

# EIXO 1 – FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA: UM TEMA CENTRAL PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

## COMUNICAÇÃO:

### FORMAÇÃO E FORMADOR: DA CONSCIÊNCIA IMAGINANTE COMO ELEMENTO CENTRAL À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Thiago Rodrigues – UNIFESP – Brasil

Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação

#### RESUMO

O presente estudo visa ressaltar o papel da imagem como elemento mediador no processo de aprendizagem. Nesse sentido a relação entre formação e formador é central. Isso significa que devemos nos colocar contra uma pedagogia conformadora, deformadora, que condiciona ao invés de libertar, precisamos buscar mecanismos para potencializar uma educação que seja efetivamente libertadora. São pressupostos necessários a esta reflexão: o desequilíbrio existente entre a supervalorização dos aspectos lógico-rationais em detrimento do páthos-filosófico, é preciso resgatar essa dimensão negligenciada; para tanto, uma postura problematizadora (antidogmatizante) se impõe; o que nos lança numa pedagogia centrada na (inter)subjetividade, que resgata a dimensão *patológica* implicada no processo formativo.

**Palavras-chave:** *Páthos-filosófico. Lógos-rationál. Imagem. Formação. Filosofia.*

#### RÉSUMÉ

Cette étude vise à mettre en évidence le rôle de l'image comme un élément médiateur dans le processus d'apprentissage. En ce sens, la relation entre la formation et le formateur est très important. Cela signifie que nous devons nous mettre contre tous pédagogie conformateur, qui fait déformer, ce qui place les conditions de la libération, nous devons chercher des mécanismes pour améliorer l'éducation qui est réellement libératrice. Sont des conditions nécessaires à cette réflexion: le déséquilibre entre la surévaluation des aspects logique rationnelles au détriment de pathos philosophique, nous devons sauver cette dimension négligée; à cette fin, une approche à problème (non-dogmatizante) est imposée; ce qui nous place dans une pédagogie centrée (entre) subjectivité, qui sauve la dimension pathologique impliqué dans le processus de formation.

**Mots-cles:** *Páthos-philosophique. Lógos-rationnels. Image. Formation. Philosophie.*

## I

Destarte alguns pressupostos a esta reflexão devem ser explicitados. Sabemos que a tradição do pensamento ocidental historicamente privilegiou os aspectos lógico-rationais da existência humana em detrimento de sua esfera instintiva. É chegada a hora então – e este alerta já não configura novidade<sup>1</sup> – de se resgatar a dimensão passional da existência implicada no processo pedagógico. Nesse sentido, a distinção proposta nas reflexões nietzscheanas, entre o *páthos-filosófico* e o *lógos-racional*, se insurge como pressuposto necessário ao que se segue. Vejamos.

Diz Nietzsche:

Todo nosso mundo moderno está preso na rede da civilização alexandrina e **conhece como ideal o homem teórico**, equipado com os máximos poderes de conhecimento, trabalhando a serviço da ciência, cujo protótipo e ancestral é Sócrates. Todos os nossos meios de educação têm em vista, primordialmente, esse ideal. [...]<sup>2</sup>

Um ideal de racionalidade, o ideal do *lógos* normativo do discurso racional. Assim, quando o autor diz que a filosofia principia sua derrocada com o pensamento intelectualista clássico representado pela figura de Sócrates,<sup>3</sup> o que está em jogo é exatamente a supervalorização dos aspectos racionais, ou melhor, a supervalorização do discurso normativo do ideal de racionalidade, que deve a qualquer custo suprimir a intuição e a sensibilidade, em outros termos, a subjetividade, do processo formativo.<sup>4</sup> E quando falamos em discurso normativo do *lógos-racional* temos em mente o caráter prescritivo que essa formulação recebe ao longo da história. Ou seja, deve-se a todo custo buscar o ideal asséptico de cientificidade, hoje, mais especificamente, decorrente dos resquícios de uma visão positivista do conhecimento.

---

<sup>1</sup> Alerta presente, entre outras, na proposta da Escola Nova, Cf. SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*, p. 8-9.

<sup>2</sup> NIETZSCHE, *Nascimento da Tragédia no Espírito da Música*, p. 17 e 18, §18. Grifo nosso.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 12 §13 “Enquanto em todos os homens produtivos o instinto é precisamente a força criadora-afirmativa e a consciência se porta como crítica e dissuasiva, em Sócrates é o instinto que se torna crítico e a consciência, criadora [...]”

<sup>4</sup> Sabemos que a passagem da intuição e sensibilidade à subjetividade se dá de forma mais complexa do que aqui exposto, no entanto, e ao que se pretende, não nos parece imprescindível esse aprofundamento.

Posto isto, já podemos afirmar que nossas primeiras prerrogativas dizem respeito ao primado da subjetividade e a uma pedagogia que valorize a espontaneidade e a sensibilidade no processo de *ensino-aprendizagem*.<sup>5</sup> Daí o lugar privilegiado reservado à imagem e às abordagens imagéticas decorrentes das artes.

Nesse sentido, outro pressuposto importante que surge, e que deve ser explicitado, diz respeito à relação entre discente e docente. Novamente aqui nossa posição não parece acrescentar nada ao que já foi dito, pois, contra a “*educação bancária*”, é preciso romper com a hierarquização no processo de formação humana. Em outras palavras, é preciso exercer uma pedagogia que não negligencie o aluno e suas vivências. Entretanto, sabemos do fosso que separa esta afirmação teórica da prática docente. Justifica-se, desse modo, a reiteração desses pressupostos.

Uma pedagogia centrada na subjetividade do aluno e no *encontro* entre docente e discente, parece exigir um educador “*problematizador*” em detrimento da tradição “*bancária*” que ainda parece imperar.<sup>6</sup> Em outros termos, é preciso romper com o modelo pedagógico que orienta a prática corrente, por exemplo: se o acento na relação de aprendizagem está na (inter)subjetividade do aluno, que sentido faz impor um currículo dado que anteceda o encontro entre docente e discente? Assim (e aqui ainda estamos no registro freiriano) é preciso partir da realidade que circunda o aluno e dos problemas que o afligem, e não de uma “grade curricular” pronta e pré-definida.

A partir destes pressupostos então, entendemos o educador como aquele provocador que visa problematizar a realidade do aluno antes de impor um referencial teórico apartado da realidade social e (por que não?) existencial do educando.

Problematizador porque parte de certo ceticismo metodológico. Antidogmatismo talvez fosse o termo mais apropriado para aquilo que chamamos aqui de ceticismo metodológico. Por antidogmatismo entendemos aquela postura prática inerente ao ceticismo pirrônico transposto por Oswaldo Pereira Porchat como uma “*filosofia enquanto visão comum do mundo*”, em outros termos, é preciso partir de uma definição

---

<sup>5</sup> Cabe frisar que entendemos a relação entre ensino e aprendizagem como correlatos, e mais que isso, como um processo dinâmico e não hierarquizado, em outras palavras, discente-docente compreendem dois lados de um mesmo processo.

<sup>6</sup> Evidente está, que aqui, reverberam as ideias de Paulo Freire. Para mais, ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

de filosofia como atividade, diz Porchat, filosofia é *investigação criadora*.<sup>7</sup> É nesse sentido que tomamos também como uma prerrogativa o entendimento da sala de aula como o lugar do encontro de uma *comunidade investigativa*<sup>8</sup> e é nesse registro também que surge àquilo que chamamos acima de “*uma quebra na hierarquia entre docente e discente*”. Se a filosofia, tal como também defende Cerletti,<sup>9</sup> é um certo modo de olhar, é uma atividade perscrutadora, uma atividade filosófica portanto, então devemos entender que uma aula de filosofia (“*filosófica*”)<sup>10</sup> é uma atividade que visa construir significado e nunca oferecer respostas prontas.

Não entraremos aqui na querela entre o lugar do filosofar e da história da filosofia para o ensino de filosofia, pois, claro está, que qualquer posicionamento que se reduza a um dos polos da questão se configurará como um reducionismo ingênuo. Assim, o problema do lugar do ensino da filosofia, no que tange a esta discussão, é um falso problema, pois não se trata de abandonar o rigor metodológico exigido no registro historiográfico, mas antes, garantir a especificidade do ensino de filosofia, sobretudo na Educação Básica.<sup>11</sup>

Entretanto, é preciso dizer que a concepção do ensino de filosofia pressupõe uma filosofia que a fundamenta e orienta. Vejamos. É natural que um professor de filosofia, que entenda por filosofia a análise das suas construções lógicas, adote uma prática docente divergente daquela empregada por um professor de uma orientação que a entenda como resultado de um longo processo histórico-econômico. Ora, se assim é, então só podemos pensar no ensino de filosofia se antes respondermos a pergunta: *o que é isto – a filosofia?* Assim, se a cada concepção de filosofia corresponde uma resposta, talvez a única resposta possível seja aquela sugerida por Porchat, qual seja, a de que não é possível oferecer uma resposta definitiva a esta pergunta. Então como estabelecer as diretrizes para o ensino de filosofia?

Parece-nos que a única alternativa é assumir que a verdade das filosofias não pode ser abarcada em sua totalidade e que, portanto, este não-lugar da filosofia é que

---

<sup>7</sup> PORCHAT, Oswaldo, *O conflito das filosofias in: A filosofia e a visão comum do mundo*, p. 19.

<sup>8</sup> Para uma melhor compreensão deste conceito de reverberações lipmanianas recomendamos o excelente livro de Marcos Lorieri, *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>9</sup> Para mais, ver: CERLETTI, Alejandro. *Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*. In: *Filosofia: Caminhos para seu Ensino*, p. 19-42.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>11</sup> Neste ponto nossa reflexão se coaduna com àquela defendida por Ligia M. Rodrigo em *Filosofia em Sala de Aula: teoria e prática para o Ensino Médio*, p. 45ss.

deve pautar o ensino da mesma. Parece-nos, portanto, que o anti-dogmatismo acima citado é prerrogativa básica para adentrarmos no pensamento filosófico. Concepção esta que se coaduna com aquela imagem do professor “problematizador” apregoada por Freire à que aludimos anteriormente. O professor é, antes de tudo, aquele que, a partir das vivências do educando, lança problemas e provocações a ele. Incita-o a produzir respostas a partir de uma “*investigação criadora*”. Se o ceticismo metodológico apregoa que não há lugar para a Verdade absoluta, então não nos parece um abuso adotar uma concepção dinâmica de verdade e, por consequência, de filosofia. Não nos parece absurdo assumir o conflito das filosofias como mais uma prerrogativa necessária. Assim não compete ao professor ensinar verdades filosóficas, mas antes, buscar respostas na tradição filosófica aos problemas levantados pelos próprios discentes e atualizados para a realidade contemporânea.

Há um pressuposto fundamental ao modelo pedagógico tradicional que é o de que o professor detém a *verdade*, por isso professa. Se partimos de uma concepção dinâmica para a verdade, então não faz sentido um modelo no qual o professor transmita seu conhecimento ao aluno. Ora, se não falamos aqui em transmissão de conhecimentos, para não reduzir o processo à transmissão de informações, falamos do que então? Daí que a expressão que tomamos de empréstimo de Porchat ganhe relevo, precisamos conceber uma aula de filosofia como uma *investigação criadora*, como um processo coletivo que busque responder às perguntas também construídas coletivamente. Entretanto isso implica numa série de alterações fundamentais na prática cotidiana do professor de filosofia. Tomemos como mote neste ponto as ideias de Nietzsche quando problematiza o problema da verdade.

No célebre texto do autor *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral*, o filósofo tece severa crítica ao referencial filosófico tradicional no que tange a verdade, pois, segundo ele, a verdade surge como o necessário corolário de um pretense convívio social pacífico. Assim, a gênese de nossa compreensão de verdade é a linguagem, que determina aquilo que entendemos como verdade ou mentira, deste modo a aversão à mentira que o ocidente erigiu como referência se deve ao fato das consequências negativas que o engano pode trazer a este modelo. Desse modo a verdade deve garantir a estabilidade do modelo social vigente, e a linguagem funciona como seu instrumento.

Há aqui um contraponto entre o real e sua representação pela linguagem, assim o real é revestido e sempre reconstruído mediado pela linguagem.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas.<sup>12</sup>

Os cânones estão estabelecidos e a verdade é sempre a verdade de um certo ponto de vista, construído e localizado historicamente.

Aqui, embora o pequeno salto, nos remetemos, finalmente, à concepção sartriana de verdade enquanto processo e passamos à segunda parte da nossa breve reflexão: Qual o papel da imagem, e mais especificamente, da metáfora enquanto mediadora no processo de formação?

## II

É notória a crítica que Sartre realiza a concepção tradicional de imagem. Para o autor, consciência imaginante e consciência perceptiva não se confundem, e isso porque, no seu entendimento, é preciso compreender a consciência enquanto um *ato*, isso implica na recusa à toda e qualquer tentativa de se substancializá-la. Deste modo, um objeto não pode de modo algum estar *na* consciência, pois a imagem mental “*é um certo modo que o objeto tem de aparecer à consciência*”.<sup>13</sup> Em outras palavras, a imagem é um ato da consciência ao relacionar-se com o objeto.

O problema aqui levantado refere-se ao modo como a consciência opera ao constituir o objeto imaginário. O que é uma imagem mental? Qual a distinção entre imagem e percepção? E principalmente, o que é o imaginário?

Para Sartre toda tradição filosófica, no que tange ao problema da imagem mental, tratou de substancializar a consciência, transformando-a numa espécie de

---

<sup>12</sup> NIETZSCHE, *Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extra-moral*, p. 48, § 1.

<sup>13</sup> SARTRE, *O Imaginário*, p. 19.

receptáculo povoado por pequenos simulacros. Nesse sentido, a imagem nada mais é do que uma cópia menor *da coisa na consciência*, um conteúdo da e na consciência, o que implica necessariamente em uma concepção substancialista.<sup>14</sup>

Para melhor compreendermos as críticas de Sartre à esta tradição é preciso explicitar seus pressupostos fenomenológicos, pois, como bem lembra Bento Prado e Moutinho na apresentação à edição brasileira de *O Imaginário* de Sartre, este é um livro escrito contra Husserl, e completa Sartre, “*mas apenas na medida em que um discípulo pode escrever contra o seu mestre*”.<sup>15</sup>

Em *A Transcendência do Ego* Sartre destaca que Husserl não havia radicalizado suficientemente um de seus conceitos basilares, que é o conceito de intencionalidade, o que inclusive, levou alguns comentadores a falarem em “escola francesa de fenomenologia”. Este comentário parece pertinente porque, para Sartre, a consciência existe como puro ato, como relação com o mundo. Ou na imagem utilizada pelo filósofo, a consciência é como um vento, uma explosão em direção a algo, mas que nunca é em-si-mesma, nunca se realiza. A consciência é pura relação com o mundo.

Cabe então apresentarmos o que o filósofo entende por percepção e o que ele entende por imagem para melhor compreendermos o nosso problema.

Em primeiro lugar em ambos os casos trata-se de um ato intencional da consciência, o que significa que eles nunca se dão simultaneamente. Se percebo não imagino, se imagino não posso perceber.

Diz Sartre:

[...] o objeto da percepção é constituído por uma multiplicidade infinita de determinações e de relações possíveis. Ao contrário, a imagem mais determinada não possui senão um número finito de determinações, precisamente aquelas de que temos consciência.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Ora, se não se trata de um objeto que deve ser introjetado na consciência, então, não deveríamos conceber outro modo para estruturar a educação? Em outras palavras, não se trata mais de transmitir um conteúdo pronto, mas antes de desenvolver a capacidade de problematizar e desconstruir modelos condicionados pela tradição, se a filosofia é atividade criadora, então precisamos construir um modelo que contemple esse necessário dinamismo.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p.30.

Em outras palavras, podemos dizer que o autor reserva à consciência imaginante um papel criador (ativo) e a consciência perceptiva, ao contrário, um papel de apreensão (passivo). É por isso que Sartre diz que não há nada na imagem que já não esteja posto no ato de imaginar. Enquanto que na percepção sempre há algo que eu posso apreender que ainda não estava posto.

