente, o quanto o interlocutor conhece, pondo à prova o conhecimento que ele diz ter ao ser inquirido, pois incita a uma demonstração clara. Assim, a maiêutica não apenas faz deflagrar o conhecimento e as virtudes do interlocutor, mas também outras virtudes que o ladeiam. Porém, acerca desse papel da maiêutica, Victor Goldschmidt (2002) acrescenta que o aluno, se se mantém em uma postura orgulhosa e não se abre ao conhecimento além de sua crença ou opinião sobre determinado assunto, torna inútil e vã o esforço e a ciência do mestre. Assim, a maiêutica não apenas tem o mérito de alavancar as virtudes e o conhecimento do interlocutor, mas parte do pressuposto de sua ignorância como algo que deve ser confessado, para que Sócrates, como interlocutor, possa considerar as respostas de seu interlocutor até o momento em que ela caia em *aporia*<sup>3</sup>.

No diálogo, Sócrates pergunta a Teeteto se o aprendizado não conduz à sabedoria, em uma perspectiva de acrescentar-se conhecimento especificamente a respeito daquilo que já se sabia (145a). Teeteto, por sua vez, mostra ter grande conhecimento sobre a geometria, e com ela sobre a harmonia, o cálculo e a astronomia. Nisso está implícito que o conhecimento é particularizado: há conhecimento em diversos ramos. Entretanto, não está considerado nisso o que é conhecimento em si. A maiêutica aqui se introduz para distinguir conhecimento particular de conhecimento em si, tendo-se principalmente em vista o que é o conhecimento

em si, de modo uno, contemplado sob a forma (*eidōs*), não múltiplo, que levaria a falsas crenças e opiniões, cuja análise será feita mais tarde.

Em relação a essa multiplicidade, cujas características não são próprias da alma e que não se quer atingir no diálogo, movido e circunstanciado pela dialética<sup>2</sup> própria do método platônico, Victor Goldschmidt (2002) alerta para o quanto é frequente a confusão entre sabedoria e ciência dentro do diálogo *Teeteto*, como se a ciência da dialética, que visa, em Platão, ao Bem — a uma instância suprema de conhecimento — fosse equivalente às outras ciências, cuja reunião do conhecimento proporcionaria ao homem a sabedoria. É um alerta que diretamente atina para o rechaço do conhecimento como multiplicidade e para a importância da dialética<sup>4</sup>, a qual não se pode confundir com o objeto fundamental do diálogo, o conhecimento, pois de modo algum se lhe equivale. A suposição de tal equivalência deve-se a que a natureza da dialética é também o conhecimento, pois o busca e o gera permanentemente; mas é reprovável fazer disso uma equivalência entre eles. A dialética apenas torna-se importante no diálogo na medida em que da ignorância, uma vez admitida, se alça, de fato, ao conhecimento.

Por outro lado, em comparação à atividade do parto, a maiêutica é mais árdua e nobre porque Sócrates tem o trabalho de saber, entre seus filhos, quais são verdadeiros e quais são falsos, como já foi dito anteriormente. O homem e a alma são os dois objetos da maiêutica, nunca os corpos. Ou seja, o interlocutor de Sócrates experimenta a arte da maiêutica não apenas para que sua alma conceba algum

conhecimento, mas também para que ele possa distinguir, dentre as crenças e opiniões de cada indivíduo, o que em sua alma é legítimo e verdadeiro, ou falso e quimérico. A maiêutica é estéril, não inventa nem cria nada; leva em conta e faz surgir apenas o que já está na alma. Toda invenção que por ventura o interlocutor de Sócrates pode fazer já é parte de sua alma, portanto. Se um conhecimento é obtido por causa do parto maiêutico, jamais o interlocutor pode ousar dizer que tal conhecimento foi obtido por sua própria causa; se ele o fizer, estará incorrendo certamente na ignorância, trocando a verdade por fantasia e mentira. E se porventura a arte maiêutica não fecundar o conhecimento do interlocutor, o mestre que a realiza transfere aos sábios essa função.

A melhor via pela qual a maiêutica opera para distinguir os falsos ídolos do nobre nascimento, por meio da eclosão de ideias, é pelo questionamento; o critério desta via é tomar a verdade como debeladora de quaisquer fantasias, quimeras e falsidades que possam aparecer nessa caminhada. Além de questões, Sócrates também opera a maiêutica com exemplos contrapostos às definições tradicionalmente conhecidas que seu interlocutor, Teeteto, apresenta. Um exemplo disso dá-se quando Sócrates, ao comparar a ação do vento sob dois objetos diferentes, diz: “Então, como dizemos que é o sopro de vento, em si mesmo? Que é frio ou que não é frio? Ou, persuadidos por Protágoras, diremos que é frio, para quem sente frio, e não é frio, para quem não o sente frio?” (152b). Nessa passagem está implicado o seguinte: a maiêutica procura delimitar o gênero das coisas (a temperatura, por exemplo) e a relatividade da realidade (o fato de algo estar ora frio, ora quente, por exemplo). Disso pode-se depreender

uma questão central para o conhecimento: tudo que aparece pode ser entendido como transitoriedade e movimento. Importa aqui ressaltar não que a realidade experimentada é a aparência, mas que a maiêutica tem o poder de trazer isso à luz e à consideração da alma.

Um último aspecto daquilo que é capaz a maiêutica, ainda quanto ao movimento da realidade, é a associação do que é conhecimento com o que não o é; em outras palavras, a maiêutica permite vir à luz aquilo que, anteriormente denominado falso, também ganha estatuto de ser reconhecido como parte integrante do que logo poderá ser considerado como verdadeiro, no que tange à questão central do *Teeteto*: “o que é conhecimento?”. Só assim, fazendo as devidas distinções e rechaçando o que não pode, definitivamente, ser conhecimento, a maiêutica pode resultar no fruto que da alma de Teeteto vai nascer. Certamente o método maiêutico faz investigar a verdade que há na questão do conhecimento, em contraponto ao seu oposto em termos intelectuais: a falsidade. Se podemos considerar que Teeteto está nobremente vazio — sem afirmar suas crenças e opiniões como se fossem verdades — para produzir novas verdades, ele imediatamente sai do estado ignorante que supõe conhecer algo que não é, com certeza, o que realmente conhece; este seria o estado característico de quem se relaciona com falsos ídolos, ostentando, portanto, um falso sucesso. É necessário agora fazer um exame mais específico e detalhado acerca do que essas opiniões e crenças fazem na alma de um indivíduo, qual o seu impacto ao alcance do conhecimento e por que elas sobrevivem ou se mantêm sólidas, ainda que a verdade lhe seja ensinada e mostrada maiêutica e luminosamente.

## 2. MAIÊUTICA EM RELAÇÃO ÀS OPINIÕES E CRENÇAS FALSAS

O empreendimento de Sócrates, segundo Bruno Guimarães (2014), não pode sempre contar com o conhecimento genuíno, e por isso é necessário que a maiêutica seja antecedida pela confutação: um “laxante” da alma, em prol de preparar o corpo a aprender de fato o que à alma é ensinado. Sem essa purgação da alma, tudo que por ventura passe a ser conhecido cai em contradição, em falsidade ou simplesmente não se sustenta; nem mesmo a matemática, ciência na qual Teeteto é mestre, chega a ser confiável sem essa purgação. Esse procedimento, pode-se depreender das palavras de Guimarães (2014), devia repetir-se à exaustão, e isso constituir-se-ia nos históricos eventos em que Sócrates confutava os sofistas para descobrir, no mais das vezes, que aquilo que eles assumiam como verdade ou convicção sempre era passível de ser falso, quimérico ou absurdo. Faz-se necessário, portanto, que haja um rigor e uma coerência no discurso, o que só é previsto pela verdade; a maiêutica funciona como um farol que iluminará a alma para o caminho do conhecimento.

Sócrates e Teeteto escolhem buscar uma definição de conhecimento abordando a opinião, que, aparentemente, pode definir-se como conhecimento. Porque uma das potencialidades próprias da alma é o julgamento ou a opinião. Em termos de tomar contato com a realidade, há opiniões falsas e verdadeiras: as falsas não coincidem com o conhecimento e as verdadeiras, pelo menos a princípio, coincidem com ele. Se um homem forma opiniões, necessariamente elas dirão respeito ao saber ou ao não saber.

Ao formar-se uma opinião falsa, por exemplo, imagine-se que uma maçã é uma laranja e que uma laranja é uma maçã, tornando falso o caráter existencial das coisas, ou tomando as coisas que se sabe não pelo que elas são, mas pelo que o homem já conhece: tais são as possíveis confusões intelectuais que introduzem as questões que, de modo geral, no *Teeteto*, passarão a ser investigadas sob a luz da maiêutica. Ou seja, aquilo que é falso, confuso, contraditório e até mesmo a opinião verdadeira é resultado da atividade de parto intelectual que Sócrates estabelece com *Teeteto*.

Considerando que é impossível uma certificação de que uma coisa que um homem conhece seja realmente conhecida por ele, ou garantir que ele realmente não sabe o que diz não saber, conclui-se que a opinião falsa é impossível de ser produzida, pois que o homem detido por ela ou crê conhecer tudo ou se revela não saber tudo. Nessa esteira, segundo Sócrates, “[...] não será o caso de crer que o que sabe é o mesmo que não sabe, nem o que não sabe é o que sabe” (188c). O homem que imagina que sabe de alguma coisa nada mais está fazendo do que crer nela, sendo isto a sua opinião: ele crê em um conhecimento de modo tal que se arroga a excluir um conhecimento que poderia residir em sua alma como sendo realmente conhecimento; esta é a primeira explicação para se entender a natureza das falsas crenças. A maiêutica faz nascer um conhecimento que, além de não ser verdadeiro, posto ser uma crença, está solidificado na alma humana.