Assim a consciência imaginante tem um papel ativo pois ela é uma “*espontaneidade que produz e conserva o objeto como imagem*”.<sup>17</sup> O que faz com que a consciência perceptiva apareça como passiva<sup>18</sup> diante do objeto percebido.

Ora, estes pressupostos são fundamentais para compreendermos o que Sartre entende por imaginário, pois, para o autor este tipo de consciência tem uma função irrealizante. Isso significa que o imaginário é o lugar no qual a consciência cria o irreal enquanto negação do real. Mas isso não implicaria na aceitação da consciência imaginante como o lugar de uma certa forma de alienação? Sim e não, pois, se por um lado ela pode ser apropriada como uma forma de fuga do real pela má-fé, por outro lado ela só pode constituir-se tendo como pano de fundo o real constituído, “*a nadificação [...] sempre implica por seu constituir-se no mundo*”.<sup>19</sup> Portanto, diz Sartre:

É a situação-no-mundo, apreendida como realidade concreta e individual da consciência, que serve de motivação para a constituição de um objeto irreal qualquer, e a natureza desse objeto irreal é circunscrita por essa motivação.<sup>20</sup>

Assim, entender a consciência imaginante enquanto ato significa resgatar seu papel de desveladora de instâncias inauditas do próprio real, é resgatar seu pressuposto fundamental que é a noção fenomenológica de intencionalidade tal como a concebe a interpretação francesa do existencialismo sartriano.

Portanto, mais do que uma facilitadora no processo de apreensão de conteúdos conceituais apregoados pelo discurso do *lógos* normativo a metáfora deve ser entendida como instância criadora da realidade humana mesma. Em outras palavras, o irreal apresentado (construído) pela criação ficcional mais do que figurar (representar) o real é

---

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>18</sup> Evidentemente o termo “passiva” aqui surge em sentido fraco, pois, não nos esqueçamos, a consciência é, sempre, intencional.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 241. Que significa um recuo em relação ao mundo, mas que, no entanto, só se constitui inserida no mundo.

<sup>20</sup> *Ibidem*.



responsável por sua transfiguração. O irreal é produzido pelo real e ao mesmo tempo é produtor da realidade humana. Assim, a pergunta fundamental que subexiste a esta reflexão é: como é possível mensurar o papel do imaginário na constituição daquilo que chamamos de real? Ou antes, mas o que é o real afinal? Surge, deste modo, a prerrogativa hermenêutica fundamental ao que nos propomos, qual seja, aquela acerca do conflito das interpretações.

Diante do acima exposto entendemos que a arte deva desempenhar um papel central dentro deste processo, evidente que isso implica em uma reformulação do modelo educacional herdado de nossa tradição tecnicista.<sup>21</sup>

### III

Chegamos então a nossa hipótese fundamental: o que significa buscar uma aprendizagem significativa? Se nossa hipótese estiver correta, a aprendizagem só é significativa quando criadora. Assim, contra uma pedagogia conformadora, deformadora, que condiciona ao invés de libertar, precisamos efetivamente abandonar o modelo tradicional e buscar mecanismos para potencializar uma educação que seja efetivamente libertadora.

A verdadeira compreensão exige a participação ativa daquele que aprende. Apenas conhecemos verdadeiramente alguma coisa quando participamos ativamente no processo de sua (re)construção, quando empregamos nossa liberdade para e na produção do conhecimento. Nesse sentido a fala de Paulo Freire sintetiza perfeitamente nossa posição: *“Ninguém liberta ninguém, e ninguém se liberta sozinho. A libertação se dá em comunhão, ou se se preferir, no encontro”*.<sup>22</sup> Ora, se o processo de aprendizagem exige a participação ativa tanto do educador quanto do educando, então, se Sartre tiver razão quando diz que é através do recurso ao imaginário que o homem lança mão de sua liberdade, é através do apelo à imagem e ao imaginário que o processo de aprendizagem deve se pautar.

Lembremos rapidamente de algumas das ideias de Paulo Freire:

---

<sup>21</sup> Para mais, ver: Demerval Saviani em *Escola e democracia*, p. 11.

<sup>22</sup> No original: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, p. 29.

Sob a influência da escola filosófica do pragmatismo a Pedagogia da Autonomia apresenta como um de seus pressupostos fundamentais a compreensão do processo pedagógico como prática ativa de ensino-aprendizagem. Acrescida do diálogo desenvolvido por Paulo Freire com o referencial da fenomenologia, sua proposta apregoa uma pedagogia contextualizada, o que implica na necessária politização do processo educacional. Isso significa, primeiramente, que a informação que não leva em conta o contexto em que está inserida, que não se relaciona cognitivamente com o uso cotidiano que dela decorre, não se efetiva como conhecimento adquirido. Assim, quando desarticulado da vivência concreta, o conhecimento se transforma numa anomalia que ao invés de libertar, aprisiona. Lembremo-nos ainda de Freire quando este diz que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra mundo, ou seja, aquela relação entre o real e a representação do real pela linguagem proposta por Nietzsche citada anteriormente, segundo Freire, tem como substrato o próprio real. Quando surge a representação o real já estava lá para condicioná-la. Daí que o discurso nunca é neutro, é preciso um exercício ativo para compreendermos aquilo que o condiciona.

Em Sartre a imagem é instância ativa, lugar da criação e da liberdade, logo, lugar privilegiado para a instauração de um modelo de educação que não negligencie o *páthos* criador requerido nas reflexões nietzscheanas que nos serviram de mote inicial. Acreditamos então numa pedagogia patológica, isto é, num modelo de educação [formação humana] que não negligencie este pressuposto fundamental de que o ponto de partida deve ser sempre a subjetividade discente, seu modo de ser no mundo, sua situação histórica, ou se se preferir, sua realidade social.

Voltamos ao nosso ponto, o que é o real (realidade) sem a mediação do imaginário? E se através do imaginário, tal como quer Sartre tenho que me colocar ativamente no processo de constituição da realidade humana, e ainda, se é apenas através da criação que a aprendizagem significativa se processa, então não se justificaria um modelo pedagógico centrado no recurso ao imaginário? Não se faz, portanto, necessário buscar mecanismos que tornem este processo libertador?

A rigor, se acompanhamos esta reflexão até aqui, perceberemos que a metáfora já não se configura como mediadora, mas antes como instância criadora. É sim, parte fundamental no processo pedagógico e da formação humana, no entanto, não se limita a mediar conteúdos conceituais, no limite ela é fruto da situação no mundo e, ao mesmo

tempo, parte criadora da realidade humana. Portanto, é por intermédio do recurso ao imaginário e a imagem que o conhecimento autêntico se constitui.

## **BIBLIOGRAFIA**

CERLETI, A. Alejandro. *Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*. In: *Filosofia: Caminhos para seu Ensino*. Walter O. Kohan (Org.) Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Col. Leitura).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. 17 Ed.

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

NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 2ª Ed. (Col. Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. *Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extra-moral*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 2ª Ed. (Col. Os Pensadores)

PORCHAT, Oswaldo Pereira. *O conflito das filosofias*. In: *A filosofia e a visão comum do mundo*. São Paulo: brasiliense, 1983.

RODRIGO, Lidia M. *Filosofia em Sala de Aula: teorias e práticas para o ensino médio*. São Paulo: Escritores associados, 2009. (Col. Formação de Professores).

SARTRE, Jean-Paul. *La transcendance de l'Ego*. Paris: Vrin, 2003.

\_\_\_\_\_. *O Imaginário*. Trad. Duda Machado. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

## **OMNILATERALIDADE COMO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO HUMANA**

**Alexandra Vanessa de Moura Baczinski**

Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL  
Brasil

E-mail: alexandra.vanessa@hotmail.com

**RESUMO:** O tema que transcorrerá este ensaio incorre no conceito de formação humana omnilateral, fundamentada na filosofia marxista. O objetivo basilar será analisar o conceito filosófico de omnilateralidade em busca de identificar possibilidades e limites da educação escolar brasileira contribuir para a formação omnilateral das pessoas. A problemática que instiga este estudo compõe-se da seguinte questão: em que medida o conceito de omnilateralidade, fundamentado na filosofia marxista, pode subsidiar a organização da educação escolar brasileira impulsionando-a em direção a um novo modelo de formação humana? A metodologia utilizada para tanto contemplará os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, seguindo o método de investigação do materialismo histórico e dialético.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação humana; Omnilateralidade; Educação escolar.

**ABSTRACT:** The theme that will pass this test incurs the concept of omnilateral human, founded on Marxist philosophy. The basic objective will be to analyze the philosophical concept of omnilaterality seeking to identify possibilities and limits of Brazilian school education contribute to omnilateral training people. The issue that provokes this study consists of the following question: to what extent the concept of omnilaterality, based on Marxist philosophy, can support the organization of the Brazilian education propelling her toward a new model of human development? The methodology used for this purpose will include the assumptions of a qualitative research, literature, following the research method of historical and dialectical materialism.

**KEYWORDS:** Human formation; Omnilaterality; School education.

### **INTRODUÇÃO**

O estágio atual de desenvolvimento da sociedade moderna exige dos sujeitos novas capacidades, habilidades profissionais e sociais, decorrentes do incontível crescimento das forças produtivas. Sendo a escola uma eminente instituição de formação humana torna-se profícuo o momento para pensar e reavaliar o seu papel.

Neste contexto, onde a ideologia afluente dissemina padrões culturais de comportamento e de pensamento ausentando as capacidades reflexivas, crítica, de autonomia e de pensamento conceitual próprias dos seres humanos, impõe-se imprescindível uma análise fundamentada por uma filosofia crítica e reflexiva acerca do papel da escola estabelecendo a omnilateralidade como princípio da formação humana.

A escola é uma instituição que tem em seu seio a contradição. Por um lado, tem a função de atender às imposições do capital, contribuindo assim com o desenvolvimento da sociedade; por outro, configura-se como instituição formadora de homens, logo, ao mesmo tempo em que forma o homem egoísta, o cidadão submisso e individualista, tem potencialmente condições para ir além, para humanizá-lo, para desenvolvê-lo de forma ampla, abrangendo o máximo das faculdades eminentemente humanas.

Essas contradições se constituem em espaços, em brechas, que podem ser aproveitadas para avançar os limites impostos à escola, evoluir enquanto indivíduo e por fim superar o modo de produção capitalista. Contudo, essa luta pela formação omnilateral não pode acontecer de forma ingênua, desconsiderando as inúmeras determinações que limitam a ação da escola, nem mesmo deve-se permitir a predominância do pessimismo, desacreditando de qualquer possibilidade de transformação.

Nessa direção, tenciono com este ensaio analisar o conceito filosófico de omnilateralidade em busca de identificar possibilidades e limites da educação escolar brasileira contribuir para a formação omnilateral das pessoas, mesmo enquanto inserida numa sociedade capitalista.

A problemática que instiga este estudo compõe-se da seguinte questão: em que medida o conceito de omnilateralidade, fundamentado na filosofia marxista, pode subsidiar a organização da educação escolar brasileira e impulsionar a ação da escola em direção a um novo modelo de formação humana?

A metodologia utilizada para atingir o objetivo proposto para este ensaio contemplará os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, seguindo o método de investigação do materialismo histórico e dialético.

## **CONCEITO DE OMNILATERALIDADE: limites e possibilidades circunscritos à realidade capitalista**

Em todo o conjunto da obra marxiana é possível identificar constantes reflexões enfatizando o homem, as relações entre os próprios seres humanos e destes com a natureza. Tal atenção dada por Marx fundamenta-se na concepção que compreende o homem enquanto um ser social que se forma e se transforma pela constante relação com o meio social. Fundamentado nesta concepção, a teoria marxiana fundamenta-se na ideia de que o ser humano é potencialmente capaz de desenvolver-se incessantemente por meio da criação do seu próprio mundo.

Concebendo o homem como um ser não determinado por aspirações idealistas nem por força da natureza, mas sim um ser ativo, criativo e em constante transformação, Marx desenvolve em sua obra o conceito de formação humana, por ele chamado de formação omnilateral. Este modelo formativo não se materializou socialmente, permanecendo enquanto uma moção teórica.

O modelo de formação predominante no capitalismo calca-se na unilateralidade. Prevalecendo a formação polivalente para o trabalho, fortalecendo dessa forma a peremptoriedade da ideologia burguesa. Segundo Marx (2009) a introdução da maquinaria na indústria foi o ponto alto da divisão do trabalho. Uma vez que nestas condições de trabalho a tarefa do trabalhador simplifica-se e parcializa-se, facultando ao homem um desenvolvimento unilateral.

A divisão do trabalho não parcelou somente as tarefas a serem executadas na produção, cindiu também o homem. E este, diante do reconhecimento do trabalho com possibilidade de sobrevivência, torna-se cada vez mais servo e propriedade do capital. Além desta mutilação do trabalhador essa organização no modo de produção separa igualmente a ciência do operário, acentuando a cisão entre as tarefas manuais e intelectuais.

A fragmentação do processo de trabalho, a simplificação da qualificação do trabalhador é inerente ao modo de produção capitalista. Neste sistema, enquanto divididos em classes sociais, membros de uma sociedade organizada a partir da propriedade privada e da divisão do trabalho, todos os sujeitos são submetidos a um desenvolvimento unilateral. Segundo Manacorda (2010, p. 86) “[...] capitalistas e

trabalhadores são, uns e outros subsumidos pela classe, membros de uma classe e não indivíduos”, logo, todos, independente da classe social a que pertencem, agregam em sua formação a dimensão unilateral.

Em contrapartida, a omnilateralidade é a defesa em prol do pleno desenvolvimento das capacidades humanas e também a apropriação, pelo trabalhador, daquilo que é produzido pelo trabalho. Ou seja, é o desenvolvimento amplo da capacidade produtiva juntamente com a capacidade e a possibilidade de fruição daquilo que foi produzido.

O trabalho é defendido por Marx como um elemento de suma importância para o processo de formação do ser humano, entendendo-o como elemento constituidor da vida e do próprio homem. Marx afirma que o trabalho no capitalismo constitui-se de forma contraditória, por um lado retrata-se como destruidor da vida, e por outro como um processo libertador e formador do homem. Tais contradições podem se converter no amplo desenvolvimento humano, a omnilateralidade.

Ao tratar da concepção de educação, Marx e Engels (1978) afirmam que a formação omnilateral está enfeixada a relação visceral entre trabalho produtivo e educação. O conceito de educação é concebido a partir da seguinte composição:

1. Educação intelectual;
2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios geral e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria (MARX & ENGELS, 1978, p. 223).

Segundo eles, a combinação entre trabalho produtivo e educação – intelectual, corporal e tecnológica – garantirá à classe trabalhadora um nível mais elevado de desenvolvimento que aquele alcançado pela burguesia.

Nesta definição de educação encontra-se a centralidade do conceito de formação omnilateral. Que é o desenvolvimento da sensibilidade humana de forma ampla, sendo elas a sensibilidade artística, científica, política, profissional, técnica, física e os sentidos – visão, olfato, paladar, tato e audição.

Na sociedade capitalista os sentidos e sensibilidades humanas não são desenvolvidos amplamente, pois o sentimento e a necessidade de posse (propriedade)

ocupa espaço de destaque nas relações humanas e sociais. Nesse sistema o homem vive e trabalha tendo como finalidade o ato de consumir, adquirir tomar algo como sua propriedade. Todos os outros sentimentos e sentidos são alienados a posse. Numa sociedade organizada a partir do modo comunista a necessidade de consumo seria sobrepujada. Portanto, segundo Marx, a abolição da propriedade privada é o caminho para a “emancipação total de todos os sentidos e de todas as capacidades humanas” (1978, p. 232).

Emancipação dos sentidos é a libertação do sentimento de utilidade pragmática das coisas, da natureza. Libertação da necessidade de consumo e posse. Portanto, uma vez superada a propriedade privada os sentidos, os sentimentos e a capacidade passarão a ser humanas em relação ao objeto também humanizado. O objeto se torna humano nas relações sociais, pelo trabalho. Ou seja, quando transformado pelo homem a partir de suas necessidades.

O desenvolvimento pleno do homem está vinculado a sua exteriorização, a criação do mundo pelo próprio homem, uma vez que homem e mundo se fundem, um está no outro, um é o outro imediatamente.