Sócrates também procura investigar como se dá a opinião falsa no homem; como ela surge e o porquê de ela surgir. Diferentemente do enfoque dado anteriormente, no

exame do saber e não saber sob o qual o homem constitui opiniões falsas e verdadeiras, pode-se também pensar o que é conhecimento sob o aspecto do ser e não-ser. Uma questão elementar sobre isso pode ser assim formulada: é possível que se pense o que não existe sobre o absoluto ou sobre alguma coisa determinada? A resposta é positiva. Todavia, acredita em uma falsidade todo homem que se põe a pensar naquilo que não existe. Pensar o ser e o não-ser profundamente nos faz refletir se é possível mesmo pensar em alguma coisa que não existe; e pensar-se o não existente é pensar em nada, ou não pensar. Segundo Eleandro Luís Zeni (2012), essa passagem do *Teeteto* só mostra duas coisas: que Sócrates está analisando um juízo incorreto chamado *alldoxia*, que consiste em uma confusão na alma que a leva a uma substituição de uma coisa pela outra, o que constitui um equívoco em seu interior. Conclui Zeni (2012), então, que a *alldoxia* por si mesma não leva ao falso: o que leva a ele é considerar a equivalência entre não existir e não-ser sem referência a uma realidade externa; para resolver isso, é necessário que o pensamento pense em ambas as coisas sucessiva ou simultaneamente.

Por outro lado, para afirmar que quem opina sobre nada opina igualmente sobre tudo, pois a indeterminação do nada tem o mesmo caráter da indeterminação do tudo, Sócrates diz que “não é possível, portanto, opinar o que não é nem sobre o que é, nem em si e por si. [...] Consequentemente, opinar coisas falsas é diferente de opinar o que não é” (189b). Quando o homem opina coisas falsas, ele tem noção do campo do conhecimento em que sua alma está atuando; diferente de quando ele opina o que não é, pois, neste caso,

está apenas negando, ontologicamente, a realidade. Disso se depreende que as coisas opinadas não guardam relação nenhuma com o ser propriamente dito, nem com a verdade — que são as essências, em si e por si. Ao contrário das essências, que revelam as coisas tal como elas são, as opiniões falsas se designam por um equívoco no pensamento: é uma consideração de algo pensado como existente como sendo outra coisa que não aquela que é por ele considerada. Teeteto, concordando com Sócrates sobre essa designação do que é opinião falsa, complementa: “de facto, sempre que alguém opina o feio em vez do belo, ou o belo em vez do feio, está verdadeiramente a opinar falsidades” (189c). Pensar o feio como o que é belo, ou uma coisa bela como o que é feia, significa conspurcar o pensamento; logo, a opinião falsa conspurca o pensamento, ainda que este seja precedido por uma espécie de diálogo, com perguntas e respostas, para afirmar ou negar alguma coisa.

Mas o julgamento ou a opinião e a crença são igualmente resultado do pensamento — que se define por um discurso da alma consigo mesma — “de modo que, sem dúvida”, diz Sócrates, “chamo opinar a fazer um discurso e à opinião um discurso dito e dirigido não a outra pessoa, em voz alta, mas em silêncio e a nós mesmos” (190a). Daqui se pode extrair a seguinte conclusão: é um louco o homem que, silenciosamente pensando, produz uma opinião e ainda tenta estabelecê-la na realidade, como se esta tivesse que se amoldar àquilo que a sua alma concebeu, ao pensar, como opinião. Evidentemente, só poderá estar falsa a sua opinião, visto que a essência, a realidade em si e por si mesma, não

está sendo tomada como fundamento do desenvolvimento, pelo pensamento, dessa opinião.

Partindo do fato de que dialogar é um discurso interno no homem, como já definiu Sócrates, cabe a seguinte digressão: se no pensamento se apreende dois objetos e se se imagina cada um deles, é impossível que o homem diga ou imagine que um é outro; mas o homem imagina que um é o outro quando ele pensa em uma coisa sem cogitar de outra: se ele pensa o que é o belo, por exemplo, sem cogitar do feio. Logo, mesmo que se pense só em uma coisa ou nas duas, não é possível tomar uma coisa pela outra ao se pensar. Quando um homem opina, não necessariamente troca uma coisa pela outra, ou o que nada havia pela opinião concebida. E, conforme Sócrates,

por conseguinte, ao que não opina duas coisas, nem uma delas, não é possível ter uma ‘outra opinião’. De maneira que, se alguém determinar que a opinião falsa é ‘opinar outra coisa’, não está a dizer nada, pois a opinião falsa não pode dar-se em nós nem assim, nem do modo que dissemos antes (190d-e).

A “outra opinião” depende de averiguar-se o que não está sendo opinado; isto pressuporia não opinar, o que seria contraditório. Então, as opiniões falsas sempre conduzem o indivíduo a desconsiderar tudo que não seja objeto de sua opinião. Essa é, pode-se dizer, uma diferente e nova explicação a respeito da natureza das crenças falsas, considerando o pensamento de modo mais preciso que a maiêutica pode proporcionar. Ela faz luzir, nesse sentido, o que é o pensamento e como ele se dá ou se executa

pelo homem, não sendo este capaz de enxergar a própria ciência a respeito da sua apreensão e conquista do que, a princípio, ele próprio chama de conhecimento, ou que é, na verdade, uma expressão da sua ignorância.

Voltando a considerar, nessa linha, a relação entre conhecer e não conhecer — a impossibilidade da tomada do que se sabe pelo que não se sabe — Sócrates revela ser possível tal argumentação no campo do conhecimento que pode ser definido como verdadeiro, não apenas no campo da falsidade que se apresenta como opinião. Ou seja, Teeteto pode ver Sócrates em uma praça, por exemplo, e imaginá-lo sendo outro; tanto isso é possível como aprender uma coisa que antes era desconhecida. Aqui Sócrates apresenta o mito da deusa Mnemosine, da qual ele formula uma metáfora fundamental para o conhecimento: a alma é dotada de um bloco de cera que permite ao homem recordar-se do que experimentou anteriormente; esta é a dádiva da Mnemosine (191d-e).

Essa metáfora serve para tentar resolver o problema da opinião falsa. Ela assim se constitui (193b-d): as impressões sensoriais são gravadas nesse bloco, de modo mais ou menos consistente, mais ou menos limpo, a depender de cada homem. Enquanto as impressões ou imagens durarem, mais a memória é capaz de lembrar-se dela. Há homens cuja imagem na cera é mais viva e duradoura, e outros cuja imagem é obscurecida e se esvai fugazmente. Do que fica impresso no bloco, o homem lembra-se e conhece desde que a imagem persista; o que se apaga corresponde ao que foi ignorado ou esquecido. Quanto mais indistintas

e indefinidas as imagens forem no bloco de cera, mais é possível o erro, a falsidade.

Pode-se, a partir disso, formular a seguinte indagação: o que o homem sabe é aquilo do que ele se lembra? Tudo indica que é positiva a resposta: o saber que é indicado pelo que está impresso na cera, na alma, equivale, de fato, àquilo que foi percebido sensorialmente. Porém, para contraditar essa resposta, Hugh Benson afirma que, “nos casos nos quais a alma se baseia somente em seus próprios recursos, podemos pensá-lo como independente do corpo e, portanto, potencialmente desencarnado, como um estado pré-natal suposto pela reminiscência”<sup>5</sup>. Apesar de explícita e exaustivamente não se referir à questão da reminiscência, pode-se verificar, conforme Benson, que o conhecimento nem sempre equivale àquilo que está impresso na alma; ao contrário, a reminiscência é um estatuto do conhecimento que revela a não-dependência do contato sensível com a realidade para existir a cera à qual Sócrates e Teeteto atinam.

É preciso frisar-se: o que está impresso na alma não é uma recordação ou lembrança da qual dependem as percepções e sensações; estas só permitem a entrada na cera do que passa a permanecer impresso nela. Segundo Benson (1993), a memória preserva percepções, que se instalam espontaneamente nos juízos e imagens internas e se põem à disposição de uso presente ou futuro; quando tudo funciona bem, isso torna-se uma fonte de informação completamente confiável. Nesse sentido, se um homem conhece, por meio de suas percepções, aquilo que está impresso na cera de sua alma, é impossível crer que aquilo que ele sabe extrapola

o que ele não sabe cognoscível e sensivelmente. Se houver discrepância entre sensação e conhecimento, é em função disso que a opinião falsa ocorre. Agora é possível verificar que a maiêutica aponta para a formação do conhecimento, não apenas dele em si mesmo: tanto a percepção sensorial como a cognição intelectual são, na verdade, duas faces da mesma moeda, porque podem ser confiáveis, mas também falhas na mesma medida; e porque nenhuma delas está isenta do erro, das ilusões, das fantasias e da falsidade que configuram as opiniões e crenças.

O homem que não possui o conhecimento verdadeiro jamais poderá, evidentemente, afirmar que sabe ou conhece algo. Isso implica, no campo da percepção, que é impossível ao homem imaginar que a percepção real seja diferente da coisa percebida; percebendo alguma coisa, ele se limita o seu campo sensorial, sendo por isso impossível que o que não foi percebido seja considerado o que não foi percebido; em última instância, é impossível que o que não foi percebido “seja”, já que é falso considerar que as sensações sejam base única do conhecimento. Nesse sentido, é impossível confundir a coisa a ser conhecida, percebida e conservada no bloco de cera, segundo a exposição de Sócrates, com aquilo que já se sabe e já se percebe, ou com aquilo que não se sabe e não se percebe. Ademais, a natureza das crenças falsas, manifestada pelas opiniões falsas, não está perfeitamente revelada em todas essas possibilidades apresentadas, ainda que o método dialético pergunta-resposta de Sócrates em vista do que é requerido inicialmente em um diálogo tenha sido método fundamental até aqui. Mas a maiêutica é bastante importante e reveladora a esta altura: ela

mostra que o bloco de cera, apresentado por Sócrates, é um símile questionável (dialeticamente) e passível de diversos exames, sem os quais o próprio conhecimento seria embolado e enevoadado; a maiêutica revela, portanto, diversas contradições da alma consigo mesma ao dialogar, sobretudo se encontra objetos novos nos quais pensar.

Mais uma vez é possível notar, no *Teeteto*, como a alma é confundida em meio ao diálogo: são casos em que se forma opiniões falsas quando o homem toma as coisas conhecidas por outras conhecidas e percebidas; ou se tomam coisas conhecidas por não conhecidas, mas percebidas; ou se se confunde as coisas conhecidas e percebidas com outras coisas conhecidas e percebidas. Sobre isso Sócrates é claro, dando três casos semelhantes para a compreensão ampla do que se está expondo. O primeiro é o seguinte: “se Sócrates conhece Teodoro e Teeteto, mas não está a ver nenhum deles e não os apercebe, nunca poderia ter dentro de si mesmo a opinião de que Teeteto é Teodoro” (192e-193a). Ou seja, Sócrates pode ter gravada em si a imagem de Teeteto; ela pode apresentar-se sob diversas sensações: escutando sua voz, visualizando sua fisionomia; ela, enfim, permanece presente mesmo que não se apresente sensação nenhuma relacionada a Teeteto.

O segundo caso é o seguinte: “se eu conheço um de vocês e não conheço o outro e, se não estou a aperceber nenhum dos dois, nunca poderia crer que o que conheço é o que não conheço” (193a). Ou seja, se Sócrates apenas conhece Teeteto e não Teodoro, mas não percebe nem um nem outro, jamais pode imaginar que aquele por ele conhecido seja aquele que não conhece. E, finalmente, o terceiro caso é o seguinte: “se não conheço nenhum dos dois, nem vos estou a aperceber,

não poderia crer que o que não conheço é algum outro que não conheço” (193b). Em outras palavras, se Sócrates não conhece nem percebe Teeteto nem Teodoro, jamais poderá crer em que um deles seja outro, porque nenhum Sócrates conhece. Assim, jamais poderá formular uma opinião falsa a respeito de Teodoro, tanto no pressuposto de conhecer ou aperceber-se de ambos como no de não os conhecer, aperceber-se deles, ou no de conhecer um, mas não conhecer ou aperceber-se do outro.

Só resta a possibilidade de formar-se opinião falsa na hipótese de que Sócrates conheça Teodoro e Teeteto e tenha a impressão de ambos no bloco de cera. Isto é, se Sócrates não os percebe com muita nitidez, ele concilia a impressão de cada um de acordo com os seus traços fisionômicos, para poder reconhecê-los; entretanto, disso pode resultar um engano, na medida em que a impressão visual pode corresponder a outro que não aquele do qual se tem a impressão na memória, o que se daria pela troca de um homem por outro, ou da posição que ele ocupa no bloco de cera. Nesse ponto, Sócrates leva ao extremo a sua maiêutica, tentando, ao mesmo tempo, explicitar o quanto é falacioso o movimento intelectual, quando baseado em opiniões sem nenhuma verdade nela implícita. O bloco de cera e as consequências de seu exame que Sócrates e Teeteto fazem não são senão a síntese do tortuoso e falho trajeto de um raciocínio perpetrado pela falsidade que caracteriza a realidade percebida; esta não passa de um enxerto na alma cujo exame é invariavelmente indispensável.

Resta ainda uma hipótese que Sócrates introduz: “[...] se alguém conhece uma pessoa e está a apercebê-la, tendo o conhecimento dela na percepção, nunca vai crer que tal pessoa é outra pessoa, a qual não só conhece, como também está a aperceber, tendo também conhecimento dela na percepção” (193d-e). Essa hipótese final representa a possibilidade de conhecer ambos, mas perceber apenas um, não o outro. O que impede de o homem conciliar o que conhece à sensação correspondente. Por exemplo: se Sócrates conhece Teeteto e não Teodoro, o seu conhecimento coincide com a sua percepção dele; então, jamais poderá Sócrates confundir Teeteto com outro homem também conhecido e percebido. A opinião falsa, portanto, produz-se do seguinte modo: ter conhecimento do que foi conhecido sensorialmente sem que tal conhecimento coincida com essa sensação; é equivalente ao erro do arqueiro quando não acerta o alvo. A opinião falsa significa, de imediato, um erro na conexão entre percepção feita e conhecimento estabelecido sobre determinado objeto; porém, anteriormente, trata-se de que a cera na alma guarda a impressão de uma coisa mesmo na falta da impressão do outro, o que gera erros, também, no pensamento, pois que ele se relaciona com a impressão sensível — guardada na memória — de uma coisa que apenas está presente na sensação, mas que, na memória, acha-se ausente. Tais erros se resolveriam se nunca se conhecesse nada, o que é impossível ao intelecto humano.

Mas, como a percepção e o conhecimento fazem parte da vida humana como atividades que contatam intelecto e realidade material ou física, eles sempre se sucederão; a opinião advinda daí vai sucessivamente alternar-se,

volubilizar-se em falsa e verdadeira. Se a correspondência entre imagem da cera e objeto percebido estiver torta ou distorcida, própria de uma alma impura, sem clareza e sem densidade, sempre a opinião será falsa; e ela é verdadeira apenas quando se ajusta exatamente a cada objeto, revelando-se uma alma pura, clara e densa (194e). Esse é o momento em que Platão expõe, no *Teeteto*, as características próprias de um sábio. Sob os cuidados da maiêutica, o seu conhecimento é pleno, legítimo e capaz de debelar todas as fantasias e falsidades da realidade.

Se a cera da alma for densa e tiver a consistência adequada, o que é percebido sensorialmente grava-se nela e torna as impressões puras e duradouras na alma. Pensar bem depende disso; pensar com acerto é belo, ao passo que pensar erroneamente é feio. Quanto mais o pensamento estiver assentado sobre a alma densa e consistente, mais o homem logra formar pensamentos verdadeiros, sem jamais se confundirem com as impressões sensíveis, reais. Pois, desse modo, a alma disporá de um bloco de cera com todas as suas disposições cristalinamente, bem espaçadas e que facilmente mostram a relação que cada impressão e imagem, reclusa na alma, possuem com a correspondente marca memorial. Esse atingimento chama-se opinião verdadeira. Segundo Jayme Paviani, “a expressão ‘opinião verdadeira’ indica o saber eficaz, que é verdadeiro, porém, sem precisão e apenas ocasionalmente”<sup>6</sup>. Tal eficácia do alcance da opinião verdadeira, se se supõe que esta equivale à verdade, nem sempre poderá dar-se, visto que a realidade sensível assola e faz equivocar-se todo homem cujo coração é espesso e

áspero, repleto de sujo, pois, por não terem densidade, recebem impressões pouco claras.

Igualmente pouco nítido é aquele bloco de cera que Sócrates caracteriza como líquido ou úmido, por fundirem impressões e marcas memoriais com outras, o que as torna, em pouco tempo, irreconhecíveis, porque a própria correspondência, dada na alma, fica comprometida. Acerca disso, complementa Sócrates: “e, ao distribuírem o que corresponde a outra, não só veem mal, como ainda por cima ouvem e pensam mal, na maior parte das vezes. Estes são os que não só se encontram na falsidade, a respeito da realidade, como são chamados ‘ignorantes’” (195a). Eis aqui a resposta mais precisa acerca da natureza das crenças falsas, o que resulta, em última análise, na ignorância, na emissão de juízos falsos, na falta de agilidade para relacionar de imediato cada coisa com a sua marca memorial que lhe é devida; são eles, portanto, lentos e ouvem mal, além de frequentemente pensar erroneamente.

## CONCLUSÃO

*Teeteto* é um diálogo aporético. Mas dele se depreende muitos ensinamentos, sendo a própria maiêutica o primeiro e maior deles. Considerado como protagonista, o interlocutor, no diálogo do qual participa, é cada vez mais condicionado e capacitado a responder perguntas, o que lhe torna ainda mais virtuoso em termos de educação

intelectual. Esta fundamentalmente dá luz e condições à execução ou arte fértil do que Platão denomina de dialética, a qual faz um verdadeiro e esplêndido tratamento purificador daquilo que o substrato da realidade sensível e do nosso próprio conhecimento comum, na *pólis* adquirido durante a vida, pode oferecer-nos a conhecer. No *Teeteto*, portanto, é somente sob essa execução ou arte dialética, por meio da maiêutica, que a alma se relaciona com o verdadeiro conhecimento, propriamente dito. Não se pode ignorar as opiniões e propostas à resposta que o interlocutor aponta para responder a questionamentos socráticos, pois é exatamente isso que possibilita uma clareza cada vez maior na alma que busca, sempre, a aquisição do conhecimento, tornando-se capaz de descobrir quais implicações teóricas e práticas existentes em cada impressão e opinião que norteiam e cercam a nossa vida.

---

---

## NOTAS

<sup>1</sup>Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email: hedgarrrr@gmail.com.

<sup>2</sup>AZEVEDO, Maria Teresa. N. S. de. Da maiêutica socrática à maiêutica platônica. *Humanitas*. Coimbra. 55 (2003) 265-281. Vol. Lv. MMIII.

<sup>3</sup>Dificuldade resultante da igualdade de raciocínios contrários, colocando o espírito na incerteza e no impasse quanto à ação a empreender (JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001).

<sup>4</sup>Em Platão, a dialética é o processo pelo qual a alma se eleva, por degraus, das aparências sensíveis às realidades inteligíveis ou ideias. Ele emprega

o verbo *dialeghestai* em seu sentido etimológico de ‘dialogar’, isto é, de fazer passar o *logos* na troca entre dois interlocutores. A dialética é um instrumento de busca da verdade, uma pedagogia científica do diálogo graças ao qual o aprendiz de filósofo, tendo conseguido dominar suas pulsões corporais e vencer a crença nos dados do mundo sensível, utiliza sistematicamente o discurso para chegar à percepção das essências, isto é, à ordem da verdade (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2001).

<sup>5</sup>BENSON, Hugh e colaboradores. *Platão*. 1. ed. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 1993, p. 203.

<sup>6</sup>PAVIANI, J. *Filosofia e método em Platão*. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2001, p. 181.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. 2. ed. Tradução António Borges Coelho, Franco de Sousa e Manuel Patrício. Volume I. Lisboa: Presença, 1976.

AZEVEDO, Maria Teresa. N. S. de. *Da maiêutica socrática à maiêutica platônica*. Humanitas. Coimbra. 55 (2003) 265-281. Vol. Lv. MMIII.