O ser humano não se constitui humano somente por sua relação interna, por suas características biológicas, mas sim, se humaniza mediante sua relação com o mundo/objeto, com a natureza. Da mesma forma, os objetos, o mundo, se tornam humanizados devido a criação humana. Contudo, homem e mundo são compostos por uma interdependência real. O homem é o mundo e o mundo é o homem.

Tal concepção de homem e mundo carrega em si um grandioso desafio que deve ser enfrentado pelo ser humano, que é a criação do seu próprio mundo a partir de sua criatividade. Entretanto, esse desafio não se limita a instância intelectual da criatividade, compõe-se num desafio prático que exige ações concretas sobre a realidade social a que o sujeito pertence.

O desenvolvimento omnilateral do homem, portanto, é uma tarefa que não se restringe a educação intelectual, é uma tarefa para vida. A humanização é fruto de toda história da humanidade, e o desenvolvimento da sociedade capitalista proporcionará as sociedades futuras elementos para a realização plena da humanidade em todas suas capacidades. Isso por que o capitalismo representa um momento da história da humanidade onde o homem avançou e continua avançando significativamente, sendo



capaz de se relacionar com a natureza a ponto de transformá-la de maneira excepcional, nunca antes experimentado pela humanidade. No entanto, a tarefa para as sociedades futuras será a socialização deste desenvolvimento e a humanização de todos os seres humanos.

Alcançar concreção ao conceito de omnilateralidade, portanto, requer a defesa da emancipação dos sentidos, da emancipação humana. Na obra “Sobre a questão Judaica” (2010), Marx aprofunda a reflexão acerca do conceito de emancipação, iniciado por Bauer quando escreveu sobre a questão judaica, em que defendia a necessidade de abolir toda e qualquer religião, tanto por parte do Estado como entre os homens, para alcançar a emancipação. Em sua obra Marx afirma que para compreender a questão da emancipação é preciso diferenciar emancipação política de emancipação humana.

Emancipação política é a abjunção do Estado de toda e qualquer religião. É o sobrepujamento da condição de Estado religioso, e atuar como Estado pleno, laico, emancipado. No entanto, a emancipação política não é a emancipação efetivada como um todo, não se constituiu ainda como emancipação humana, é apenas uma etapa desta. Implica na libertação do Estado em relação a religião, e não a libertação do homem. A religião permanece viva e forte, nas relações particulares, privadas, dos homens. Portanto, a emancipação política não supõe a superação da religião entre os homens. A emancipação do Estado quanto a religião e a permanência dela na vida particular de cada homem é inerente a emancipação política. Em outras palavras, pode-se dizer que a emancipação política é o estágio de emancipação humana possível no capitalismo.

Segundo MARX (2010, p. 54), a emancipação humana somente será afluyente quando;

[...] o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato<sup>23</sup> e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças

---

<sup>23</sup> Para melhor compreender o conceito de cidadão abstrato, me reporto a definição elaborada por Rousseau; “Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana, transformar cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser, [...] substituir a existência física e independente por uma existência parcial e moral. Em uma palavra, é preciso que destitua o homem de suas próprias forças para lhe dar outra que lhe sejam estranhas e das quais não possa fazer uso sem socorro alheio” (Rousseau, apud, Marx, 2010, p. 53).

sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política.

A emancipação humana requer a superação das condições de opressão, subordinação e alienação experimentada pelos seres humanos viventes em sociedades classistas, sobretudo capitalistas. No entanto, a emancipação humana requer uma luta do homem com sua realidade e consigo mesmo, em busca de uma sociedade modificada e de um homem novo, mais completo e elevado a um nível superior ao alcançado até os dias atuais.

Incorrer pela emancipação humana, na sociedade burguesa, é, segundo Marx (2010), lutar pela peremptória superação do modelo capitalista. Nesta sociedade não é possível alcançar a emancipação humana plena, no entanto, é preciso compreender elementos contraditórios a fim de fortalecer o movimento dialético, integralizar os preceitos burgueses – não de forma alienada, mas consciente das condições de classe estabelecidas –, e com isso suplantando esse modelo por um novo modo de organizar a sociedade. “Uma classe oprimida é a condição vital de toda sociedade fundada no antagonismo entre classes. A libertação da classe oprimida implica, pois, necessariamente a criação de uma sociedade nova” (Marx, 2009, p. 1901). A libertação da classe trabalhadora será possível juntamente com a abolição da sociedade de classe, com a construção de uma nova sociedade sem classes e sem poder político.

A Sociedade Unidimensional, definição de Marcuse (1967) para o capital, desde seu princípio atravessa constantes períodos de oscilações. Não obstante, para garantir sua manutenção e fortalecimento o capital se reconstrói constantemente por meio de vicejantes instrumentos de dominação, tais como a alienação do trabalhador sobre o fruto do seu trabalho, a apropriação do saber científico, bem como o avanço tecnológico.

Sendo assim é correto dizer que o capital carrega em seu ventre a semente de sua destruição, juntamente com a de sua reprodução. No entanto, apesar das evidências acerca da possibilidade de obliteração deste modelo econômico, tal transformação social não acontecerá acidentalmente, e sim necessitará aprioristicamente de uma efetiva mudança de consciência e de comportamento do homem.

Mudança de consciência e de comportamento incide numa subversão do pensamento humano acerca da eterna perenidade da economia do mercado capitalista.

Em outras palavras, é preciso – por parte dos homens – reconhecer o capital como a personificação da exploração e da alienação humana, identificar-se enquanto classe – trabalhadora, explorada e excluída do processo de fruição daquilo que se produz – perceber as vicissitudes deste sistema, atestando suas fragilidades e possibilidades de operar por sua suplantação.

Um dos caminhos para ascender a referida mudança de consciência pode ser reconhecida na formação humana omnilateral. Por ser a omnilateralidade o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e também a apropriação, por parte de todos os sujeitos da sociedade, daquilo que é produzido pelo trabalho, este modelo de formação constitui-se em uma senda afluyente em direção ao novo homem, a emancipação humana efetiva e por fim, o sobrepujamento da Sociedade Unidimensional.

O homem desenvolvido de forma omnilateral é um sujeito com ampla capacidade de reflexão, livre de imposições morais, econômicas ou religiosas. Essa libertação não implica numa sociedade sem conflitos, mas sim numa sociedade formada por homens cujos conflitos e escolhas são tomados a partir da sua vontade, com liberdade.

Segundo Marx (1978, 2009, 2010), uma transmutação social será possível primeiramente quando se perceber a necessidade de mudança e em seguida, quando as condições materiais forem proporcionadas. Sendo assim, para uma revolução social que vise a emancipação humana, será necessário uma consciência transformada seguida de ações transformadoras dos homens. Tal necessidade de mudança não será inferida, obviamente, por parte daqueles que ocupam a condição de dominadores, e sim por parte daqueles que são dominados, no caso atual, a classe trabalhadora.

A apropriação universal dos meios de produção por parte do proletariado é condição para o pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas. Portanto, para o desenvolvimento omnilateral, a apropriação dos meios de produção deve culminar com a superação da divisão do trabalho, bem como a exploração e exclusão que demarcam as condições de vida e de trabalho da classe operária.

Em meio a esta discussão torna-se necessário evidenciar o conceito de homem, ou, natureza humana cuja essência encontra-se intrincado ao conceito de omnilateralidade. Segundo a concepção marxista o homem é um ser constituído

simultaneamente de matéria e espírito (ideia). Quando se fala em matéria, trata-se da natureza, logo, o homem faz parte da própria materialidade social, segundo Barata-Moura (apud, OLIVEIRA e DIAS, 2014, p. 237) “(...) os humanos não estão fora, não estão ao lado, não estão como espectadores ou como manipulantes; são “integrantes” da própria materialidade do real”. Sendo assim, o homem é natureza tanto quanto a natureza é humana.

A partir desta compreensão dialética da natureza humana entende-se que a prática social, enquanto transformação do real é parte constituidora da materialidade do ser. As transformações sociais efetivadas na prática são frutos do trabalho individual e coletivo dos homens, ou seja, a prática também não está fora da natureza e sim a integra enquanto ação humana.

Homem, portanto, é um ser social cuja ação na natureza o constitui e o transforma, ao mesmo tempo em que forma e transforma a sociedade em que vive. Embora Marx coloque as forças produtivas em evidência quando trata da concepção de homem, contudo, não significa uma anulação do ser humano. Todavia, compreende que o homem, apesar de fortemente determinado pelas relações sociais estabelecidas a partir das forças de produção, é um ser potencialmente ativo e criativo, preparado não somente para moldar-se as vicissitudes sociais, como capaz de transformá-las, modificando com isso o próprio ser humano.

Para Marx é tão falso pensar o homem como um espírito puro, metafísico, quanto concebê-lo como um escravo totalmente determinado pelas condições sociais, materiais. Partindo da compreensão do homem em suas situações reais de vida, Marx desenvolve o conceito de alienação, evoluindo suas análises em relação as definições apresentadas pelos estudiosos que o antecederam, especialmente Hegel. Contudo, o conceito de alienação deixou de ser concebido apenas como ilusões religiosas, para ser compreendida como uma condição de estranhamento do homem frente a seu trabalho e ao meio social. Ou seja, a alienação deixa de ser vista como uma limitação puramente intelectual para ser reconhecida como um elemento da vida real.

Assim compreendendo a alienação, os métodos para sua superação baseiam-se em ações práticas, materiais e sociais. Contudo, Marx defende que a classe trabalhadora, por meio de uma ação revolucionária, tem potencialmente as condições e o dever de agir de modo revolucionário. Mediante a superação da sociedade excludente e de

produção capitalista, o trabalho também deixaria de ser considerado um instrumento de luta pela sobrevivência para tornar-se resultado da criação humana.

As novas gerações carecem de formação, que as credite a compreender o mudo como mutável, produto das relações humanas sociais, portanto, transformável. Somente com a superação da visão determinista por uma visão dialética acerca do mundo e do próprio homem, a humanidade conquistará unidade em busca de reais transformações sociais, econômicas e culturais, cujas consequências provocarão transformações no próprio homem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação tem um papel fundamental nesse processo de formação de um novo homem político. Uma vez que ela tem a tarefa e o poder de contribuir de forma direta e significativa com a construção da consciência do homem, de todos os homens das novas gerações.

Entendendo o homem como um ser social que se compõe nas relações com os outros homens e com a natureza, compreendendo a cultura como produto humano estabelecida nas relações sociais e econômicas no decorrer da história, a formação desse homem requer uma concepção de educação que ultrapasse os limites estabelecidos pela cultura classista, onde a educação escolar é vista como uma instância social que tem a tarefa de introduzir os seres humanos no mundo cultural.

Se a cultura é produto humano, todos os seres humanos já estão inseridos nela. Resguardando as diferenças sociais próprias de uma sociedade de classes, todos os indivíduos relacionam-se estreitamente com a cultura. Logo a educação escolar deve propor-se a tarefa de formar esse homem total, de modo total.

Importa defender, contudo, uma escola que opere positivamente no processo de revolução social e econômica, afetando de modo pungente a consciência dos sujeitos que dela participarem a fim de provocar em cada homem o reconhecimento da necessidade de transmutação. Levando em conta a importância de uma formação omnilateral, muni-los de conhecimento, e desenvolvê-los em suas múltiplas lateralidades, com o objetivo de subsidiá-los em ações revolucionárias.

Na tentativa de responder a problemática teórica tensionada a este ensaio, importa afirmar que apesar dos limites reconhecidos para a concreção de um projeto formativo omnilateral numa realidade capitalista, a possibilidade encontra-se circunscrita nas contradições intrínsecas à instituição escolar, ou seja, nos movimentos dialéticos próprios da relação do homem com a sociedade. Logo, é possível afirmar que o invólucro da formação humana omnilateral pode ocorrer ainda na sociedade capitalista, compondo-se enquanto uma força contraditória que rompe no seio da sociedade atual com vistas ao sobrepujamento deste modelo societário.

## REFERÊNCIAS

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. – 2.ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl Heinrich. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo : Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; e DIAS, Antonio Francisco Lopes. **Entrevista com José Barata-Moura**: o material, o dialético, a ideia e a educação em Marx. In: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v.9, n.22, p.231-250 MAIO/AGO. 2014. Disponível em: <  
[http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq\\_22/art\\_12\\_entrevista.pdf](http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq_22/art_12_entrevista.pdf)> Acessado em: Janeiro de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé**: dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **La educación humana del hombre**: de la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de las revoluciones. Barcelona: Laia, 1977.

# ENSINO DE FILOSOFIA COMO DISCIPLINA INTEGRADORA DA FORMAÇÃO HUMANA: SEGUNDO A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE SCHILLER

Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui

Universidade Estadual de Londrina.

[rosaguilar@uel.br](mailto:rosaguilar@uel.br)

Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação

## RESUMO

O objetivo do trabalho é ressaltar a importância do ensino de filosofia como eixo integrador dos conhecimentos, porque ela é capaz de falar de ciência, estética e ética. A filosofia ajuda a harmonizar os saberes, revelando o status de cada uma dessas áreas do conhecimento. Esta integração permitirá a formação de indivíduos conscientes e capazes de lidar com os desafios científicos, com a sensibilidade estética e com o compromisso ético e político. Não pretendemos uma nova prática metodológica, senão uma proposta que permita uma educação harmônica com subsídio filosófico.

**Palavras-chaves:** ensino de filosofia, formação estética, reflexão ética.

## ABSTRACT

The objective this paper is to highlight the importance teaching of philosophy as an integrating axis of knowledge, because she is able to speak of science, aesthetics and ethics. The Philosophy helps to harmonize knowledge, revealing the status of each of these areas of knowledge. This integration will allow the formation of individuals aware and capable of dealing with scientific challenges with aesthetic sensitivity and the ethical and political commitment. We do not want a new methodological practice, but a proposal for a harmonious education with philosophical subsidy.

**Keywords:** teaching philosophy, aesthetic, ethical reflection.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho enfatizamos o papel do ensino de filosofia como um eixo integrador dos conhecimentos e como razão equilibradora. A relevância do tema radica na necessidade de proporcionar aos indivíduos uma educação integral, não fragmentada, que proporcione uma formação voltada para o desenvolvimento da vida, como um todo, não para unicamente passar um vestibular, conseguir um emprego, aprovar um concurso etc. Uma educação que dê senso científico, estético e ético, de tal maneira que a educação proporcione valores através de uma proposta interdisciplinar, que apresente a cultura como uma unidade complexa. Para esta tarefa é necessário estabelecer um vínculo entre as disciplinas e esta seria a uma das tarefa da filosofia.

Podemos observar que precisamos da integridade dos conhecimentos, porque “como se poderão abrir as esferas da ciência, da moral e da arte, encapsuladas em culturas de especialistas, e sem lesar sua racionalidade autônoma” (HABERMAS, 2000, p.33). Ante este questionamento propomos o ensino da filosofia, que atenda a epistemologia, a estética e a ética.

Não tentaremos argumentar sobre a importância da ciência na educação, porque o que observamos é que em muitas ocasiões ela monopoliza a educação. Tampouco queremos tirar a sua importância, que é inegável para a vida. O que pretendemos é ressaltar que tanto a ciência, como a estética e a ética são importantes para nossa formação e desenvolvimento pessoal e social. E são esferas do conhecimento que se complementam e nos equilibram.

Ao ressaltar a ligação entre estética e epistemologia, pretendemos observar que a ciência e a estética são disciplinas fundamentais para a formação do que denominamos “gosto”, alicerce que ajudará na formação ética do indivíduo. Visto desta maneira, nossa proposta não pretende unicamente aprimorar e ampliar a visão do mundo dos pesquisadores, senão desenvolver o impulso lúdico, equilibrador, entre os indivíduos visando a formação científica, a sensibilidade estética e o compromisso ético.

Consideramos como nosso principal referencial teórico as **Cartas sobre a Educação Estética do ser Humano (1791-1793)** de Friedrich Schiller, apresentando algumas reflexões e comentários sob esta pesquisa bibliográfica.