BENSON, Hugh e colaboradores. *Platão*. 1. ed. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 1993.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PAVIANI, J. *Filosofia e método em Platão*. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2001.

PIMENTA, Olímpio; GUIMARÃES, Bruno; ARAÚJO, Guaracy. *Filosofia como esclarecimento*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PLATÃO. *Teeteto*. 3. ed. Tradução Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2010.

PLATÃO. *Teeteto*. 3. ed. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Universitária, 2001. (Coleção Diálogos). Disponível em: <[www.cfh.ufsc.br/~wfil/teeteto.pdf](http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/teeteto.pdf)>.

SCOLNICOV, Samuel. *Platão e o problema educacional*. São Paulo: Loyola, 2006.

ZENI, E. L. *Conhecimento e linguagem: um estudo do Teeteto de Platão*. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2012.

# A FILOSOFIA E O SEU ENSINO SOB O DIAPASÃO DA CRIATIVIDADE

Victor Hugo de Oliveira Saldanha<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem o propósito de abordar a filosofia na perspectiva de sua definição e de seu ensino, especificamente no domínio na educação básica. A abordagem ora proposta organiza-se numa estrutura tripartite: na primeira parte, pretende-se tecer algumas considerações preambulares à questão “o que é a filosofia?” e, em seguida, traçar dois requisitos fundamentais para uma possível resposta a esta interrogação. A segunda parte apresenta a definição deleuzo-guattariana da filosofia como “a arte de criar conceitos” e assinala a centralidade do *conceito* e do *problema* na caracterização da atividade filosófica. À vista da definição deleuzo-guattariana da filosofia como uma atividade *per se* criativa, definição que descortina o problema do ensino criativo dessa disciplina, a terceira parte sugere como possibilidade do exercício da criatividade no ensino médio a proposta do filósofo Silvio Gallo de compreender a aula de filosofia como uma *oficina de conceitos*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia; Conceito; Problema; Criatividade; Ensino.

**ABSTRACT:** This article aims to address the philosophy from the perspective of its definition and its teaching, particularly in the area in basic education. The approach proposed here thread through three distinct stages: first, we intend to make a few remarks to introduce the question “what is philosophy?” And then sketch two fundamental characteristics for a possible answer to this question. The second stage intends to expose the definition of Deleuze and Guattari’s philosophy as “the art of creating concepts” and present the centrality of the *concept* and the *problem* in the characterization of philosophical activity. From the Deleuze-Guattarian definition of philosophy as a *per se* creative activity, setting that reveals the problem of creative teaching of this discipline, the third stage suggests the idea of the philosopher Silvio Gallo to understand the philosophy class as *concepts workshop* as possibility of creativity exercise in basic education.

**KEYWORDS:** Philosophy. Concept; Problem; Creativity; Education.

## I. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES ACERCA DA QUESTÃO *O QUE É A FILOSOFIA?*

Não se pode objetar que toda reflexão acerca de conteúdos, metodologias e estratégias para o ensino da filosofia, sobretudo no ensino médio, onde vige a obrigatoriedade dessa disciplina na grade curricular, perpassa a questão “o que é a filosofia?”. Sobre essa questão, Deleuze e Guattari declaram:

É uma questão que enfrentamos numa agitação discreta, à meia-noite, quando nada mais resta a perguntar. Antigamente nós a formulávamos, não deixávamos de formulá-la, mas de maneira muito indireta ou oblíqua, demasiadamente artificial, abstrata demais [...]. Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era, salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido este ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isto que fiz toda a minha vida? (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.9).

A propositura de tal questão demanda, inexoravelmente, de seu respondedor a explicitação da especificidade da atividade filosófica, ou seja, daquilo que singulariza a filosofia em meio aos demais saberes. Em linguagem filosófica, essa interrogação exprime a necessidade de pôr a descoberto a definição ou a essência da filosofia, que se expressa eminentemente pela pergunta filosófica “o que é?”<sup>2</sup>.

No texto *Qu'est-ce que la philosophie?* Heidegger (2005) afirma que de há muito caracteriza-se a pergunta pelo que algo é como a questão da essência; e tal questão “torna-se mais viva quando aquilo por cuja essência se interroga se obscurece e confunde, quando a relação do homem para com o que é questionado se mostra vacilante e abalada” (HEIDEGGER, 2005, p.31). Assim, tanto mais a filosofia se torna problemática, obscura ou até mesmo malquista para o homem contemporâneo, mais a questão “o que é a filosofia?” torna-se vivaz e urge ser respondida. A consecução dessa resposta talvez possa oferecer um critério por meio do qual seja possível determinar, ainda que sumariamente, o porquê da relação do homem com a filosofia se ter tornado problemática ou, ainda, o porquê da aparente crise da filosofia na contemporaneidade<sup>3</sup>.

Responder à questão “o que é a filosofia?”, isto é, delinear suas características substanciais, seu modo de operação, sua finalidade específica, seu objeto próprio — na hipótese de haver um objeto que lhe seja próprio — e a circunscrição do seu campo de atividade, não se afigura uma empresa simples, nem tampouco unívoca. A plurivocidade dessa questão é claramente atestada pelos vários modos com que os filósofos conceberam este problema, desde a antiguidade clássica até a contemporaneidade, e pela diversidade de definições para o termo “filosofia” se seguiu dessa compreensão plurívoca do problema. Inobstante a essas diversas definições de que a seara filosófica já dispõe, é possível que atribuir uma definição para a filosofia seja um problema subjacente e anterior a todos os outros problemas filosóficos; trata-se,

talvez, de responder antes de tudo à questão “o que é isso por meio do qual se tematizou, no decurso de mais de dois milênios, os problemas que concernem ao ser, à virtude, à felicidade, ao conhecimento e à política?”. Nada obsta que tal pergunta ainda seja tão atual quanto premente e que ainda permaneça nos nossos tempos como um problema filosófico não superado.

Se, por um lado, não se afigura contra a razão prestar anuência à compreensão heideggeriana de que a resposta procurada não deva ser meramente discursiva (HEIDEGGER, 2005), por outro, parece ser igualmente razoável consentir que determinar a natureza da filosofia deva ser, em si mesmo, uma atitude de natureza filosófica, afinal, a própria interrogação “o que é?” (*ti estin*) já carrega consigo um caráter marcadamente filosófico<sup>4</sup>. Acerca do estatuto filosófico não só da maneira de se interrogar, mas também da maneira de se retorquir à pergunta “o que é a filosofia?”, Heidegger (2005, p.34-35) pontifica que a resposta a essa questão “[...] somente pode ser uma resposta filosofante, uma resposta que enquanto resposta filosofa por ela mesma”. Logo, a solução para o problema proposto não deve ser procurada ou construída alhures, mas no interior da própria filosofia, constituindo-se, assim, uma resposta de natureza estritamente filosófica.

Ora, se se aquiesce que definir a filosofia seja em si mesmo um problema filosófico que demanda uma réplica igualmente filosófica (tal como proposto nos parágrafos acima), deve-se também aquiescer que a definir seja uma atitude de natureza tal que admita diversas possibilidades de enfrentamento do problema “o que é a filosofia?” e, a

*fortiori*, uma diversidade de respostas ou definições, pois não é desejável que um problema filosófico seja coarctado, inflexivelmente, a um único prisma. Com efeito, posto que a formulação de uma definição para a filosofia está condicionada tanto pelas potencialidades e limitações de quem se abalança a defini-la, quanto pelas variáveis históricas e culturais, é eminentemente improvável que de tamanha diversidade entre pessoas, épocas e culturas resulte apenas uma única definição ou que, dentre várias, apenas uma deva ser considerada a correta. Assim, resulta evidente que qualquer pretensa definição para a filosofia deve se apresentar de maneira contingente, quer dizer, deve admitir sua coexistência com outras possíveis definições ou, simplesmente, deve entender a si mesma com uma possibilidade entre outras.

Ao fim e ao cabo, as considerações aduzidas na primeira parte deste estudo conduzem à hipótese de que uma boa resposta para a questão “o que é a filosofia?” deve afigurar-se, preferencialmente, como uma resposta filosófica e contingencial. Ademais, considerando que esse último aspecto, o caráter contingencial, implica a admissibilidade de uma pluralidade de respostas, isto é, de definições para a filosofia, pode-se também corroborar a legitimidade da competência de cada filosofia e cada filósofo para determinar o que é que se entende por filosofia, uma vez que tal determinação implica já uma filosofia (GOUHIER, 1947). Por isso, o presente estudo não tem o fito de propor uma definição que vindique nem o caráter da necessidade, nem o da universalidade;

ao invés, pretende sugerir uma definição para a filosofia como uma dentre outras possíveis.

## II. A DEFINIÇÃO DELEUZO-GUATTARIANA: A FILOSOFIA COMO A ARTE DE CRIAR CONCEITOS

À vista da vivacidade da interrogação atinente à essência da filosofia — expressa pela pergunta “o que é?” — e da pluralidade possível das respostas a essa interrogação, a segunda parte do estudo ora proposto intenta apresentar uma resposta ao problema em questão. Logo nas páginas iniciais da obra *O que é a Filosofia?* (1992), Deleuze e Guattari (1992, p.10) propõem uma definição clara e precisa para o objeto investigado: “a filosofia é a arte de *inventar*, de *formar*, de *fabricar* conceitos”. Consoante a essa definição proposta pelos autores franceses, o cânone da filosofia é, portanto, a criatividade; sua especificidade, o trabalho com o conceito; e o filósofo, que possui o conceito em potência, o responsável por essa atividade criadora.

A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...]. Criar conceitos sempre novos é o objetivo da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...]. Que valeria um filósofo do qual se poderia dizer: ele não criou seus conceitos? (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.13-14).

Tendo conferido ao ato de criar novos conceitos o estatuto de característica definidora da filosofia, os autores franceses empreendem no primeiro capítulo da obra supramencionada uma descrição detalhada da ideia de conceito. Ora, se a atividade filosófica corresponde à criação de conceitos, não teria, então, uma relevância capital determinar não só o que é propriamente um conceito, mas também as condições que possibilitam a sua criação? Por isso, faz-se mister passar à exposição desses dois aspectos fundamentais: a natureza do conceito e a condição de possibilidade da sua criação pelo filósofo, conforme a perspectiva deleuzo-guattariana.

Silvio Gallo, leitor de Deleuze e Guattari, explica, citando Merleau-Ponty, a acepção de *conceito* proposta pelos autores franceses:

Podemos definir o conceito como sendo uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido. Poderíamos, aqui, lembrar a célebre afirmação de Merleau-Ponty: “a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo”; parece ser disso que falam Deleuze e Guattari quando exprimem a ação do conceito: um reaprendizado do vivido, uma ressignificação do mundo. [...] O conceito é como um sobrevoo (essa imagem é reincidente em Deleuze: o conceito como um pássaro que sobrevoa o vivido...). [...] É por isso que o conceito é exclusivamente filosófico (GALLO, 2010, p.54, *grifo do autor*).

No percurso argumentativo que forja a noção de conceito como sobrevoo, reaprendizado do mundo vivido e instituição de um acontecimento, conforme aduzido por Silvio Gallo, os pensadores franceses expõem várias outras características distintivas de um conceito, quais sejam, sua história, multiplicidade, incorporeidade, absolutidade, relatividade etc.

Todo conceito possui uma história, não sendo “jamais”, afirmam Deleuze e Guattari (1992, p.31), “criados do nada”; um conceito é sempre produto de e composto por outros conceitos ou por outras fontes não filosóficas já constituídas historicamente. Por via de consequência, o conceito também é múltiplo, pois é formado pela conjunção de várias fontes e elementos (filosóficos ou não), inobstante tudo isso se encontre totalizado e sintetizado numa unidade conceitual. Em virtude disso, todo conceito se apresenta sempre como um “[...] todo fragmentado, como um caleidoscópio, onde a multiplicidade gera novas totalidades provisórias a cada golpe de mão” (GALLO, 2010, p.55). Enfim, visto que os autores definem o conceito de maneira muito mais ampla na obra *O que é a Filosofia?*, optar-se-á, neste estudo, apenas por esta exposição sumária da acepção deleuzo-guattariana do conceito, a fim de passar ao exame da sua condição de possibilidade, isto é, daquilo que se constitui como o ponto de partida para a criação de todo conceito, a saber: um *problema*.

Segundo Deleuze e Guattari, todo conceito remete a um ou a vários problemas, seja a problemas novos, seja a problemas antigos considerados como mal explicitados ou

mal respondidos; a problemas sem os quais o conceito seria destituído de todo e qualquer sentido.

Dito de outro modo, diferentemente das ciências, cujo sentido consiste na aquisição de um conjunto de verdades que responda às questões relativas ao seu objeto de estudo, a filosofia tem o seu sentido assegurado não tanto pelas respostas que fornece aos problemas por sobre os quais se debruça, mas, primordialmente, pela formulação e pela clara exposição dos problemas em si mesmos.

Os problemas garantem não só a significação da atividade filosófica, mas também a sua própria existência, uma vez que eles “[...] abrem um horizonte de sentido, e que subtendem a criação de conceitos”, conforme elucida Zourabichvili (2004, p.48) em seu *Vocabulário de Deleuze* (2004). Por isso, para Deleuze e Guattari, o conceito é, a um só tempo, absoluto e relativo; por um lado, é “relativo aos problemas aos quais se dirige” e, por outro, “adquire ar de absoluto, pois condensa uma possibilidade de resposta ao problema” (GALLO, 2010, p.56).

Considerando, pois, tamanha relevância do problema para a garantia do sentido da filosofia, não seria contra a razão interrogar-se se não poderia essa demasiada valorização do problema na investigação filosófica ter sido a responsável pela filosofia haver auferido menos sucesso que as ciências na empresa de obter respostas definitivas para as suas questões, de modo que isso (a demasiada valorização da perspectiva do problema) pudesse ter levado a filosofia a se deter excessivamente aos problemas, por sobrestimá-los, e a descuidar do devido interesse às respostas, por oposição às ciências, sempre ávidas por

responder. Na obra *Os Problemas da Filosofia* (2005), Russell estabelece uma comparação entre a filosofia e as ciências no que se refere à eficácia na consecução de respostas definitivas para seus problemas, dizendo:

[...] não se pode dizer, no entanto, que a filosofia tenha tido algum êxito na sua tentativa de dar respostas definitivas às suas questões. Se perguntarmos a um matemático, a um mineralogista, a um historiador, ou qualquer outro homem de saber, que conjunto de verdades concretas foi estabelecido pela sua ciência, sua resposta durará tanto tempo quanto estivermos dispostos a lhe dar ouvidos. Mas se fizermos essa pergunta a um filósofo, terá que confessar, se for sincero, que a filosofia não alcançou resultados positivos como os que foram alcançados por outras ciências (RUSSELL, 2005, p.172-173).

Encontra-se, ainda na obra russelliana, uma possibilidade de resposta à problemática assinalada acima. Nessa obra, Russell (2005) afirma que não pode ser atribuído à filosofia um conjunto de verdades definitivas porque tão logo, no curso da investigação filosófica, um conjunto de conhecimentos acerca de um dado objeto torna-se seguro e se consolida, este conjunto já não pode mais ser chamado filosofia, porquanto se torna uma ciência específica.

Com base nessa afirmação russelliana, conclui-se, por um lado, que nos é permitido dizer com considerável margem de acerto que a perspectiva do problema é, incontestavelmente, fundamental para a caracterização atividade filosófica, mas, por outro, nos é interdito afirmar que disso se segue

a secundarização ou a marginalização do interesse pelas respostas — o que poderia ser a causa da filosofia não ter obtido tanto êxito na consecução de respostas definitivas para seus problemas se comparada com as ciências. Conforme a asserção russelliana mencionada acima, embora não se possa atribuir à filosofia um corpo de verdades universais e definitivas, não é verdade que a filosofia só tenha auferido de suas investigações respostas incertas e provisórias, e nunca conhecimentos sólidos e definitivos; o fato é que esses conhecimentos, tão logo foram constituídos, se emanciparam da filosofia, tornando-se uma ciência particular. Nesse sentido, a filosofia poderia ser compreendida como uma espécie de maiêutica, cujo mister consistiria, em última análise, em trazer a lume os diversos conhecimentos a que chamamos ciência. Segundo Russell (2005), isso explica, em parte, a acusação imputada à filosofia no que tange à sua aparente impotência para a obtenção de respostas sólidas aos seus problemas, como se observa na passagem abaixo:

Todo estudo dos corpos celestes, que hoje pertence à astronomia, incluía-se outrora na filosofia; a grande obra de Newton tem por título: “Princípios matemáticos da filosofia natural”. De maneira semelhante, o estudo da mente humana, que fazia parte da filosofia, está hoje separado da filosofia e tornou-se a ciência da psicologia. Desse modo, a incerteza da filosofia é, em grande medida, mais aparente que real: os problemas para os quais já se tem respostas positivas vão sendo colocados nas ciências, enquanto que aqueles para os quais não se encontrou até hoje nenhuma resposta

exata, continuam a constituir esse resíduo que denominamos de filosofia (RUSSELL, 2005, p.173).

Aos exemplos fornecidos pelo filósofo britânico poder-se-ia acrescentar ainda o estudo do conhecimento, que noutros tempos era empreendido nos domínios da filosofia e hoje tornou-se epistemologia. Em suma, de acordo com Russell (2005), não se denomina filosofia senão ao conjunto de problemas e interrogações que permanecem irrespondidos de todo ou respondidos, mas de maneira muito geral e insuficiente.

Em resumo, a identificação de um *problema*, sua interpretação e possível resolução — ainda que provisória — por meio de *conceitos* caracterizam fundamentalmente a filosofia, ao passo que a posse de um conjunto de respostas e de conhecimentos definidos sobre um determinado objeto constitui — ou, ao menos, deveria constituir — o domínio das ciências. Disso decorre que não compete à filosofia, muito embora ela não seja de todo incapaz de fazê-lo, o enunciado de respostas definitivas em assuntos de qualquer matéria, pois a finalidade da atividade filosófica é destacar, conceitualmente, o acontecimento das coisas e dos seres (DELEUZE; GUATTARI, 1992), e o acontecimento é sempre singular, nunca universal; ressignificado, jamais definido.

À vista do exposto até aqui, isto é, da apresentação de uma possibilidade de definição para a filosofia (a arte de criar conceitos) e da explicitação dos caracteres fundamentais da atividade filosófica (o conceito e o problema), fica-se em condições de pontuar a discussão

proposta na primeira parte acerca dos motivos pelos quais a filosofia possa ter se tornado problemática ou porque ela atravessa um momento de crise, ao menos aparente, na contemporaneidade.

Na perspectiva de Deleuze e Guattari (1992), a filosofia, a quem compete por princípio a criação de novos conceitos, cruzou, recentemente, com vários obstáculos, como a sociologia e a voga epistemologia, da linguística e da psicanálise; porém, os pensadores franceses apontam como o principal óbice para a filosofia na contemporaneidade a tomada do conceito e da prerrogativa de criá-lo pelo marketing, pelo design, pela publicidade e, de modo geral, pelas disciplinas da comunicação. A partir dessa tomada, o conceito encontrou-se submetido ao comércio de tal modo que, nos dias atuais, se afigura impossível lançar um breve olhar à realidade circundante e não constatar, sem grande esforço, expressões como “um novo conceito de imóvel”, “um novo conceito de eletrodoméstico”, “um novo conceito de automóvel” e outras similares. Desde que o marketing se apropriou da ideia de uma certa relação entre o conceito e o acontecimento, declaram Deleuze e Guattari (1992, p.19), “o conceito tornou-se o conjunto das apresentações de um produto [...] e o acontecimento, a exposição que põe em cena apresentações diversas e a ‘troca de ideias’ à qual supostamente dá lugar”.