Procurando atingir nossos objetivos, dividimos o trabalho da seguinte maneira: primeiro, apresentamos a educação estética e o lúdico em Schiller; em segundo lugar a educação do gosto estético e, por último, a relação entre estética e ética.

### A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PAPEL DO LÚDICO EM SCHILLER

Friedrich Schiller, autor das **Cartas sobre a Educação Estética do ser Humano (1791-1793)** salienta a importância da educação estética para a formação do indivíduo. Para este autor, a realidade do artista está formada pelas condições materiais das que faz uso o artista (tinta, papel, sons, técnicas, idioma, exercícios, regras etc.) e a forma representa o espírito do artista, a intenção. O artista tem que ter as duas condições para expressar sua arte, sua mensagem.

Schiller concebe a beleza como um ideal superior platônico, eterno e indivisível, que está num ponto de equilíbrio estático e “não se pode encontrar na realidade um efeito estético puro”, mas, esta beleza platônica tem um reflexo na obra de arte, nela se plasma e consegue uma realidade concreta. “A excelência de uma obra de arte apenas pode residir numa maior aproximação desse ideal de pureza estética”. Ele considera a beleza ideal como único referencial que guia a procura da beleza, mas este autor valoriza a obra de arte real porque, “a beleza no plano da experiência será pelo contrário, eternamente dupla, porque numa oscilação pode ser perturbado o equilíbrio de duas maneiras” (SCHILLER, 1993, p. 65).

Unicamente a obra de arte real consegue um equilíbrio particular a partir de um movimento, do esforço do artista para comunicar (a forma) a partir dos meios técnicos



da arte (a matéria). A experiência artística é única e criativa porque cada artista tem suas próprias condições materiais e sua própria mensagem. Observamos que para Schiller a experiência estética faz confluir emoção e razão, reações culturalmente ricas, que agrupam os instrumentos dos quais nos servimos para aprender o mundo que nos rodeia. Os dois princípios opostos que se equilibram na experiência estética são de um lado, a forma que expressa o sentimento, o subjetivo, e se manifesta de maneira espontânea e, de outro, a matéria que representa o racional, o objetivo, as regras, a técnica. “No caso do homem espiritual, a beleza da experiência estética o afasta da forma e o aproxima da matéria para equilibrá-lo” (SCHILLER, 1993, p. 69).

Este equilíbrio proposto pela estética é uma fusão cuidadosa de dois elementos que mobilizam o indivíduo: o sentimento e o entendimento. De tal maneira que, “não se note no todo qualquer traço de divisão” e é necessária esta união para a “perfeita unidade”. Esta denominada fusão cuidadosa, esse equilíbrio, que é próprio da experiência estética lhe dá uma qualidade que vai além da interdisciplinaridade, ela é transdisciplinar porque permite integrar conhecimentos diluindo fronteiras.

O equilíbrio proposto por Schiller entre sentimento e entendimento é fundamental para poder chegar ao conceito de beleza, por isso:

Os filósofos que, não refletirem sobre este tema, se deixam cegamente dirigir pelo seu sentimento, não poderão chegar a um conceito de beleza, uma vez que não distinguem nenhum aspecto isolado no total da impressão sensível. Os outros, que tomam em exclusivo, o entendimento como guia, nunca poderão atingir um conceito da beleza, uma vez que no total da mesma nada mais discernem para além das partes, permanecendo para eles o espírito e a matéria eternamente separados, mesmo na sua mais perfeita unidade (1993, p. 70).

O conceito de beleza se alcança graças a um equilíbrio entre o sentimento e o entendimento, entre a liberdade criativa e a razão reguladora. O exercício estético nos conduz ao que é ilimitado, ao ideal de beleza, a um ponto ideal, estático em equilíbrio perfeito, mas, assim como a ciência pretende aproximar-se da Verdade platônica, assim a estética procura a Beleza platônica perfeita. Unicamente o estado estético é um todo em si, que permite a nossa humanidade expressar-se com integridade, sem rupturas entre razão e sentimento. Schiller explica esta fusão da seguinte maneira:

Pela disposição estética do espírito, portanto, a espontaneidade da razão é iniciada já no campo da sensibilidade, o poder da sensação é quebrado dentro já de seus próprios domínios, o homem físico é enobrecido de tal maneira que o espiritual, de ora em diante, só precisa desenvolver-se dele segundo as leis da liberdade. (1993, p. 70).

A estética graças ao auxílio da razão permite que o homem físico, aquele dominado pela experiência sensível, reflita enriquecendo suas sensações e saindo dos limites que elas lhe colocam. Este homem consegue atingir o espiritual, integrando os sentimentos na sua experiência, mas, sem deixar-se dominar por eles, encontrando um equilíbrio. A formação do indivíduo não pode deixar esse conceito de estética como equilíbrio porque:

Se se pretende que [o indivíduo] seja capaz e esteja apto para elevar-se a partir do estreito círculo dos fins naturais, para fins racionais, nesse caso ele deverá já se ter exercitado *dentro dos primeiros*, tendo à vista os últimos, executando a sua determinação física com uma certa liberdade de espírito, i.e., de acordo com as leis da beleza (SCHILLER, 1993, p. 79).

A arte é um caso privilegiado de razão e sensibilidade, tanto para o artista que cria obras concretas e singulares quanto para o apreciador que se entrega a elas para encontrar-lhes o sentido. O verdadeiro artista utiliza razão e intuição na expressão da sua arte. Ele vê, ou ouve, o que está por trás da aparência exterior do mundo. Para um artista um bloco de mármore deixa de ser uma pedra para ser um meio físico de expressar seus sentimentos. O artista atribui significados ao mundo por meio da sua obra. O espectador lê esses significados nela depositados, capta essa mensagem de razão e espiritualidade.

A transcendência da obra de arte é ressaltada por Schiller. Podemos observar que a experiência artística nos permite uma experiência transdisciplinar. A experiência estética através da beleza moderará a vida, permitindo a passagem das sensações aos pensamentos e, proporcionando a forma ao sensível, reconduzindo o conceito à intuição e a lei ao sentimento. Desta experiência se favorecem tanto o homem guiado pelas sensações, o homem físico, como aquele guiado pelos sentimentos, o espiritual. O papel da experiência estética como meio equilibrador do indivíduo, integrador de ciência e beleza, é fundamental para a formação do indivíduo.

Para Schiller, o ideal do homem é alcançar a beleza através do lúdico, onde o sensível e o racional se harmonizam. A atividade estética ajuda o homem a realizar-se. A noção de jogo é fundamental na teoria estética de Schiller, de tal maneira que, “nunca erraremos se buscarmos o ideal de beleza de um ser humano pela mesma via através da qual satisfazemos o nosso impulso lúdico” (SCHILLER, 1993, p. 64). Tal impulso lúdico não é um instinto particular e puramente espontâneo, ele é uma síntese entre um impulso sentimental que estabelece a forma e uma força de ordem biológica que impõe o sensível. O lúdico se converte “num projeto de otimização da natureza humana por intervenção do artifício, um jogo sensível e reflexivo” (SCHILLER, 1993, p. 20).

O lúdico em Schiller nos remete a seu conceito de liberdade. O impulso lúdico é o equilíbrio que o homem consegue quando se libera das limitações da sensibilidade e da razão, a partir de um salto dialético que supera esta oposição. De tal maneira que, “o ser humano só joga quando realiza o significado da palavra homem, e só é um ser plenamente humano quando joga” (SCHILLER, 1993, p. 64).

A experiência lúdica permite um salto qualitativo na experiência humana, que se converte numa manifestação formadora e transformadora que humaniza, e equilibra restaurando aquela harmonia perdida na divisão do trabalho e na especialização. Neste sentido, o lúdico como experiência estética não é um meio didático, ele é um objetivo ao qual a formação do indivíduo deve aspirar.

O artista criador não é o único que experimenta o equilíbrio, o espectador ao interpretar a obra de arte também pode experimentá-lo, posto que está compartilhando com o artista essa experiência unificadora de razão e sentimentos. Estes dois âmbitos do humano coexistem, de tal maneira que:

Quando domina o impulso formal, reina o princípio universal da espécie, impõem-se os juízos universais da ciência, as normas universais da humanidade. Já onde domina o impulso sensível (material), reina a inclinação subjetiva e variável, o sentimento particular e passageiro (SCHILLER, 1963, p. 22).

Nenhum dos dois impulsos deve ultrapassar os limites. Pelo contrário, o ideal é manter os dois equilibrados para convertê-los em um terceiro impulso, o lúdico. A arte que se manifesta no lúdico harmoniza o imperativo categórico com a inclinação natural. A Estética estabelece o elo entre a razão e a sensibilidade. O verdadeiro feito da arte demanda o humano jogo das formas sensíveis e racionais, de tal maneira que: “a beleza deve libertar o homem de dois erros e desvios – da brutalidade física do selvagem e da decadência requintada do bárbaro culto” (SCHILLER, 1963, p. 22). Daí, a importância da educação estética para a formação dos indivíduos, para a educação. A educação estética deve permitir experimentar aquele jogo de equilíbrio entre a razão e a sensibilidade tanto no caso do artista que cria como aquele que percebe a arte. A importância da estética na formação humana é que ela é o eixo que equilibra o homem dominado pela razão e também àquele dominado pelos sentimentos.

Finalizando esta seção, concluímos que a arte é um caso privilegiado de razão e sensibilidade, e o equilíbrio que podemos estabelecer entre ambos é o que Schiller denomina situação lúdica. Ela é uma experiência que nos permite ser livres e desfrutar da beleza.

## **A EDUCAÇÃO DO GOSTO ESTÉTICO**

Buscamos a arte pelo prazer que ela nos causa e “tal prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético” (DUARTE, 2004, p. 60). Uma sinfonia, um quadro, um romance, todos são refúgios que nos dão prazer ou produzem emoção. No fundo, são os mesmos motivos que nos fazem assistir um jogo de futebol. A diferença está nas emoções artísticas que são ricas e fecundas, o prazer e a evasão só são “alienações” num primeiro momento: transformando nossa sensibilidade, elas transformam também nossa relação com o mundo (COLI, 1988, p. 112), convertendo-se em experiência que enriquecem e nos integram ao mundo da arte.

A compreensão da arte exige conhecer um conjunto de relações e de referências que o jogo estético possui e que evoluem com o tempo, envelhecem e transformam-se nas

mãos de cada artista. “Tudo na arte é mutável e complexo, ambíguo e polissêmico. Com a arte não se podem apreender regras de apreciação. E a apreciação artística não se dá espontaneamente” (COLI, 1988, p.116). A arte não oferece regras únicas para conceber a beleza, com isto ela afasta os preconceitos, porque não tem como avaliar uma obra em função de outra.

Para poder vivenciar a arte temos que educar o que Schiller denomina: o gosto, que é indispensável para compreender a percepção e os juízos estéticos. Mas, para educar o gosto, a experiência estética deve comportar tanto os elementos subjetivos como os objetivos. Ter gosto é ter capacidade de julgamento sem preconceitos. A própria presença da obra de arte é que forma o gosto, isto é, transcende a percepção sensível, reprime as particularidades da subjetividade, converte o particular em universal. De tal maneira que:

“Gostar” ou “não gostar” não significa possuir uma “sensibilidade inata” ou ser capaz de uma “fruição espontânea” – significa uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é a obra de arte (COLI, 1988, p. 117).

O gosto é a capacidade de poder valorizar a obra, é perceber sua complexidade para além de todo saber e toda técnica através do contato com a obra de arte. A experiência estética é a experiência da presença tanto do objeto estético como do sujeito que o percebe. Os objetos artísticos encontram-se intimamente ligados aos contextos culturais: eles nutrem a cultura, mas também são nutridos por ela e só adquirem razão de ser nessa relação dialética, só podem ser apreendidos a partir dela. A cultura é fundamental na obra de arte porque “é constituída, em última análise, por elementos culturais mais profundamente necessários que os próprios elementos materiais” (COLI, 1988, p. 118).

A educação do gosto deve contemplar que precisamos estar em harmonia com a razão e a sensibilidade, isto é, aquele que quer experimentar a beleza de uma obra de arte tem que ter, de um lado, a capacidade de apreciar a manifestação técnica da obra e, de outro, a suficiente sensibilidade para valorizar a intenção do artista num conjunto que se pode denominar: a beleza artística. À arte chega-se com disciplina e dedicação, tanto para ter a capacidade de expressar através de um artifício a beleza, como para poder captá-la e decifrá-la. O espectador não deve ficar num plano de observador superficial, tem que valorizar a técnica e a sensibilidade do artista. Numa experiência estética estas características não se separam. Porque do contrário acontece que:

Escritores que tem mais espírito do que entendimento, e mais gosto do que ciência, tornam-se culpados deste engano com demasiada frequência, e leitores mais habituados a sentir do que a pensar mostram-se demasiado prontos a perdoar-lhes. Em geral, é problemático dar ao gosto a sua formação plena antes de ser exercitado o entendimento, enquanto faculdade pura de pensar, e de se ter enriquecido a mente com conceitos (SCHILLER, 1993, pp. 115-116).

Schiller denomina de “espírito de superficialidade e frivolidade” àquele que se deixa dominar por sua intuição, o contrário também pode ocorrer àquele que só observa a técnica, as regras, os procedimentos e não é capaz de captar a sensibilidade do artista. De tal maneira que, “matéria sem forma é deserto [...]. Forma sem matéria, em contrapartida, é apenas a sombra de uma posse” (SCHILLER, 1993, p. 116). O belo já produz o seu efeito na mera contemplação, o verdadeiro requer estudo. A estética equilibra as duas experiências sem separá-las porque “o artista embora trabalhe unicamente para o agrado da contemplação, só pode conseguir o [equilíbrio] através de um estudo fatigante”. (SCHILLER, 1993, p. 117).

Se o gosto é uma capacidade, um critério, que se forma com cuidado e dedicação é necessário que a educação desperte em nós essa sensibilidade para perceber na obra de arte a técnica e o sentimento do artista, isso é valorizar o esforço do mesmo. Porque pode acontecer como aponta Jorge Coli: “o que é grave nas ideias de ‘espontâneo’, de ‘sensibilidade inata’, é que elas impedem uma relação mais elaborada com a obra de arte, o esforço necessário para o contato mais rico com ela”. (COLI, 1988, p.120). Então, para conseguir dialogar com a obra de arte é necessário enriquecer esse contacto e a formação do indivíduo deve permitir esse crescimento.

Educar o gosto é necessário para não privarmos, por exemplo, de experimentar uma música clássica, obra que comumente exige de um maior esforço para interpretar que a música popular. Ambas alcançam a beleza, só que a clássica experimenta maiores recursos melódicos para nos agradar. Aprimorar o gosto através da educação é necessário para captar melhores as múltiplas manifestações da beleza.

Em suma, educar nosso gosto exige conhecer a obra de arte com paciência e dedicação, tanto a chamada arte popular como a erudita, sem preconceitos. Um dos principais desafios da educação não é definir o que é a arte, é saber como nos aproximar dela.

### **A RELAÇÃO ENTRE A ESTÉTICA E A ÉTICA**

Já desde a proposta aristotélica de educação do indivíduo ressalta-se a importância da música na formação do indivíduo, sobre tudo na sua formação moral, porque:

A música tem um o poder de produzir um certo efeito moral na alma, e se ela tem esse poder, é obvio que os jovens devem ser encaminhados para a música e educados nela (ARISTÓTELES, 1997, 1340b).

Na educação estética de Schiller, a ética e a estética convergem porque a estética mantém o equilíbrio do indivíduo de tal maneira que, graças ao domínio “racional” das pulsões além de aspirar a um estado estético o ser humano pode chegar ao estado político, que é a garantia da autonomia (SCHILLER, 1993). Este filósofo pretende ligar as três manifestações humanas, a razão, a estética e a ética. Ou como diz Habermas (2000), que a arte é o médio pelo qual a humanidade se prepara para o exercício da liberdade política, expressando que arte e política têm ligações estreitas, sendo ambas imprescindíveis para uma vida social saudável.