O simulacro, a simulação de um pacote de macarrão tornou-se o verdadeiro conceito, e o apresentador-

expositor do produto, mercadoria ou obra de arte, tornou-se o filósofo, o personagem conceitual ou o artista [...]. Certamente, é doloroso descobrir que o “conceito” designa uma sociedade de serviços e de engenharia informática (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 19).

Tendo, pois, proposto uma resposta para a questão “o que é a filosofia?”, delineado dois aspectos centrais para a caracterização da atividade filosófica e aduzido a interpretação deleuzo-guattariana da aparente crise da filosofia na contemporaneidade, faz-se necessário retornar à definição da filosofia como “a arte de formar, inventar e fabricar conceitos” (logo, como uma atividade essencialmente criativa), pois é esta definição que descerra um novo eixo problemático para o presente estudo; eixo este que se relaciona não mais com a definição da filosofia, mas com o seu ensino, a saber: se a filosofia é, por excelência, uma atividade de caráter criativo, por que não sê-lo-ia também o seu ensino de natureza criativa? Ora, é impossível pensar os domínios da prática filosófica propriamente dita e do ensino da filosofia como domínios totalmente disjuntos; portanto, é razoável que haja uma intersecção, do ponto de vista da criatividade, entre os domínios do ensino e do fazer filosófico. E é, precisamente, à possibilidade desta intersecção, isto é, à possibilidade de conceber o ensino da filosofia como algo criativo, que se consagra a última parte deste estudo.

III. A AULA DE FILOSOFIA COMO *OFICINA DE CONCEITOS*:  
UMA POSSIBILIDADE DO EXERCÍCIO  
DA CRIATIVIDADE NO ENSINO MÉDIO

Pensar a filosofia no contexto escolar desvela quase automaticamente uma série de questões que, não obstante venham se tornando cada vez mais recalcadas, permanecem ainda relevantes e em aberto, pois que não se pode dizer que já foram respondidas peremptoriamente. Renata Pereira de Lima Aspis pontua algumas dessas questões:

É possível que o professor pense: para que defender a filosofia na escola? O que há de específico na filosofia que a faz necessária no currículo dos jovens? Qual filosofia ensinar? Como fazê-lo? Damos aulas de filosofia ou de filosofar? É possível uma separação das duas coisas? (ASPIS, 2004, p.306).

Em suma, pode-se condensar em três aquelas questões inobliteráveis das reflexões de um professor de filosofia: (i) o que é a filosofia?; (ii) se ela pode ser ensinada, como fazê-lo?; e, por último, (iii) por que ela deve estar presente no ensino médio? Tendo dedicado as duas primeiras partes deste estudo ao exame da primeira questão, urge avançar à segunda, que pela grandeza do horizonte de reflexões que enseja obriga-nos a pôr de parte a terceira. Destarte, o último momento desta reflexão acerca da filosofia e do seu ensino tenciona apresentar uma sugestão para o ensino da filosofia na educação básica, de maneira que este ensino

não negligencie o estatuto de criatividade que é essencial à filosofia. Para levar a cabo este desiderato, propõe-se uma incursão no pensamento do filósofo Silvio Gallo, que, radicado na definição deleuzo-guattariana da filosofia, sugere conceber a aula de filosofia como uma *oficina de conceitos*. Essa proposta é sistematizada, brevemente, pelo filósofo brasileiro em quatro passos didáticos, à cuja exposição se dedicarão os parágrafos seguintes.

No entanto, antes passar à exposição da proposta de Silvio Gallo, faz-se necessário empreender uma digressão sucinta com o fito de assinalar (não responder) uma questão recorrente nas discussões sobre o ensino da filosofia na educação básica: o papel a ser desempenhado pela história da filosofia.

*In limine*, não se pode examinar a questão do ensino da filosofia sem se remeter à afamada passagem da *Crítica da Razão Pura* (2013) em que Kant assevera não ser possível aprender a filosofia<sup>5</sup>, mas tão somente a filosofar. Como se observa no excerto a seguir, o filósofo alemão entende não ser possível aprender a filosofia senão historicamente.

Entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente) [...]. Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se

apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los (KANT, 2013, p. 672-673).

Trazendo a afirmação kantiana de que só se pode aprender a filosofia historicamente para o fio argumentativo seguido na presente investigação e considerando tal afirmação segundo a definição deleuzo-guattariana da filosofia, é possível supor, em alguma medida, que a inserção na atividade filosófica requer o diálogo com aqueles que também já filosofaram no curso da história, pois os conceitos filosóficos não são criados *ex nihilo*, ao contrário, todo conceito remete a outros conceitos, tanto em seu devir e em suas conexões, quanto em sua história (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Por isso, alguns afirmam que o aspecto histórico tem lugar não só importante, mas indispensável no processo do ensino da filosofia, na medida em que ele situa o aluno em um debate construído graças à contribuição de diversos filósofos no transcurso da história. Silvio Gallo (2006), por exemplo, reconhece a necessidade de que os alunos conheçam a história da filosofia para que possam aprender o ato de filosofar<sup>6</sup>.

No que concerne ao problema relativo ao papel da perspectiva histórica no ensino da filosofia, pode-se legitimamente indagar se aquela interpretação que destaca a necessidade da história da filosofia coaduna com o pensamento dos autores franceses, que parecem tender a atribuí-la um papel negativo. A esse respeito, Jeferson Luis

de Azeredo (2011, p.46) ressalta que, em Deleuze, “a noção de história da Filosofia não tende a ser um controle, uma forma de intimidação que venha a estabelecer fronteiras ou que sirva de contraposição ao pensado”.

Nesse sentido, Azeredo analisa a concepção de Deleuze sobre o papel a ser desempenhado pela história da filosofia no ensino dessa disciplina, nos seguintes termos:

Deleuze [...] já condenava em sua época as escolas e centros universitários que trabalhavam com uma noção de história da Filosofia com papel limitador à criação, pois exigiam ao estudante uma gama de conhecimentos ligados à história antes de os possibilitarem o poder de pensar. É importante lembrar que, para Deleuze, a criação não antevém à história, mas há entre elas uma dependência mútua; uma é necessária a outra. Só que não é uma história que limita e sim que abre o estudante à multiplicidade, a variações múltiplas, igualmente não é uma filosofia controlada que vai traçando a história (AZEREDO, 2001, p.46).

No contexto da discussão atinente à necessidade do emprego da perspectiva histórica no ensino da filosofia, uma posição mais moderada preconiza que pensar o ensino dessa disciplina na educação básica exige esforçar-se por determinar os limites do uso da história da filosofia a fim de evitar os extremos do excesso e da falta. Conforme essa visão, os professores devem, seguramente, cuidar para não incorrer no extremo da falta, pois “[...] ensinar filosofia

é *também* ensinar história da filosofia” (GALLO, 2006, p.18, *grifo do autor*); e devem evitar, outrossim, o extremo do excesso, a fim de não recair no que Gallo denomina “conteudismo”, isto é, tomar a aula de filosofia como uma mera transmissão de conteúdos historicamente produzidos, o que acarretaria a perda do “[...] desenvolvimento da experiência filosófica como prática do pensamento” (GALLO, 2006, p.19).

Malgrado às dissidências no tocante à interpretação da necessidade ou do papel a ser desempenhado pelo aspecto histórico no ensino da filosofia no contexto da educação básica (sobretudo se se leva em consideração o pensamento de Deleuze e Guattari), afigura-se sempre indispensável pontuar tal questão, entretanto, convém deixá-la em aberto (já que respondê-la não constitui a finalidade deste estudo) e retornar ao objeto desta terceira parte: o ensino criativo da filosofia.

Se, por um lado, Silvio Gallo considera o contato com a história da filosofia a *conditio sine qua non* para que se aprenda a filosofar, por outro, o filósofo brasileiro (2006) assevera ser necessário uma ruptura com a tradição para que possa irromper o novo, afinal, criar conceitos sempre novos é o propósito essencial da filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Destarte, se a filosofia é concebida pelo professor como uma atividade *per se* criativa, então este deve, necessariamente, adaptar a aula ao estatuto do seu objeto (a filosofia) e balizar suas estratégias e metodologias pelo critério da criatividade. À vista disso, é forçoso que uma aula de filosofia assim concebida não se adequará,

de nenhuma maneira, aos modelos de aula comumente estabelecidos, os quais Silvio Gallo esboça:

[...] aquela [aula] que enfatiza o caráter dialógico, colocando todos os alunos “em círculo”, para possibilitar o diálogo em pé de igualdade; aquela que enfatiza o debate, e não raro não chega a sair de uma espécie de “arena de opiniões”; aquela em que o professor traz notícias “fresquinhas” de jornal para serem analisadas e debatidas, enfatizando o sentido do cidadão que participa de sua comunidade; aquela que adquire um “tom enciclopédico”, na medida em que o professor vai fazendo desfilar frente aos estudantes uma galeria de filósofos e/ou sistemas filosóficos, articulados ou não segundo uma cronologia histórica; aquela em que o professor desenvolve análise e comentário de textos filosóficos (GALLO, 2006, p.25).

Em oposição aos modelos supracitados, Gallo (2006, p.25) propõe conceber a aula como uma espécie de *oficina de conceitos*, enfatizando que se se toma por pressuposto a definição da filosofia proposta por Deleuze e Guattari, então a aula de filosofia “[...] precisa adquirir um caráter prático, investigativo, dinâmico, sem, no entanto, cair no senso comum e no ‘opinionismo’, sem perder a dimensão estritamente filosófica do conceito”. Citando Deleuze e Guattari, Silvio Gallo explica a proposta de tornar a aula de filosofia uma oficina de conceitos:

Falar em oficina de conceitos é falar em experimentação, que remete ao novo, à criação: “pensar é experimentar,

mas a experimentação é sempre o que se está fazendo — o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela.” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 143). Por isso, numa aula de filosofia assim concebida importa mais o processo criativo, a experimentação, fazer o movimento de pensamento, do que o ponto de chegada, a solução do problema, a veracidade do conceito criado. Importa que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios (GALLO, 2006, p.26).

O filósofo brasileiro sistematiza didaticamente as etapas de trabalho de uma oficina de conceitos em quatro passos: 1) sensibilização; 2) problematização; 3) investigação; 4) conceituação.

A primeira etapa desse processo, a *sensibilização*, visa suscitar a empatia do aluno com um tema determinado; nas palavras de Gallo (2006, p.27), “trata-se [...] de fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico”. No texto *Ensi(g)nar Filosofia?* (2004), Rui Grácio e Sousa Dias apresentam um ponto de vista semelhante a esse respeito.

Segundo Grácio de Dias (2004), é preciso, antes de tudo, considerar que os destinatários do ensino escolar da filosofia são jovens cujos interesses, assaz modelados pela tecnocultura, não são apenas pré-filosóficos, mas antifilosóficos, de maneira que nada neles pede filosofia. Em virtude disso, os autores portugueses sugerem a

necessidade de se induzir o filosófico pelo não-filosófico, ou seja, de se partir do pré-filosófico ou do não-filosófico a fim de conduzir os alunos a um tema de cunho filosófico. Para os autores, “há que [se] ‘insinuar’ o filosófico, a interrogatividade da filosofia e a pertinência dessa interrogatividade no não-filosófico” (GRÁCIO; DIAS, 2004, p.7).

A necessidade de se induzir o filosófico nas aulas do ensino médio demanda, por si mesma, a criatividade na escolha ou até mesmo na construção dos recursos não filosóficos destinados a sensibilizar os alunos para determinados temas que admitem ou, às vezes, reclamam um enfrentamento filosófico. Quanto a essa utilização propedêutica do não-filosófico nas aulas de filosofia, Silvio Gallo (2006, p.27) sugere:

Penso que essa primeira etapa pode ser bem sucedida com o recurso a peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos... Em suma, algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema.

A etapa posterior, para a qual se ordena a sensibilização, é a *problematização*. Neste estágio da aula, o objetivo é transformar em problema o tema para o qual o interesse e a atenção dos alunos foram despertados. O filósofo brasileiro propõe que essa problematização se refira a vários aspectos dos temas selecionados e se dê sob várias perspectivas,

afinal, trata-se do momento em que “[...] estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação” (GALLO, 2006, p.28); e essa interrogatividade que é própria à filosofia é capaz não só de “[...] despertar no aluno uma *atitude* ‘crítica, racional e dialogante’”, mas também “[...] de fazer da educação filosófica no ensino secundário um espaço privilegiado da educação para a cidadania e a democracia” (GRÁCIO; DIAS, 2004, p.6, *grifo do autor*).

O passo seguinte, a *investigação*, consiste em buscar na história da filosofia ferramentas que, posteriormente, permitirão equacionar os problemas formulados na etapa anterior. Na investigação, os alunos são postos em contato com o arcabouço conceitual de que a filosofia dispõe para a interpretação dos mais diversos problemas que se apresentam na realidade. Conforme Silvio Gallo (2006), a visita à história da filosofia como meio de apreciar um problema propicia ao aluno uma visão particular da filosofia, ao passo que as várias revisitas, mediadas pelos vários problemas a serem propostos em aula, ensejarão uma visão mais abrangente e de conjunto da história da filosofia.

Por fim, a última etapa de trabalho nessa oficina de conceitos consiste — como o próprio nome sugere — na *conceitualização*, isto é, na utilização do instrumental conceitual adquirido na etapa anterior com vistas a equacionar os problemas levantados em aula, seja por meio da recriação daqueles conceitos, seja até mesmo pela criação de novos conceitos, o que se constitui como

o exercício filosófico propriamente dito (GALLO, 2006). No tocante a esse fazer filosófico condicionado pela aula de filosofia tomada como uma oficina de conceitos, o pensador brasileiro sublinha que nem a recriação, nem a criação de conceitos são tarefas irrealizáveis. Mencionando Nietzsche e Deleuze e Guattari, Silvio Gallo (2006) afirma que o simples deslocamento de um conceito de seu contexto original para o contexto do problema investigado configura já uma recriação, pois o conceito, fora de seu uso originário, já não permanece mais o mesmo.

Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, a partir do nada; são os próprios conceitos, colhidos na história da filosofia, ou seus elementos próprios, que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema (GALLO, 2006, p.29).

## CONCLUSÃO

Do exposto no presente artigo, colige-se que, não obstante seja possível definir a filosofia de maneira diversa, se se aquiesce com a definição deleuzo-guattariana de que a filosofia é uma atividade *per se* criativa, cuja especificidade consiste na criação de conceitos sempre novos, então o ensino da filosofia, nomeadamente no escopo da educação básica, deve estar necessariamente fundamentado no cânone da *criatividade*, por cujo ditame devem se orientar todas as metodologias e estratégias do professor.

## NOTAS

<sup>1</sup>Graduando do curso de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); bolsista de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Filosofia. Email: victortotustuusmariae@gmail.com.

<sup>2</sup>Heidegger (2005, p.30) sublinha que quando nos perguntamos “o que é?” (*neste caso, deve haver o destaque seja por itálico, seja por aspas, por se tratar de metalinguagem*) “[...] não apenas aquilo que está em questão, a filosofia, é grego em sua origem, mas também a maneira como nos perguntamos, mesmo a nossa maneira atual de questionar ainda é grega”. Quando se pergunta o que é (ti estin) aquilo que designamos filosofia a questão aproxima-se, automaticamente, daquela maneira de questionar desenvolvida por Sócrates, Platão, Aristóteles (HEIDEGGER, 2005). Por isso, na perspectiva heideggeriana, a pergunta o que é? possui um caráter essencialmente filosófico.

<sup>3</sup>Retornar-se-á a essa questão no item II tão logo for apresentada a resposta de Deleuze e Guattari à pergunta “o que é a filosofia?”.

<sup>4</sup> Cf. nota 2.

<sup>5</sup> Acerca da propositura kantiana de que a filosofia não pode ser aprendida (porque não pode ser ensinada), Rui Grácio e Sousa Dias (2004, p.5) explicam que isso ocorre porque “a Filosofia” enquanto tal não existe; apenas existem as mais diversas doutrinas filosóficas: “Tomada em si mesma, como um domínio particular de cognição, a filosofia é inensinável. Porquê? Porque não existe. Ora, o que não existe não pode, como é óbvio, ser ensinado. Já Kant afirmava — e a situação, como sabemos, não se alterou com ele ou depois dele — que para ensinar filosofia seria preciso primeiro que existisse A filosofia como coisa distinta das doutrinas filosóficas. Ora o que há, o que sempre houve e haverá, é a pluralidade dessas doutrinas ou, antes, a pluralidade do que elas corporizam: dos problemas, das teses e dos conceitos, sempre específicos (relativos a uma filosofia) introduzidos pelos filósofos”.

<sup>6</sup>Há, porém, aqueles que não aquiescem com a ideia do “ensinar a filosofar” aplicada à prática escolar. Rui Grácio e Sousa Dias (2004, p.6), por exemplo, se opõe diametralmente a essa concepção, pois, na visão

dos autores, “dar-se como objectivo pedagógico ‘ensinar a filosofar’ afigura-se-nos pretensioso, de sucesso mais do que improvável, se se tiver em conta o conflito, por assim dizer, entre as exigências próprias do filosofar e o exigível aos nossos aprendizes: se se tiver em conta a abstracticidade das experiências ‘conceptivas’ que definem o filosofar, a prática genuína da filosofia, de todo em todo estranhas aos interesses ‘naturais’ (psicologicamente naturais) dos nossos muito jovens alunos, adolescentes ainda. Não podemos crer que [...] haja alguém que tenha a veleidade de conseguir com os seus alunos, por mais excelentes que sejam, ‘filosofar’, ‘fazer filosofia’. Todos sabemos que não é nunca disso que se trata, excepto para quem quisesse dar do filosofar a mais maltrapilha das imagens, pseudosocrática, de mera discussão de opiniões (por mais ‘crítica’ que a discussão se pretenda)”.

## REFERÊNCIAS

ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. In: *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, set./dez. 2004, p.305-320.

AZEREDO, J. L. de. O papel da história da filosofia no ensino médio: uma interrogação a partir de Deleuze. In: *SABERES*, Natal — RN, v. 1, n.6, fev. 2011, p.35-52.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed.34, 1992. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: *Ethica*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2006, p.17-35.

GALLO, S. A. O que é a Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 18, julh./dez. 2010, p.49-68.

GOUHIER, H. *La Philosophie et son Histoire*. Paris: J. Vrin, 1947.

GRÁCIO, R. A.; DIAS, S. *Ensi(g)nar Filosofia?* 2004. Disponível em: <[http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/RuiGracioeSousaDias\\_ENSIgnar.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/RuiGracioeSousaDias_ENSIgnar.pdf)> Acesso em: 10 mai. 2016.

HEIDEGGER, M. Qu'est-ce que la philosophie? In: \_\_\_\_\_. *Martin Heidegger: conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 2005. Tradução e notas de: Ernildo Stein. p 27-40.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão.

RUSSELL, B. *Os Problemas da Filosofia*. Florianópolis, 2005. Tradução Jaimir Conte. Disponível em <<http://conte.prof.ufsc.br/russell.html>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

ZOURABICHVILI, F. O vocabulário de Deleuze. Rio de Janeiro, 2004. Tradução André Telles. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wpcontent/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

# NORMAS EDITORIAIS

## POLÍTICA EDITORIAL

A Revista IDEACÇÃO, do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia, é uma publicação semestral que, com o apoio da editora da Universidade Estadual de Feira de Santana, publica textos originais de Filosofia, ou de abordagem ou relevância filosófica, na forma de artigos, traduções, resenhas ou entrevistas. Além de seu formato impresso, a Revista também é publicada na versão on-line, permitindo o seu livre acesso imediato e gratuito.