Em nossa proposta de uma formação do indivíduo que permita a integração do indivíduo, a filosofia cumpre esta tarefa, uma tarefa interdisciplinar e transdisciplinar. O homem de gosto estético educado “submete à razão o seu impulso de prazer e consente em deixar determinar os objetos de seus apetites pelo espírito pensante” (SCHILLER, 1993, p. 118). Esta sublimação dos instintos ajuda a lapidar o homem, a equilibrá-lo, mas esta formação do humano não se realiza imediatamente, é um processo contínuo, porque:

Quanto mais vezes se renova, portanto o caso em que o juízo moral e estético, o sentimento ético e o sentimento de beleza convergem no mesmo objeto e se encontram na mesma sentença, tanto mais se vê a razão inclinada a tomar por seu um impulso tão espiritualizado e a ceder-lhe enfim o leme da vontade com plenos e ilimitados poderes. (SCHILLER, 1993, p. 119).

A arte permite harmonizar a sociedade. Todas as outras formas de comunicação dividem a sociedade porque estão focalizadas às perceptibilidades ou habilidades privadas dos membros da sociedade. Somente a bela comunicação unifica a sociedade porque se refere àquilo que é comum a todos, e que estabelece a intersubjetividade, contrária ao isolamento e à massificação. Assim, uma sociedade reconciliada esteticamente desenvolve uma estrutura de comunicação. Schiller espera uma revolução de todas as formas de sentimento, permitindo experimentar um senso comunitário. (HABERMAS, 2000).

Concluindo, a filosofia proporciona critérios estéticos para estabelecer contato com a arte, nos adverte que a experiência estética é complexa, exige disciplina, conhecimento e respeito pela técnica, mas que nos brinda uma experiência libertadora. Seu domínio é do racional e do emotivo: domínio sem fronteiras nítidas. Domínio fecundo, pois o contato com a arte nos transforma e nos permite respeitar o outro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A filosofia cumpre um papel fundamental de permitir uma reflexão epistemológica, estética e ética. Por esta abrangência ela serve como polo integrador dos conhecimentos. Acreditamos que a filosofia ajuda na formação do indivíduo porque é uma disciplina que permite a inter e a transdisciplinaridade, que integra os saberes.

A arte equilibra razão e sensibilidade, harmonizando técnica e ciência com sentimentos e sensibilidade. Schiller denomina esta experiência equilibradora como lúdica, e em esta experiência podemos ser livres à vez que desfrutamos da beleza.

Para poder chegar à experiência estética, lúdica e libertadora precisamos educar o gosto. Isto exige disciplina, dedicação e despojar-se de preconceitos ao entrar em contato com a obra de arte. Um dos principais desafios da educação não é definir o que é a arte, é saber como nos aproximar dela.

A filosofia é importante na formação humana, porque além de ligar o epistemológico com o estético, ela nos prepara para uma experiência estética, lúdica e libertadora. Os requisitos para atingir esta experiência são disciplina, constância e respeito.

A filosofia nos permite observar a importância do racional e do emocional na arte. E evidencia a relação que existe entre estética e ética. Esta integração harmonizadora dos conhecimentos equilibra tanto ao indivíduo como a sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

ARISTÓTELES. **A Política**, tradução: Mario de Gama Kury, Brasília: UnB, 1997.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DUARTE Jr. João-Francisco. **Por que arte-educação?** São Paulo: Papyrus, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHILLER, Friedrich. **Sobre a Educação Estética do ser Humano numa série de cartas e outros textos**. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Educação Estética da Humanidade**. São Paulo: Herder, 1963.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. In: **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007.

# **CULTURA DA PAZ E RENASCIMENTO DO HUMANISMO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL SERRES PARA PENSAR A FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DE *HOMINESCÊNCIAS***

Maria Emanuela Esteves dos Santos  
Universidade Estadual de Campinas – Brasil  
[manu\\_esteves@yahoo.com.br](mailto:manu_esteves@yahoo.com.br)

*Eixo 1: Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação*

## **RESUMO**

Este trabalho busca trazer algumas contribuições do pensamento do filósofo francês Michel Serres para refletir sobre o problema da formação humana a partir das modificações do século XX, buscando levantar ainda algumas proposições sobre o lugar da filosofia e da educação diante dessas modificações. As reflexões apresentadas nesse trabalho constam, sobretudo, em *Hominescence*, obra de Michel Serres que nos leva a cogitar um possível novo humanismo e uma cultura da paz que as recentes mudanças do século XX podem trazer enquanto potencialidades. Da mesma forma, o filósofo nos instiga a pensar que essa potencialidade pode encontrar as suas vias de efetivação, por meio do trabalho do filósofo e da educação.

**Palavras-chave:** Michel Serres; Hominescências; Formação Humana.

## **RÉSUMÉ**

Ce travail cherche amener certains contributions de la pensée du philosophe français Michel Serres pour réfléchir sur le problème de la formation humaine à partir de les modifications du vingtième siècle, aussi bien comme trouver certains propositions sur le lieu de la philosophie et de l'éducation en face de ces modifications. Les réflexions présentées dans ce travail sont surtout sur *L'Hominescence*, l'oeuvre de Michel Serres que nous amène à cogiter une possible nouvel humanisme et une culture de la paix que les récentes modifications du vingtième siècle peuvent porter comme potentialités. De la même façon, le philosophe nous faire penser que cette potentialité peut trouver leurs chemins de effectivation à travers du travail du philosophe et de l'éducation.

**Mots-clés:** Michel Serres; Hominescence; Formation Humaine.

## **Cultura da paz e renascimento do humanismo**

Michel Serres na obra *Hominescências* (2003) se propõe a pensar a seguinte questão: *afinal, que tempo é esse que o século XX fez emergir ao homem? E ainda, que homem é esse que pode estar surgindo do redimensionamento das suas relações com o corpo, o mundo e os outros, próprio desse novo tempo?* Para Serres (2003), o fato é que uma ruptura aconteceu nos últimos tempos. Essa ruptura, por sua vez, pode ser mais bem compreendida quando se atenta para a questão de que a nossa sociedade, até há pouco tempo, se regia por três deuses: Júpiter, Marte e Quirino. Citando Georges Dumézil, Serres destaca a longa tradição dessa sociedade assim regida, visto que remonta à Idade Média e se estende até época recente. Conquanto a sua longa duração,



uma ruptura se deu e, segundo o filósofo, ela aconteceu pelo fim de Quirino, deus dos trabalhadores. Não pelo fim da agricultura, mas de um certo modelo cultural ligado à domesticação da flora e da fauna. Por outro lado, muitos esperam, também, o desaparecimento da era de Júpiter, “primeiro dos mandatários” (p. 254). Contudo, para Serres essa morte não é tão evidente, uma vez que “a proliferação dos sinais da comunicação só pode conduzir a processos de tipo religioso como o monoteísmo, que ocorreu no começo da escrita e com a Reforma, filha da imprensa” (*ibidem*). Sobretudo, na dissipação dessa tripla regência, Serres anuncia a morte de Marte, “guerreiro brutal, soldado, deus da morte sob as armas” (*ib.*).

É, principalmente, no sentido do fim da guerra que o filósofo (2003) nos convida a pensar o tempo que se abre a nós hoje. De acordo com ele, a afirmação de que a guerra constitui o horizonte originário de qualquer grupo social respaldou nossos relatos históricos desde o princípio da civilização. Em síntese, a queda de Troia, a morte de Abel e a Paixão de Cristo fundaram nossa cultura. Da mesma forma, a vida de Serres e de seus contemporâneos surgiu e desenvolveu-se em meio à revolução espanhola, à Guerra Mundial de 1939 a 1945, à da Indonésia e à da Argélia. Nossa civilização sempre viveu entre cadáveres. Os dirigentes políticos, um após o outro, compuseram a história, cuidando das feridas da guerra precedente e preparando o próximo e inevitável conflito que deveria acontecer. “O Estado nasceu da guerra e dela sempre retira sua força” (p. 255). As filosofias advindas dessa constatação, das necessárias lutas mortais, combates, rixas e debates, as consideram não só coisas normais, mas motores exclusivos da renovação e do conhecimento. Para essas filosofias, “sem guerra, não há o Estado nem história, e os homens menos ainda, nem invenções ou avanços” (*ibidem*). Para essa “civilização sanguinária” (*ib.*), todas as formações culturais passam, indubitavelmente, por contínuas guerras. Logo, ela despreza os projetos de paz perpétua, denominando-os sonhos utópicos e revestindo a disputa com grandeza e dignidade conceituais.

Contudo, a geração das últimas décadas veio à luz em circunstâncias relativamente diferenciadas, considerando-se que ela não passou pela mesma experiência, dos canhões, bombardeios, cadáveres e vísceras, que passou as gerações precedentes. Para Serres (2003), a morte violenta e o luto que ela desencadeia desapareceram quase completamente da visão de mundo e da conduta usual e ética dessa geração. É certo que essa ausência mundial de conflito refere-se apenas aos países chamados desenvolvidos, que acabam por provocar, na contramão do que vivenciam, a violência não em si próprios, mas nos outros países, sobretudo pela venda de armas. Entretanto, embora limitada, essa paz recente constitui-se uma exceção extraordinária. “Quando foi que certa parcela da humanidade pôde desfrutar de um lapso de tempo tão longo sem guerras maiores?” (p. 256). Segundo o filósofo, são quase 60 anos sem conflitos de grandes extensões nos países desenvolvidos, enquanto na Europa, no século XVII, por exemplo, não se poderia contar, ao menos sete anos pacíficos. Estaríamos caminhando para o fim do guerreiro? Uma parcela considerável dos militares, hoje, se empenha mais em impedir que se faça a guerra do que em fazê-las eles próprios. “A dialética inverte-se: não vivemos mais a era do vencedor, mas das vítimas. Quem negará o progresso no que concerne a esse ponto?” (p. 257).

Todavia, para as filosofias da guerra, essa ausência de conflitos pode evidenciar, na verdade, uma privação da força que move os grupos sociais. Assim, privados dessa

força propulsora, nada seria inventado pelos homens. Durante esse intervalo, a sociedade se estagnaria. Por outro lado, em poucas décadas, a ciência avançou num ritmo que esses países jamais conheceram. Será que, “num contra-argumento às dialéticas vulgares, a paz conteria em si mesma uma força propulsora?” (SERRES, 2003, p. 257). Mesmo sob as ameaças da Guerra Fria ou dos equívocos cometidos pela descolonização, durante o intervalo desse meio século, os países produziram imensas riquezas. Ademais, um número cada vez maior de seres humanos habita a Terra hoje. A densidade demográfica, segundo Serres, é o sintoma mais visível da paz dos últimos tempos.

Conquanto, se perguntarmos sobre a origem dessa paz tão duradoura, as filosofias endurecidas da guerra se apressam em afirmar que ela é resultante do perigo do holocausto, compreendido no seu sentido etimológico e religioso da consumação de todo o gênero humano pelo fogo das bombas termonucleares. Por um excedente de força e efeitos, essas armas ultrapassaram o conjunto dos conflitos concebíveis, fazendo paralisar os motores da história. Para elas, o segredo dessa paz recente reside talvez na possibilidade da erradicação total, no desaparecimento do gênero humano e do planeta, que o último conflito mundial fez entrever. Serres (2003), no entanto, faz duvidar essa causa alardeada por todos os lugares, segundo ele, fruto de uma cultura da guerra e seus mortos. “Sempre retorna a mesma doutrina energúmena que pleiteia que a paz decorra da guerra, que a vida nasça da morte, que a invenção emerja da destruição e a paz perpétua surja da violência máxima” (p. 258).

E se, contudo, pudéssemos esquecer, por alguns instantes, essa ideologia da violência, procedendo, assim, a finalização da nossa longa carreira de *terminator* individuais e coletivos? Será que mudaria também nossa concepção de vida? De fato, a possibilidade do holocausto consta como um acontecimento da hominização, talvez seu acontecimento originário. Porém, a nova época se alimentou de outras novidades de mesma amplitude e profundidade: a novidade do corpo, da relação consigo mesmo, com a terra e com os outros. Serres (2003), denomina essas causas *hominescentes*:

Quando a esperança de vida aumenta quase o dobro, o herói eventual aceitará, facilmente, sacrificar esse lapso de tempo que ele poderá ainda desfrutar? Será que quando a dor se amenizar durante essa longa vida, ele ainda a invocará em suas orações? Será que ele não irá considerar as guerras uma patologia coletiva a ser erradicada tão vigorosamente quanto a varíola? Quando o alqueire de terra trabalhado perde seu valor econômico a ponto de as produções agrícolas caírem abaixo de 5% do produto nacional bruto, será que esse herói defenderá os campos e as colheitas, sacrificando por eles uma existência que se tornou tão preciosa? Quando auxiliados pelos objetos-mundo, os muros da casa se estendem em direção a um horizonte universal, esse herói dispor-se-á a combater até a morte *pro aris et focis*, em favor de altares sacrificais e lares domésticos, na mesma proporção em que a domesticação se dissipa? Quando as fronteiras são abolidas e todas as manhãs aquele que diz *oiseau* se comunica com aqueles que dizem *vogel, bird, uccello* ou

‘pássaro’, irá ele odiá-los tão intensamente porque não falam a mesma língua, nem adoram os mesmos deuses? (p. 259).

Segundo Serres (2003), todos os componentes desse tempo de hominização podem, pois, estar confluindo para criar um novo herói, que recusa qualquer conflito armado e luta apenas para abolir a pena de morte que ronda a vida humana. Nesse sentido, os componentes de hominização atestariam a mudança gradativa de uma antropologia da morte em razão de outra cultura mais renascente do que a cultura do renascimento, pois aqueles que não têm mais a mesma morte, não vivem mais a mesma vida e não veem mais o mesmo mundo e os mesmos objetos.

### **A abolição da pena de morte ou a objetividade que nos protege de nossa violência**

Essa cultura renascente evidencia-se, principalmente, nas lógicas da precaução e da segurança que compõem a ordem dos dias atuais. Em razão delas, eleva-se a intolerância à morte violenta e cresce, infinitamente, o valor outorgado à vida. O sagrado, antes originário do sacrifício humano, agora, refere-se à interdição do risco de morte. Essa minimização dos riscos de morte pode ser percebida, ainda, pelo significativo universo profilático das técnicas, do direito, da administração e da moralidade que caracterizam o nosso tempo. Não se aceita mais a morte sob nenhuma circunstância. Diferentemente de quando, para obter o domínio dos mares, a Inglaterra do século XIX, por exemplo, “suportava dois ou três naufrágios por dia: pagava a morte de seus concorrentes com a morte de seus filhos” (2003, p. 262). Quem hoje suportaria esse escândalo da morte mesmo que fosse de doença mortal?. Se necessário, somos capazes de levar aos tribunais até os aliados da manutenção de nossas vidas, certos de que eles nos devem a saúde. Não suportamos mais a possibilidade da morte. Para o filósofo, pois, é cada vez mais evidente que uma das resultantes mais significativas de nosso tempo é a gradativa abolição da pena de morte que paira sobre as nossas cabeças.

Contudo, o que, de fato, aconteceu para que essa pena de morte tendesse a ser abolida de nossa cultura? De acordo com Serres (2003), a causa maior do advento da paz, conseqüente do fim de Marte, reside no “estatuto hominescente” (p.268) que nosso tempo concedeu ao objeto. Isso porque, nos dias atuais, suportamos melhor os cadáveres provenientes dos destroços de automóveis e aviões acidentados do que se tombados sob a força das armas. “As relações brutais com os objetos substituem os relacionamentos mortais entre os sujeitos” (p. 263). Dessa forma, o que o filósofo denomina a “objetivação progressiva das relações humanas” (*ibidem*) pode ser considerada a variável de mudança que singulariza o nosso tempo. A proliferação de todos esses objetos, que o consumo disponibiliza ao nosso redor, pode ser, então, entrevista como a causa que fez com que deslocássemos ao universo objetivo a violência subjetiva que, no passado, dirigíamos ao nosso vizinho.