## INFORMAÇÕES AOS AUTORES

Submissão dos trabalhos: São aceitos trabalhos redigidos em Português, Francês, Espanhol e Inglês. A extensão de traduções, resenhas e entrevistas pode variar conforme acordo prévio com a equipe editorial. Os artigos devem ter extensão máxima de 50.000 caracteres com espaço (extensão média de 18 páginas), contando com notas e referências. Todos os trabalhos devem ser encaminhados em versão Word 97-2003, editados com fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento entre linhas 1.5, sem espaçamento entre parágrafos, sem paginação. Os trabalhos devem ser enviados para nef@uefs.br, acompanhados de ofício do autor no qual este solicita aos editores a publicação de seu texto na Revista. O artigo deve seguir a seguinte seqüência: título; nome, seguido de nota de rodapé com vínculo acadêmico/profissional e endereço eletrônico; resumo, de no máximo 200 palavras; até 5 palavras-chave; abstract; até 5 keywords; texto; referências.

Formatação dos textos: As citações com mais de 3 linhas são destacadas do corpo do texto, com recuo esquerdo de 4.0 cm, espaçamento entre linhas simples, fonte: Times New Roman, tamanho 10. A primeira menção de uma obra no texto deve vir seguida do ano da edição utilizada, tal como constará nas referências. As referências de citações devem ser apresentadas no corpo do texto e seguir o modelo “AUTOR, data, página”. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas, e não de referências, e seu uso deve ser evitado ao máximo. Quando houver citação em nota de rodapé, ela também deve seguir o modelo “AUTOR, data, página”. O uso do itálico deve se restringir a nomes de obras e palavras estrangeiras e, muito excepcionalmente, ser usado para ênfase. As referências finais, dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, editadas sem parágrafo, com espaçamento simples na mesma referência e duplo entre referências, devem obedecer à seqüência a seguir, conforme o caso:

— Livros

SOBRENOME, Iniciais dos primeiros nomes. *Título*. Cidade: Editora, Ano da edição utilizada.

— Artigos em Periódicos

SOBRENOME, Iniciais dos primeiros nomes. Título. In: *Título do Periódico*. Cidade, volume, número, período e ano, páginas.

— Coletâneas e capítulos de livros

SOBRENOME, Iniciais dos primeiros nomes (do autor). Título. In: SOBRENOME(S) e NOME(S) ABREVIADO(S) DO(S) ORGANIZADOR(ES). *Título do Livro*. Cidade: Editora, Ano da edição utilizada, páginas.

Sistema “duplo-cego” de pareceristas: Assim que os trabalhos são recebidos pelos editores, são encaminhados ao Comitê executivo, responsável por avaliar se os textos se adéquam ao escopo da Revista. Feita esta primeira avaliação, sendo deferidos os trabalhos, estes são encaminhados a dois pareceristas, conforme o sistema “duplo-cego”: nem os pareceristas são informados sobre os nomes dos autores, nem estes sobre os nomes daqueles. Os pareceres podem: aprovar o trabalho; não aprová-lo; aprová-lo com a condição de que modificações sejam nele realizadas. Neste último caso, o trabalho volta ao autor que, por sua vez, terá um pequeno prazo para proceder às correções.

Revisão: Após o envio da versão final do trabalho, este ainda passará pela equipe revisora da Revista, que indicará eventuais incorreções técnicas, gramaticais ou de conformidade às normas de formatação do texto.

Autoria: Todo o conteúdo dos trabalhos, incluindo referências, citações, imagens, gráficos e demais dados publicados, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem as opiniões da equipe editorial da Revista.



# EDITORIAL GUIDELINES

## EDITORIAL POLICY

IDEAÇÃO is a biannual journal from the Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia that publishes, with the support of the Universidade Estadual de Feira de Santana Press, original works on philosophy, or with philosophical approach or relevance as articles, translations, reviews or interviews. The journal is published in its printed version as well as in its online version, allowing open, immediate and free access to its content.

## INFORMATION TO AUTHORS

Papers submissions: The journal welcomes submissions in Portuguese, French, Spanish and English. Papers must not exceed 50.000 characters with space (about 18 pages), footnotes and bibliographical references considered. All papers must be submitted in Word 97-2003 format. The body of the paper is to be edited in Times New Roman 12, 1,5 line spacing, 6 pt paragraph spacing and no pagination. Papers should be sent to nef@uefs.br with a publishing request letter. The paper is to be composed in the following order: title; author's name followed by a footnote with academic / professional ties and e-mail; an abstract no longer than 200 words; up to 5 keywords; title in Portuguese; an abstract no longer than 200 words in Portuguese; up to 5 keywords in Portuguese; text; bibliography.

Papers formatting: Citations longer than 3 lines must be detached from the body of the text with a 4.0 cm left page margin, simple line spacing, font Times New Roman 10. The first mention of a

bibliographical reference is to be followed by the used edition's publishing year, such as in the bibliography. Citations' references should be presented in the body of the text by the author-date call system. Footnotes must be exclusively explanatory, not bibliographical, and their usage restricted to the minimum necessary. Citations in footnotes must follow the author-date call system. Italics should be restricted to titles of works cited and foreign words and, exceptionally, to emphasis. Bibliographical references, at the end of the paper, are to be disposed alphabetically by authors surnames, edited with default 3,0 left page margin, with single spacing per reference and 12 pt paragraph spacing between references. They must also obey the following sequence, as appropriate:

- Books

SURNAME, personal name initials. *Title*. City: Publisher, publishing year of the used edition.

- Journal Article

SURNAME, personal name initials. Title. In: *Journal Title*. City, volume, number, period and year, pages.

- Chapters in books

SURNAME, personal name initials (author). Title. In: SURNAME(S), personal name(s) initials (organizer[s]). *Book Title*. City: Publisher, publishing year of the used edition, pages.

Double blind review system: When the editors receive the papers, they are submitted to the Executive Committee, responsible for assessing whether or not a text is adequate to the scope of the journal. After this first evaluation, if the papers are accepted,

they are forwarded to two consultants, according to the double blind peer-review system: the consultants are not informed of the authors' identities, nor the authors are aware of the consultants' names. The peer-reviews may: approve the paper; do not approve it; approve it on the condition that it suffers revision. In the latter case, the paper returns to the author, who will have a short deadline to make the corrections.

Revision: After the paper's final version is submitted, it will still be sent to our revision team, which will indicate eventual technical mistakes, whether grammatical or of disagreement to our editorial guidelines.

Authorship: All papers' contents, including references, citations, images, graphics and other published data are of the authors' exclusive responsibility and do not reflect the Journal's editorial team's opinions.



# SUMMARY

## DOSSIER PHILOSOPHY AND TEACHING

### PRESENTATION

Francis Mary Rosa	
Jorge Luiz Nery de Santana .....	11

### WHAT IS THE PURPOSE OF TEACHING PHILOSOPHY IN EDUCATION DISCIPLINE? DESIGN/ INVENTION OF PHILOSOPHICAL LEARNING IN EDUCATING TRANSDISCIPLINARY

Dante Augusto Galeffi .....	19
-----------------------------	----

### THE CLASS OF PHILOSOPHY AS A CREATIVE WORKSHOP

Felipe Araújo	
Filipe Ceppas .....	51

### FRAGMENTS OF IDEAS ABOUT TEACHING PHILOSOPHY AND RE-EXISTENCE

Renata Aspis .....	69
--------------------	----

### CINEMA AND EDUCATION: FROM TECHNICAL REPRODUCTIBILITY TO EMANCIPATORY CINE CLUB ACTION

Alessandro Reina .....	89
------------------------	----

### PHILOSOPHY AS A POSSIBILITY TO THE PHILOSOPHICAL EXPERIENCE IN HIGH SCHOOL STEMMING FROM THE CURRICULAR CONTEXT

Caroline Moraes	
Joelson Alves Onofre .....	111

PHILOSOPHY AND EDUCATION : ISSUES AND CHALLENGES FOR PHILOSOPHY TEACHER IN HIGH SCHOOL

Caio Leone de Almeida ..... 133

POSSIBLE ARTICULATIONS OF PHILOSOPHY WITH THE EDUCATION OF THOUGHT

Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos ..... 145

POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF PIERRE HADOT TO THE TEACHING OF PHILOSOPHY

Gabriel Rodrigues Rocha ..... 169

PHILOSOPHICAL ASPECTS OF EDUCATION IN THE CLASSICAL GREEK PERIOD

Sudelmar Dias Fernandes ..... 199

THE RHYTMANALYSIS EDUCATION: THE CHILD'S PICTURE IN BACHELARD

Gabriel Kafure da Rocha ..... 229

FOUCAULT, DELEUZE AND SCHOOL MACHINE: SCHOOL AS POWER DEVICE AND THE PRODUCTION OF DOCILE BODIES

Bruno Abílio Galvão ..... 257

THE "MANDATORY" PHILOSOPHY: PAULO FREIRE, GRAMSCI AND THE LAW 11684/2008

Reinaldo Ramos da Silva ..... 285

THE PHILOSOPHICAL ETHICS OF UBUNTU IN THE CLASSROOM: A DEBATE ON RACISM IN THE BRAZILIAN SOCCER

Carlos Eduardo Gomes Nascimento ..... 319

AN INTRODUCTION TO THE TEACHING OF PHILOSOPHY FROM THE LITERATURE: THE PHILOSOPHY OF JEAN-PAUL SARTRE AS A BASIC POINT

Rivelino dos Santos Matos ..... 339

THE “DISCIPLINE” OF PHILOSOPHY AS PROMOTER OF DEBATE ABOUT EQUALITY AND DIFFERENCE  
IN SCHOOL ENVIRONMENT

Sérgio Fernando Maciel Corrêa ..... 363

METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR A TEACHING OF PHILOSOPHY BASED ON INTELLECTUAL  
VIRTUES

Matheus de Lima Rui ..... 385

EDUCATION IN PLATO’S THEAETETUS: A STUDY ON THE EPISTEMOLOGY OF TEACHING AND  
LEARNING

Hedgar Lopes Castro ..... 413

PHILOSOPHY AND ITS TEACHING IN THE TUNING FORK OF CREATIVITY

Victor Hugo de Oliveira Saldanha ..... 441

**NORMAS EDITORIAIS**

Ano 2017 ..... 469

**EDITORIAL GUIDELINES**

2017 Year ..... 473

**SUMMARY**

Ideação Especial Edition ..... 477