Certo, a velha doutrina sanguinária da guerra fundamenta-se, também, por uma filosofia de relações entre sujeitos, permeada por objetos. Esses objetos, todavia, não existem independentemente, mas enquanto possuídos por sujeitos. “Desde a mais tenra idade só desejamos ou queremos determinada coisa em razão de nossas relações com as pessoas que as possuem” (SERRES, 2003, p. 268). Logo, para essas doutrinas, não se

trata da coisa, mas da relação. A comparação e o ciúme determinam o desejo e o valor. Segundo o filósofo, “toda infelicidade do mundo, toda a sua violência, advém da comparação” (p. 269). O objeto mistura-se tanto com o subjetivo, que, ao final, a coisa não existe enquanto objetividade, mas como fetiche de relações intersubjetivas. A violência, própria das relações entre sujeitos, estaria, então, mais vinculada à política do que necessariamente ao objeto. E aqui é preciso entender por política, ou relação de poder, a manipulação da violência e o monopólio de suas leis.

Para Serres (2003), é enquanto animais políticos, pois, que devemos considerar os animais e nós, seres humanos, seus sucessores, à medida que nos confinamos inteiramente nesse intersubjetivo absoluto. Por outro lado, afastamo-nos lentamente deles quando deixamos de ser animais políticos e nos tornamos *animais objetivos*. “O objeto como tal cria o que na hominiscência deixa a animalidade” (p. 270). Esse afastamento só foi possível, por sua vez, a partir do momento em que nos convencemos lentamente de que os objetos existiam independentes dos sujeitos. Assim, o circuito intersubjetivo, que por milhares de anos persuadiu-nos de que o conjunto dos objetos reduzia-se “à soma daquilo que o conjunto dos sujeitos detinha” (p. 271), foi substituído pelo circuito objetivo inverso que nos conduz e persuade de que os bens objetivos “existem em número infinito independentemente de nós e de que podemos produzi-los à vontade e em grande quantidade” (*ibidem*). Isso não equivale dizer que a paz seja recorrente da superabundância dos objetos, mas que ela é o resultado do fim da *raridade* dessa superabundância.

O crescimento do consumo objetivo de que trata a superabundância referida não consta, entretanto, de valores relativos à posse, como bens imobiliários, financeiros, bancários ou de joias, mas da quantidade bruta de objetos disponíveis, mesmo que não se lhes possua. Segundo Serres (2003), “passamos da raridade à inundação excessiva” (p. 271). E antes que desclassifiquemos esses objetos, é preciso que se atente para o fato de que são eles que sustentam nossa existência, nos transportam, cuidam de nós, melhoram nosso conforto, acalmam a dor, calculam por nós, lembram-se das coisas em nosso lugar, comunicam-se sem nós, ocupam e constroem nossas casas. Logo, não acabariam eles por nos defender inteiramente? (*ibidem*).

Não obstante, Serres (2003) adverte que essa paz advinda do relacionamento objetivo pode acabar a qualquer momento, visto que a nossa sociedade, ávida por relações subjetivas, tende a restabelecê-las em detrimento da objetividade que nos protege de nossa violência. As forças dos tempos evolutivos permanecem dentro de nós de forma que a qualquer momento podem nos reconduzir às eras sangrentas do poder e do combate. Assim, sob a pressão desses interesses mesquinhos, aproximar-nos-emos dos milhares de homens desfavorecidos, aos quais nossas injustiças impediram de partilhar conosco a esperança tangível, mais frustrada, dessa possível paz perpétua, que constitui, contudo, a probabilidade do processo de hominiscência. Sobre eles ainda pesa a execrável pena de morte no momento em que sua abolição figura como um acontecimento inevitável.

## **A filosofia e a educação na formação do novo homem**

O conhecimento dessa digressão vergonhosa abre então, de acordo com Serres (2003), um belo canteiro à filosofia: “pensar um tempo sem dialética, construir uma história alicerçada na vida, criar valores purgados de ressentimentos, generalizar a paz” (p. 274). E se a violência pode ser propagada rápida e longinquamente que até mesmo os protestos calorosos contra ela servem objetivamente à sua disseminação, propagar a paz, por sua vez, consistiria em “retomar o curso da entropia e, portanto, o tempo de sua queda” (*ibidem*). Essa inversão define o trabalho, a invenção e o pensamento filosófico que deveria ser projetado sobre o mundo inerte e todos os seres vivos em vista de um contrato natural de simbiose, responsável por construir outra história e novos tempos.

Vivemos, pois, um momento de indeterminação no qual as potencialidades de um novo renascimento vibram latentes sobre circunstâncias que podem ou não acontecer. Para Serres (2003), esse momento de indeterminação atesta ainda a breve agonia do humanismo próprio de um mundo compacto e racional, definido por algumas ciências pouco estáveis, falado em certas línguas e salvo pelas religiões. Nesse velho humanismo, corpos doridos, que nenhuma medicina ou nenhum remédio podia aliviar ou curar, meditavam sobre o destino humano. Esses mesmos corpos tendiam, por suas dores sem fim, à melancolia diante da violência, ao lamento da rapina e do desejo de poder e, principalmente, à ânsia sedenta da beleza. Por outro lado, quem, nos dias atuais, sacrificaria sua vida por essa beleza, quem passaria seus dias e suas madrugadas dedicado à harmonia da língua, aos ritmos e dimensões métricas das frases, à junção do mosaico do sentido e da musicalidade da forma? (SERRES, 2003). Assistimos à agonia desse humanismo que, certamente, não ressuscitará mais, uma vez que o mundo que o alimentava e o condicionava, e que também resultava dele, segundo o filósofo, desapareceu sem nenhuma esperança de retorno. “Organizados sob outras modalidades, corpos sexuados de outra forma aventuram-se sobre outra terra e outros céus” (p. 288).

De acordo com Serres (2003), as mudanças de nosso tempo podem ser vistas como uma evidência de que estamos vivendo um Renascimento de proporções nunca entrevistas em toda a história de forma que o que se indicava pelo termo humanismo se reduz a uma “suave ondulação no movimento do tempo” (p. 288). Nas palavras do filósofo:

Sob um céu cuja imensidão não encontra paralelo, sobre uma Terra cujo emocionante conhecimento global acabamos de adquirir, habitando um corpo que nenhuma dor aproxima do corpo de nossos pais, manipulando suportes desconhecidos por nossos predecessores, talvez à espera de um Deus indecifrável, o que esperamos para inventar não um segundo humanismo, mas o humanismo enquanto tal, e isso porque, pela primeira vez, no milenar processo da hominização, por intermédio de estudos elementares, viagens fáceis, de múltiplos e inesperados reencontros e vizinhanças, possuímos os meios científicos, técnicos e cognitivos para lhe dar um conteúdo federativo inclusivo, que enfim seja digno desse nome? (p. 288).

Assim, sobre a abundância dos meios, sob um céu de proporções infinitas, uma Terra que conhecemos globalmente e habitando um corpo liberado de sua escravidão,

Serres (2003) nos mostra que nosso tempo dispõe de todas as circunstâncias, suportes e elementos necessários para fazer advir um novo humanismo, ou, de acordo com suas palavras, o humanismo como tal. A nossa era, assim caracterizada, acaba de deixar de lado o antigo humanismo sobre as margens de uma outra Antiguidade. Isso porque a cultura que essa Antiguidade fez surgir nunca conseguiu educar o homem para a não-destruição daqueles que viviam com ele o mesmo tempo. Pela cultura da paz que advém de nossos novos tempos, retornamos a uma espécie de etapa inicial, que nos faz empenhar em construir inovações que permitam minimizar os grandes crimes da história. Uma cultura que, de fato, pode ser reconhecida pela diminuição do pecado original da violência, e não, como se constitui até hoje, pelos grandes homens e suas invenções. “Deixemos alegremente Aquiles e Alexandre, Horácios e Curáceos, Rolando e Napoleão, homens ilustres à moda de Plutarco, cuja glória eclodiu porque mataram muito” (p. 291). Nosso tempo e nossos projetos não mais lhes correspondem.

Logo, vivemos um tempo em que “resta tudo a fazer, a reinventar, a suscitar, a organizar, a fundar, a meditar, a pensar” (SERRES, 2003, p. 288). Poderia haver um tempo mais entusiástico para um filósofo, um educador, para todo homem em geral? Pelas características destacadas, pelos redimensionamentos que essas características resultaram à relação do homem com o corpo, o mundo e os outros, vivemos um momento em que tudo é possível e, por conseguinte, a humanidade pode surgir renovada. Por que, então, insistir em ver apenas com olhos de rejeição as mudanças que o último século trouxe à estrutura contingente do homem?

A proposta de Serres compreende essas diversas mudanças como possibilidade de uma realidade renovada. Todavia, não fecha os olhos para os grandes males, às dicotomias que dividem o cenário mundial, fazendo persistir, em meio aos avanços, situações precárias em que ainda figuram as mesmas restrições milenares como se a sociedade das ciências permanecesse primitiva em suas performances ao fundamentar-se ainda sobre o sacrifício humano (Serres, 1987). Contudo, por que não pensar que as modificações ainda em germe podem repercutir no sentido da melhora visível e provável? Vive-se um momento de indeterminação que pode seguir num sentido tanto quanto em outro. Quem o pode dizer ao certo?

De alguma forma antecipando suas avaliações sobre as condições do novo tempo, Serres afirma em *Statues* (1987):

Não pertencço mais à geração dos positivistas entusiastas que acreditam que as luzes da ciência e as performances das técnicas iriam, com a condição de erradicar tudo aquilo que não fosse a intervenção racional, [...] salvar o mundo das trevas, doenças e misérias, acidentes, guerras e morte. Também não pertencço àquela, mais recente, que em todo avanço da ciência só vê infelicidade e destruição. Aqueles que gritam vitória e aqueles que clamam ao escândalo fazem ouvir vozes excessivas. Como toda batalha ou toda partilha entre dois princípios exclusivos, este conflito só produzirá sua reprodução. Para minha geração da qual a consciência se abre com Hiroshima, a mesma palavra diz triunfo e derrota, confiança e prudência, lucidez redobrada [...] podemos melhorar a vida coletiva ou a suprimir

bruscamente através das mesmas energias [...]. A mais velha de nossas tradições religiosas reputava o saber culpável, tínhamos pensado-o inocente, e aqui está ele simplesmente mas globalmente responsável [...] é preciso computar globalmente dívidas e benefícios ampliando nossos horizontes para além de nossas respectivas especialidades, tal avanço técnico podendo ter um custo social ou cultural (p. 28-29).

Nesse sentido, a contribuição de *Hominescências* parece vir no sentido de empreender um cômputo global das dívidas e benefícios, com vistas à ampliação de nossos horizontes, os quais estão imersos nas especialidades cada vez maiores das ciências e que, portanto, não conseguem avaliar o que cada avanço técnico pode representar à humanidade em geral. Não se trata de análises definitivas nem tampouco de previsões certas e inquestionáveis, apenas de um esforço em destacar as relações latentes aos desenvolvimentos pontuais. E nesse esforço, constitui-se um espaço que releva a pertinência da filosofia como um dos caminhos para a superação da impotência da soma, uma vez que não se dispõe de uma ciência ou de uma técnica das interações capazes de fazê-la. Pelas ciências, fabricou-se um mundo lacunar; pela filosofia, pode-se, quem sabe, superar essa fragmentação e tentar visualizar essa nova cultura da paz fundamentada, sobretudo, na reconciliação das Ciências Exatas com as Ciências Humanas, assim como do saber racional com a ética e a piedade.

Por outro lado, de acordo com Serres (2003), essa hominescência que se anuncia em sua obra, de fato, refere-se ao *educar* do outro humano que se encontra prestes a nascer. Tal educar repercute, por sua vez, no fundar de uma nova cultura na qual os obstáculos crescem na contramão da barbárie, no desencadear de outra narrativa a partir de uma enciclopédia das ciências, no conceber uma filosofia, no imaginar uma política, no construir outra cidade, como nos tempos de renascimento de Erasmo, Rabelais ou Montaigne, ou, ainda, de Santo Agostinho ou de Homero, que preparava os poemas que dariam origem à *Paideia* grega (*idem*). Será que podemos então pensar que, pela educação desse novo humano de proporções globais, podemos estar preparando as condições de uma nova *Paideia*? Talvez. Tudo é possível neste intervalo que tensiona entre o que foi e o que será.

É dessa forma pois que nesses tempos de possibilidade de criação e renovação, o pensamento educacional pode ter viabilizados os elementos e circunstâncias que potencializam o novo ou condicionam a ambiência de um tempo renascido.

### **Referências Bibliográficas**

SANTOS, Maria Emanuela Esteves dos. *Michel Serres: a possível nova hominescência e os desafios para educação do homem contemporâneo*. (Dissertação de mestrado) Campinas: UNICAMP, 2010.

SERRES, Michel. *Statues: le second livre des fondations*. Paris: Flammarion, 1987.

\_\_\_\_\_. *Hominescences*. Paris: Le Pommier, 2001.

\_\_\_\_\_. *Hominescências: o começo de uma outra humanidade*. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

## A EXPERIÊNCIA DA AMIZADE E A EDUCAÇÃO: A ALTERIDADE NA SALA DE AULA

Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp/Brasil)

E-mail: [alonsoprofessor@yahoo.com.br](mailto:alonsoprofessor@yahoo.com.br)

Eixo temático: 1. Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação.

### Resumo

Este trabalho tem o objetivo de trazer algumas reflexões sobre a presença de valores na escola e sua contribuição na formação humana. Para tanto, tomamos o tema da amizade como uma prática e uma maneira de transformar a sala de aula num espaço aberto às relações intersubjetivas renovadas, edificando novas possibilidades de existência relacional. Defendemos que a sala de aula é um espaço de encontro das multiplicidades, onde novas maneiras de se relacionar são construídas. Pensar a relação entre professor e aluno, na perspectiva da sala de aula, tomando o tema amizade como elemento provocador de reflexão, pode colaborar na formulação de saídas significativas para a violência e os conflitos que habitam no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** amizade, ética, relação professor-aluno.

### Resume

Cet article souhaite apporter quelques réflexions sur la présence de valeurs à l'école et leur contribution à la formation humaine. Pour cela, nous prenons l'amitié comme une pratique et un moyen de transformer la salle de classe dans un espace ouvert aux relations interpersonnelles renouvelés et la construction de nouvelles possibilités d'existence relationnelle. Nous soutenons que la salle de classe est un lieu de multiplicités, où nouveaux modes de relation sont construits. Penser la relation entre l'enseignant et l'élève, en vue de la salle de classe, en prenant l'amitié comme élément de réflexion, peuvent collaborer à l'élaboration des solutions valables à la violence et les conflits qui demeurent dans l'environnement scolaire.

**Mots-clé:** amitié, l'éthique, la relation enseignant-élève..

### Introdução

Atualmente é colocado ao campo da educação questões desafiadoras no sentido de se pensar e apontar saídas ao que se vive no espaço da sala de aula ou a partir dele. Indagamo-nos se a maneira em que são experimentadas as práticas pedagógicas contemporâneas respondem ou dizem alguma coisa aos alunos e professores, de forma



que proporcionem um atravessamento dos aspectos cognitivos e epistemológicos que nelas predominam.

Nesse aspecto, cabe olharmos, antecipadamente, sobre a noção que nos é mais corriqueira quando falamos do homem para observarmos que ela é fortemente marcada pela ideia de que somos seres racionais e conscientes. É na modernidade, sobretudo, ao tomar o entendimento humano como objeto da investigação filosófica, que se concebeu a ideia de um sujeito com a capacidade de conhecer, em que o pensamento torna-se o centro e a mais importante de nossas capacidades. A consciência, garantida pelo pensamento, é a manifestação dessa capacidade humana para conhecer, para saber que conhece, ter um conhecimento das coisas e de si e uma reflexão sobre esse conhecimento. Ante essa ideia, ser racional e ser consciente adquire um significado de extrema relevância para compreendermos e refletirmos sobre o sujeito, o indivíduo (o eu), a pessoa e o cidadão. São essas esferas que constituem o homem em sua dimensão epistemológica, psicológica, ética e política (Cf. CHAUÍ, 2003, pp. 130-1).

O presente texto pretende trazer à discussão uma perspectiva diferente, que se não é nova, todavia pode favorecer posturas e rumos alternativos quanto aos dilemas e dramas que reinam no ambiente escolar, de forma a fazer com que a filosofia ocupe um espaço importante e definitivo no processo formativo. De nossa parte consideramos a ética como uma das dimensões humanas que, se olhada com cuidado, nos exorta a refletir e a examinar as crenças, os desejos, os valores, os sentimentos que constituem a existência de cada um de nós, indicando o nosso caráter plural, que se manifesta nas nossas formas de agir, sentir, falar e pensar. Isto quer dizer que quando nos referimos a um indivíduo, aquém da pretensão de reduzi-lo a uma unidade e a uma identidade para todo o sempre, há uma vida que é a todo o momento atravessada por modos de existir que não se reduzem ou não podem ser compreendidos em uma única configuração. Retomando Heráclito, o homem que se banha no rio hoje não será o mesmo que experimenta as águas de amanhã, que também se transformaram. Enfim, a natureza ou a condição humana, isto é, as características que nos distingue de outros seres vivos, pode ser vista como marcada por ações, ideias, anseios e gostos que se modificam, se contradizem, se unificam e são ultrapassados, sugerindo o nosso caráter finito, porém incompleto e aberto.

Essa leitura nos leva a pensar que se há um outro de nós em nós mesmos, que nos impele e nos interpela a reconhecer e a respeitar o Outro que convive socialmente comigo. Sem a aceitação do outro não há coexistência, não há fenômeno social. Em outras palavras, só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Convivência, alteridade, respeito, são temas que pertencem ao campo da ética e que nos auxiliam a experimentar novas formas de relacionamento. Neste sentido, a amizade pode ser tomada como uma prática e um estilo de existir que, se adotada, compreendida e vivida por alunos e professores, faria da sala de aula um espaço aberto a relações intersubjetivas renovadas.

Para pensarmos essa temática podemos partir das discussões sobre as políticas educacionais e que pretendem ser uma saída para o clima de violência, física ou simbólica, e os constantes conflitos que se passa na escola.

Poderíamos, então, pensar a violência nas escolas nos perguntando: o que seria? Reprodução da violência social extramuros ou uma violência construída especificamente dentro da instituição escolar? Por que a instituição escolar não está conseguindo *dar conta* das mudanças sociais geradoras de conflitos?

Se a escola se constituiu em parâmetros normalizadores só foi assim porque sempre existiu, como diz Foucault (2008), o sonho de uma sociedade perfeita e mais:

[...] há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática. (FOUCAULT, 2008, p.142).

A instituição Escola sempre foi também um local marcado pela hierarquia, pelos mecanismos de controle, com o principal objetivo de disciplinar para normalizar, através de um caráter homogeneizador que permite qualificar, classificar e punir. Com o Iluminismo, as preocupações com a infância se intensificaram e se centraram na ideia de transformar a criança em “homem dotado de razão” com o objetivo de torná-la produtiva, a partir dos disciplinamentos impostos também pela escola. Esse “controle” do corpo tinha como principal objetivo, obter uma infância protegida, higienizada, para que houvesse a defesa da sociedade, pensando a criança como o “adulto do amanhã”.

Frente a uma educação padronizada, estamos agora num período que oscila entre

a passividade e a resistência. Mas nisso tudo onde está o mais necessário, isto é, o ápice do sentido educacional, que são as relações humanas que se dão no âmbito escolar?

Ao nos depararmos com todos esses conflitos contemporâneos, o que vemos no cotidiano escolar é a falta de acordos nas relações, evidenciando uma fragilidade nos laços humanos. Para o sociólogo polonês Bauman (2004), isso corresponde ao que ele chama de amor líquido, ou seja, os relacionamentos perderam a solidez e cada vez mais temos visto certo individualismo e distanciamento entre as pessoas; vivemos numa insegurança permanente, em que se estabelecem relações cada vez mais flexíveis, efêmeras e transitórias. Por consequência, temos uma sociedade desagregada e violenta.

Diante desse panorama é mister girar os nossos olhares para o interior da própria escola e propor-lhe questões que permitam apreendermos as causas que favorecem a entrada, sem peias, dos conflitos que ali habitam. É verdade que a escola não é uma redoma, mas ela pode, sim, pôr a si mesma desafios que identifique os acontecimentos que se passam no seu espaço, de maneira que as respostas possam aparecer. Ou seja, se quisermos construir saídas para esse estado de coisas, ainda é pela via da educação, não num sentido amplo, abstrato e idealizado, mas sim a partir da realidade concreta que é a sala de aula, onde alunos e professores experimentam ou podem experimentar situações criativas, inusitadas, em que os erros e as decepções são consequências daqueles que querem acertar, indicando a nossa verdadeira condição humana.

### **A sala de aula como espaço de encontro**

Embora seja um espaço institucionalizado, a sala de aula pode ser um lugar para transgredirmos e edificarmos maneiras renovadas de nos relacionar. Para além dos conteúdos que aí circulam, acreditamos que é possível a comunidade escolar, sobretudo professores e alunos, criarem e inventarem ocasiões para experimentar novos diálogos e novas relações.

Seres inacabados que somos, o desafio que é posto para aqueles que querem intensamente fazer de sua existência uma obra de arte, está em se abrir ao outro. Não para anulá-lo e submetê-lo a desejos e ordens, porém no sentido de nos fazer mais humanos e sensíveis, compartilhando dores e sofrimentos bem como as alegrias. Reconhecendo esse permanente conflito e o caráter agônico da vida é que nos tornará

um “outro” para o “outro”, a ser considerado, ouvido, respeitado. E a amizade, no seu sentido mais profundo e original - *philia* - pode ser tomada como a ação mais decidida na direção do outro. E, portanto, a mais decididamente ética. Pois o amigo é sempre mais do que simplesmente o outro. É sempre mais que *um outro*. É o outro que queremos próximo, e toda uma ética da aproximação e da proximidade deve se constituir em resposta ao seu chamado.

Entretanto, essa posição de proximidade não significa nos subsumir na ideologia da intimidade, que acaba transformando as categorias políticas e públicas que nos constitui em psicológicas e, ao invés de revelar o diferente que nos marca, nos conduz a um processo de anulação de um no outro (ORTEGA, 2005, p. 145-6). A proximidade da qual falamos quer ser pensada como uma forma de impessoalidade, de distância para o bom fluir das relações. Fazer valer a impessoalidade, que não significa nos despersonalizar, é construir uma vida de exterioridade, ou seja, uma vida em que a diferença, o novo, o estranho e o efêmero sejam aceitos como uma forma de edificar a existência humana.

Desta forma, podemos então dizer que as relações que brotam na sala de aula não podem se basear num compartilhamento dos mesmos desejos e da mesma forma de pensar, onde alunos e professores se ligam apenas pelo anseio de atingir a perfeição, a estabilidade e a segurança. Ali é um lugar revestido de um caráter agônico, o que quer dizer que se faz necessário o cultivo do “ethos da distância”, em que o principal objetivo seria inserir uma distância nas relações, o que não significa renunciá-las e, sim, deixar de construir uma ligação narcisista em que o outro apenas mantém e fortalece cada vez mais nossa identidade. Nesse sentido, a sala de aula torna-se o espaço de encontro das multiplicidades, onde o desejo de conhecer e experimentar o “novo”, o que está por vir, se reveste de uma dialeticidade permanente.

Tradicionalmente utilizados como campos inerentes ao ato pedagógico, o ensino e a aprendizagem constituem ocasiões tensas e inquietantes, mas que bem cuidadas são fontes para criarmos maneiras novas de relações existenciais. Se educar é costumeiramente definido como a possibilidade de “levar de um lugar para outro”, devemos estar abertos a aumentar as nossas experiências e vivências, configurando “um processo de ensino-aprendizado realmente humano” (NOVASKI, 1995, p.11).

Desse ponto de vista, a sala de aula deve se tornar um lugar de encontros, levando em conta as mais diversas, variadas e contraditórias perspectivas e expectativas. As pessoas entram ali, constroem relações, momentos nos quais os interlocutores experienciam perspectivas numa troca permanente de conteúdos, em que as conversas produzem e fazem acumular informações enriquecedoras.

Essa capacidade criativa, intrínseca à arte de educar, nos torna mais humanos e mais próximos, enfim, mais eróticos.

Uma relação erótica, porque a relação de um professor com um aluno é como a relação de um ator com seu público: quando você aparece em cena, é como se o estivesse fazendo pela primeira vez, e você tem a sensação de que, se não tiver conquistado o público nos primeiros cinco minutos, o terá perdido. É isso o que eu chamo de uma relação erótica, no sentido platônico do termo. Além disso, há uma relação canibal: você come as carnes jovens deles, e eles comem sua experiência. (ECO, 2008, p. 5).

Essa antropofagia pedagógica de que fala Eco, nos leva a pensar em algo mais radical, isto é, ao conhecimento que se pode ter cada vez mais do ser humano. Agir assim é ir se inteirando da aprendizagem mais profunda e que realmente interessa na vida: conhecer o humano, o mundo humano. A densidade de sentido dessa experiência se revela por meio de um processo em que o saber não é algo mecânico e instrumental, porém se deriva de um prazer, dor ou sofrimento advindo de uma relação saborosa; doce ou amargo, mas sempre sabor.

Assim, a exigência para a prática de uma nova maneira do educar é também educar-se e não apropriar-se do outro, reduzindo-o a um mero objeto ou coisa. Segundo Eco:

Há pessoas infelizes que passam os primeiros anos de sua vida com pessoas mais jovens, para poder dominá-las, e, quando envelhecem, estão com pessoas mais velhas. Comigo aconteceu o contrário: quando eu era jovem, estava com pessoas mais velhas, para aprender, e agora, tendo alunos, estou com jovens, o que é uma maneira de manter-se jovem. É uma relação de canibalismo; comemos um ao outro. (ECO, 2008, p. 5).

A vida, prenhe de sentidos, que se renovam a todo instante, é inesgotável. Por isso, tanto na aprendizagem de conteúdos como na aprendizagem do que é o ser humano cabe a nós escapar de pensar o mundo como um sistema fechado de conceitos ou tentar

reduzir o outro a um molde dentro do qual queremos enquadrá-lo. “Muitas vezes temos que deixar de lado todo tipo de abordagem técnico-científica e, desarmados, estar simplesmente com o outro... Educar é estar com o outro” (NOVASKI, 1995, pp. 13-14). Ser menos epistemólogos e mais éticos.

Portanto, o professor deveria estar atento para responder aos apelos – nem sempre verbais - que emergem no ambiente da sala de aula. Essa responsabilidade significa que ele deve ir além dos conteúdos, transportar-se para além da sala de aula, visto que a relação em sala de aula é muitas vezes marcada e se definida pela alteridade. Isto é, pela forma de compreensão, de percepção e de recebimento, mesmo não sabendo se essa direção, ou mesmo se essa descrição da sala de aula, como um espaço relacional a envolver fundamentalmente a condição diferenciada e diferenciadora da alteridade, e, em especial, a mediação do processo de construção do conhecimento pelo outro, é realmente a mais adequada.

### **A experiência da amizade e a educação**

Ao entrar na sala de aula, em seu primeiro dia de escola, o menino não pensa no que será a matemática ou na lição de português. Ele quer saber quem será sua professora ou seu professor, mas, sobretudo, quer encontrar um *amigo* ou *fazer amigos*. A escola seria para ele, menino, ou para ela, menina, essencialmente isso: o seu primeiro espaço de amizades. Como diz Francisco Ortega (2004, p.155) “a amizade é um fenômeno público, precisa do mundo, da visibilidade dos assuntos humanos para florescer”.

Mas por que, para todos, o amigo é tão importante nessa hora? O momento de iniciação da escola confundir-se-ia inteiramente, no fundo, com esse desejo infantil de “encontrar um amigo”? Essa expectativa da criança não é equivocada, nem apenas “inocente”. Ela tampouco frustra, por assim dizer, os reais objetivos de aprendizagem a serem buscados em um ambiente escolar. Muito pelo contrário, por ela, a criança se liga, na verdade, à condição mesma em que, desde a Grécia, se pensou a origem de nosso saber, e à situação em que se considerou inscrever a nossa possibilidade de conhecimento, ou seja, em um ambiente ou uma relação de *philia*, de *amizade*.

O saber como uma forma de atividade que, curiosamente, não podia prescindir da relação amistosa, amigável: foi essa a herança inextricável e dramática dos gregos. Para existir o saber, era preciso existir também esse amigo e essa amizade. Era preciso fazer-se “amigo do saber”- *philosophos*.

O saber, segundo os gregos, não podia se dar senão sob a forma de uma amizade-pelo-saber, *philosophia*. Mas, com isso, o próprio saber não seria outra coisa que uma situação de amizade, a expressão e a manutenção dessa amizade que o qualificaria essencialmente: a amizade como categoria do pensamento, como condição para o pensamento enquanto tal, atitude que nos faz aspirar a verdade, a justiça e a felicidade..

O processo de formação humana, bem no sentido da *paideia* grega, não se restringiria, então, a um processo de transmissão de conteúdos, mas a uma pré-disposição para submeter-se tanto aos argumentos racionais bem como para se alimentar dos elementos ou impulsos passionais. Nesse sentido, quando um professor adota um método de ensinar que faz seus alunos aprenderem a pensar, a conhecer, a ser criativos e a pensar por si próprios, é certo que ele também tocará nos fios que tecem a existência de seu público. É como se houvesse um acordo dialógico entre o interpessoal, o lógico-teórico e o pragmático-moral, formando, assim, os componentes da “normatividade da razão” (Cf. RODHEN, 2002, p.114). Enfim, por ser racionais, devemos ser tanto amantes (Eros) da verdade quanto da vivência com o outro – elementos constitutivos do diálogo.

Enfatizando o caráter pragmático, Aristóteles considera a amizade – a *philia* – como uma das virtudes mais significativa do existir humano. Na sua *Ética*, ele propõe que a amizade que tende ao bem é perfeita e virtuosa, devendo ser a preferida de todos; mais rara e mais lenta para se formar, é duradoura, dado que pertence aos homens virtuosos considerar os amigos como a si mesmo e o prazer que experimentam reside nas ações que exprimem uma natureza que visa sempre o bem do outro. Essa semelhança de natureza se funda numa relação de confiança e de um reconhecimento recíproco: os homens bons e virtuosos são agradáveis e úteis uns aos outros (Cf. ARISTÓTELES, 1988, p. 34-5).

Assim é que se todo saber requererá, de fato, a presença da amizade, se para saber é preciso antes viver o sentido e o valor de uma amizade, descobrir-se amigo e incluir-se nas formas e nos brinquedos da amizade, a escola é o lugar primeiro e por excelência dessa vivência comum, e de uma comum aspiração fraterna. É isso que também se “aprende” na escola. Deste modo, podemos acreditar que a escola pode sim, ser um espaço de crescimento e de formação humana, onde a educação pode desempenhar seu papel de uma forma democrática e humanizadora, sem ser arbitrária. E os educadores construirão relações mais sólidas sem serem normatizadores, podendo junto com os alunos, construir alternativas, primeiro como reflexões e, depois, como elaborações de propostas para enfrentar os problemas e questões que a realidade escolar nos coloca.

Deste modo, ao pensarmos nas relações humanas na escola e, sobretudo na sala de aula, a ideia ou pergunta que rapidamente vem a nossa cabeça é se há possibilidade de uma relação amical, nos termos que tratamos aqui, entre professor e aluno, por exemplo. É certo que possibilidade de amizade entre professores e alunos põe-nos diante de uma questão pertinente ao nosso tempo. Se a amizade é ter uma vida em comum, que elemento une os dois personagens? A barreira hierárquica pode ser superada, em que professores e alunos tenham o ato corajoso de circularem, de “voarem” no terreno um do outro, de recriar uma espécie de sociedade, de comunidade,

sem demagogias e hipocrisias. Desta forma, acreditamos ser possível a diminuição das lacunas que causam os conflitos educacionais.

### **Conclusão**

As ideias trazidas nesse texto tiveram a preocupação não somente de articular ética, amizade e educação, mas, sobretudo, pensar que saídas são imagináveis para problemas que insistem em permanecer habitando o ambiente escolar. Aqui defendemos que os discursos filosóficos sobre a amizade podem ser tomados como exortações que nos conduziriam, no mínimo, a uma pré-disposição para aceitar o outro, a uma disponibilidade para conhecê-lo, para agradá-lo, de maneira também a sermos bem-vindos e bem aceitos. Nessa direção, a amizade, como disposição de caráter, nos termos compreendidos, por exemplo, por Aristóteles, cuidaria de estabelecer um pacto de reciprocidade, de afeição e de generosidade no sentimento. A amizade, assim compreendida, acarretaria o reconhecimento de si nos atributos do outro.

Dito de outra forma, a criação de novas formas de vida, e de novos estilos de existência, é uma possibilidade que circula no meio escolar. Esse diálogo de forma horizontal, pode abrir a possibilidade de construção de um espaço em que as relações humanas tome a amizade como fonte inspiradora e, com isso, transformem as barreiras das inevitáveis diferenças entre professores e alunos tão insignificantes que os problemas acabam fluindo de forma positiva e significativa.

Não é a mesma coisa ser aluno e ser professor: um está diante do outro, do ponto de vista da sala de aula. Pode ser catastrófico construir estratégias para superar as distâncias, a hierarquia e a representação social. No entanto, pertencem ao mesmo grupo, à mesma convivência, ao mesmo ambiente e o professor pode acabar sendo o amigo mais experiente que serve de mediador entre a sala de aula e o mundo extraclasse.

O jogo ético da relação social é evidente e, por isso, exige habilidade para uma possível experiência da amizade. Para tanto,

é necessário deixar de ser professor para poder sê-lo. Isto significa obrigatoriamente que toda relação social... implica um elemento que une, que é a amizade. Este elemento fundamental é o sentimento de uma cumplicidade, de uma comunidade essencial sobre as coisas mais importantes. Na relação do professor com seus alunos está o fato da partilha de uma certa imagem do que se deve ser alguém, de ter em comum uma



forma de sensibilidade e de acolhimento ao outro (VERNANT, 1995, p. 194).

Pensar a relação entre professor e aluno, na perspectiva da sala de aula, tomando o tema amizade como elemento provocador de reflexão, pode colaborar na formulação de saídas significativas para a violência e os conflitos que habitam no ambiente escolar. Para tanto, não basta individualizar a situação, atribuindo a essa ou àquela pessoa as causas e as conseqüências bem como a solução dos problemas ali vividos, mas inventar e pensar em novas formas de vida que contemplem não apenas as subjetividades isoladamente, em si mesmas, porém edificar um ambiente que as uma e as relacione. Enfim, mais do que garantir um processo de subjetivação devemos abrir caminhos para a intersubjetivação e pensamos que a amizade, nos termos aqui discutidos, pode contribuir para essa experiência.

### **Referências Bibliográficas**

- ARISTÓTELES. *Éthique à Nicomaque : livres VIII et IX*. Paris : Hatier, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo : Ática, 2003.
- ECO, Umberto. *O professor alopado*. Folha de São Paulo. *Caderno Mais!* 11/05/2008 (Entrevista)
- FOUCAULT, Michael. *Dits et Écrits*. 4 vols. Paris: Gallimard.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. 2 edição. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORAES, Regis (org). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1995.
- NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAES, Regis (org). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1995, pp. 11-15.
- ORTEGA, Francisco. Por uma ética e uma política da amizade. In: MIRANDA, Danilo Santos de(org.). *Ética e cultura*. São Paulo : Perspectiva : SESC São Paulo, 2004, pp. 145-156.
- RODHEN, Luiz. Amizade, entre filosofia e educação. In: *Filosofia e Ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 113-134.

UTZ, Konrad. Filosofia da amizade: uma proposta. In : [ethic@](#): Revista internacional de filosofia da moral / Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia — v.7, n.2.— Florianópolis : NEFIPO, p. 151-164, Dez 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. Tisser l'amitié In: JANKÉLÉVITCH, Sophie et OGILVIE, Bertrand. *L'amitié : dans sons harmonie, dans ses dissonances*. Paris : Autrement, 1995, pp. 188-202.

## DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À FILOSOFIA COMO PRÁTICA FORMATIVA

Carlos Alexandre Bellino de Albuquerque Sacadura

Universidade Pública de Cabo Verde – Departamento de Ciências Sociais e Humanas

e-mail: cabas@sapo.cv

carlos.sacadura@docente.unicv.edu.cv

EIXO TEMÁTICO - 1. Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação

RESUMO – Pretende-se abordar a problemática da filosofia como prática formativa, tendo como paradigma a experiência estética enquanto via para uma formação ética que inclua as dimensões emocional, afetiva e criativa do ser humano (e não apenas a formação intelectual ou técnico-profissional), retomando assim as tradições filosóficas formativas da *Paideia* antiga, assim como as da *autonomia* e da *Bildung* modernas.

PALAVRAS-CHAVE: prática formativa – experiência estética – ethos

ANSTRACT – The issue developed in this paper is the problematic of philosophy as formative practice, in the light of the aesthetic experience as a way to an ethical formation which includes the emotional, affective and creative dimensions of human being (not only his intellectual or technical-professional formation), renewing the philosophical formative traditions of the ancient *Paideia*, as well as the modern *autonomy* and *Bildung*.

KEY-WORDS: formative practice – aesthetic experience – ethos

### 1. Introdução

Este estudo incide na questão do valor formativo da Filosofia nos campos do Conhecimento, da Arte e da Ética. Embora representando dimensões autónomas da experiência humana epistémica, estética e ética, podemos encontrar no seu modo de configuração um traço comum: o de serem modos de construção da experiência, implicando a mediação, reflexão, inovação, descoberta ou criação. Daí resulta também a sua dimensão educativa: se “o homem não nasce já feito”, ou não nascemos humanos, tornamo-nos humanos através da educação – segundo Kant, estas três instâncias são modos de construir o ser humano, educá-lo, no sentido de formá-lo. Educar o homem através da ciência – entendida não só em sentido estrito do conhecimento científico, como no de saber, indicado no termos grego e latino “sapientiae” ou no de “scientia”.

Kant já considerava que a interrogação sobre “O que é o homem?” englobava as do que posso saber e do que devo fazer, ou seja, do conhecimento e da moral, da razão teórica e prática, às quais se poderia juntar a do “que me é permitido esperar?” Na esteira desta visão, pode-se considerar que a ciência, a arte e a ética são componentes da experiência formativa antropológica – a de tornar-se humano pela educação e cultura, expressa nos conceitos de “Paideia” e de “Bildung”, de origem grega e alemã, mas revelando uma experiência universal. A formação filosófica permite desenvolver uma experiência – a experiência formativa -, que não é um dado, mas uma construção, sendo por isso abordada na perspectiva transcendental. Neste estudo, foca-se especialmente a problemática da formação a partir da experiência estética, vista como instância formativa paradigmática, porque assume uma dimensão cognitiva, ética, social e axiológica.

## 2. A formação como nova experiência transcendental

Se considerarmos a formação como uma modalidade da experiência, precisamos também de caracterizar as suas condições de possibilidade, estruturas, alcance e limites, ou seja, efetuar uma abordagem transcendental da experiência formativa. A referência a Kant e à sua filosofia transcendental impõe-se, porque a formação não se baseia na experiência empírica, no imediato, nem num pensamento “a priori”, afastado do mundo e da vivência, mas numa experiência estruturada, implicando uma mediação conceptual, simbólica, discursiva, argumentativa, imaginativa, ética ou axiológica. Neste sentido, a formação implica tanto a experiência como a reflexão, o viver e o pensar.

Se a passagem pela filosofia Kantiana é incontornável para formular as bases de uma teoria e prática formativa, na medida em que a formação é um processo de estruturação do ser pessoal e social, e não um modo de experiência imediata, precisamos, por outro lado, de repensar o modo como na sua filosofia crítica se articulam o formal e o material, o sujeito e o mundo, o racional e o empírico, o “a priori” e o “a posteriori”, de modo a superar uma perspectiva dicotómica do processo formativo que resultaria de uma simples transposição da filosofia transcendental para o campo educacional. O pensamento filosófico de Maurice Merleau-Ponty, interpretado por Theodore Geraets como um projeto visando a proposta de uma nova filosofia transcendental<sup>24</sup>, a reinvenção do “a priori” Kantiano efetuada por Mikel Dufrenne<sup>25</sup>, e a reavaliação atual do criticismo por Alain Renaut<sup>26</sup> são trabalhos que podem fornecer as bases para esta releitura de Kant. Nas duas primeiras obras, encontramos-nos perante uma perspectiva fenomenológica da formação como abertura ao mundo vivido. Para passar do conhecimento à formação, a atitude transcendental pela qual um sujeito conhece um objeto que lhe é exterior, ou seja, a atitude de um espectador descomprometido que coloca o mundo diante de si para o conhecer, torna-se numa atitude de co-implicação entre o sujeito e o mundo, de uma reciprocidade segundo a qual o sujeito não é apenas uma parte do mundo objetivo conhecido pelas ciências, nem uma consciência de si soberana (perspetivas que o objetivismo científico e as filosofias da consciência tendem

---

<sup>24</sup> Cf Theodore Geraets, *Vers une nouvelle philosophie transcendente*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1991.

<sup>25</sup> Cf. Mikel Dufrenne, *La notion d'a priori*. Paris. PUF. 1959.

<sup>26</sup> Cf. Alain Renaut, *Kant Aujourd'hui*, Paris, Flammarion, 2007.

a separar e polarizar), mas um ser-no-mundo que se relaciona com ele não só através do conhecimento científico, mas também da afetividade, da imaginação, da criatividade.

Se a filosofia moderna, na esteira do “cogito” cartesiano e do sujeito transcendental Kantiano, com a sua afirmação de que “ o eu penso acompanha todas as representações”, desenvolveu a ideia do ser humano como consciência de si autônoma, a emergência das ciências sociais e humanas tendeu a considera-lo como um objeto dependente do meio físico, biológico, social e histórico que o condiciona. Esta última tendência teve grande impacto nas teorias e práticas educativas, conduzindo a uma visão da educação como simples adaptação comportamental ao meio, segundo o modelo das psicologias comportamentais. Neste contexto, a filosofia assumiria um papel na defesa de uma concepção do processo educativo como formação da pessoa, de um “tornar-se pessoa” autônoma e livre, contra a massificação das sociedades contemporâneas.

Nas suas obras *A noção de a priori*<sup>27</sup> e *O inventário dos a priori*<sup>28</sup>, Mikel Dufrenne desenvolveu um dos projetos filosóficos que mais radicalmente repensaram a filosofia transcendental e a sua noção de *a priori*, conduzindo-o à elaboração da noção de *a priori material*. Para equacionarmos os fundamentos de uma filosofia formativa, estas noções são relevantes, porque permitem retirar ao conceito de forma a sua índole estritamente formal, conceptual, categorial, em suma, intelectual, para o devolver ao âmbito da expressão, da afetividade, da imaginação. Se a formação envolve as formas que estruturam a experiência, ela não é apenas formal, cognitiva, ou intelectual, implicando antes toda a variedade do campo da experiência humana. Outra vertente é a da relação entre o sujeito e o mundo: a capacidade formativa do sujeito é encarada, na filosofia transcendental Kantiana, como uma capacidade para impor formas à experiência empírica de um mundo que lhe é exterior e visto como objeto, enquanto para Dufrenne o sujeito está já implicado num mundo, e a divisão sujeito-objeto é já recortada a partir da sua co-presença no seio de um mundo originário que é horizonte de um Ser englobante. Se entendermos a formação nesta ótica, não se trata de formar um sujeito constituinte que está perante o mundo para o constituir impondo-lhe formas, mas de pensar a formação como constitutiva de uma pertença originária a um mundo não apenas pensado ou conhecido, mas vivido.

Paul Ricoeur expôs claramente o alcance da reforma da filosofia transcendental kantiana e da sua noção de *a priori* efetuada por Dufrenne: “ Dufrenne quer corrigir a tradição Kantiana do *a priori* em dois pontos fundamentais: 1) para Kant, o *a priori* reside apenas no sujeito do conhecimento: é a subjetividade que constitui tudo o que há de válido nos objetos do conhecimento: 2) por outro lado, (...) todos os *a priori* kantianos estão votados à intelectualidade. À primeira tese, Dufrenne opõe um desdobramento do *a priori*: é, por um lado, uma *estrutura* que pertence aos objetos, que se mostra e exprime fora de nós, em face de nós; é, por outro lado, um saber virtual dessas estruturas, situado no sujeito humano. Dufrenne opõe à segunda tese um *sentido concreto* dessas estruturas objetivas, mais parecidas com *fisionomias* do que com

---

<sup>27</sup> Cf. Mikel Dufrenne, *La notion d'a priori*, Paris, PUF. 1959.

<sup>28</sup> Cf. Mikel Dufrenne, *Inventaire des a priori*, Paris, Christian Bourgois. 1981.

relações de inteligibilidade, e um *sentido carnal* desse saber subjetivo, mais próximo do *sentimento* (...) do que da inteligência abstrata.”<sup>29</sup>

Para efetuar esta passagem de uma formação “intelectualista” a uma formação que inclui o sentimento, a afetividade e a imaginação criativa, a mediação estética é essencial. Ela permite redescobrir uma relação entre o sujeito e o mundo que não reduz o sujeito a uma parcela ínfima do mundo objetivo, e determinado por este, nem a um sujeito constituinte do mundo, “dono e senhor” dele. Esta polaridade entre objetividade e subjetividade, que marca a filosofia e as ciências humanas, releva de visões unilaterais, torna-se para Dufrenne numa afinidade fundamental entre o homem e o mundo, entre o *a priori* subjetivo pelo qual damos forma ou sentido ao mundo, e o *a priori* objetivo que é o mundo como sentido inesgotável, excedendo toda a objetividade ou conhecimento.

A reciprocidade entre o mundo e o ser humano redescobre-se assim como um outro modo de relação, que não assenta no poder ou no domínio, mas no sentimento de um reencantamento estético perante um mundo que se viu reduzido a um objeto pela ciência e técnica moderna e contemporânea: “Dufrenne exprime a sua própria felicidade de ser e sentir-se reconciliado com as paisagens da sua existência. (...) não é a acção conquistadora nem o pensamento dominador que me revelam o mundo como mundo (...) É o sentimento.”<sup>30</sup> Este sentimento de um habitar que se mostra como poético e não dominador, de um ethos que é uma forma de viver num mundo de sentido inesgotável, religa assim a inteligibilidade desenvolvida pela reflexão filosófica e a experiência estética revelada na arte.

### 3. Da Estética à Ética: a formação como arte de viver

Desde Aristóteles, na sua *Ética a Nicómaco*, que se estabeleceu uma distinção entre *moral* e *ética*, embora nem sempre mantida. Essa distinção já aponta para uma arte da ética, ao considerar a moral ligada a princípios, normas, códigos e sua aplicação, enquanto a ética implica, não uma reprodução de normas, mas uma genealogia de valores, uma criação de si problematizada por filósofos como Nietzsche e Foucault. Em ambos há uma referência ao pensamento antigo, colocando-se Nietzsche na esteira da filosofia pré-socrática e dos trágicos helênicos, enquanto Foucault pretende retomar e reinventar as “práticas de si”, que são práticas formativas, porque visam dar forma à vida e construir uma estética da existência. A arte de viver consiste numa prática da liberdade e numa formação que extrai da estética a ideia de que formar não é impor uma forma fixa à vida, mas conseguir imaginá-la e realizá-la em novas formas. Paul Ricouer confere à literatura este potencial formativo ético: a literatura reconfigura o real, abrindo-nos a novos mundos dignos de serem habitados e vividos. Também o sujeito deixa de ter uma essência ou identidade fixa, que seria a de permanecermos idênticos

---

<sup>29</sup> Paul Ricouer, *Lectures 2*, Paris, Seuil, 1999, pp. 325-326.

<sup>30</sup> Idem, *ibidem*, pp. 330-331

para além do fluxo temporal ou das alterações circunstanciais, para se tornar num processo de constituição de si, no qual outra instância estética – a imaginação – se torna fulcral. Se a prática da liberdade é uma possibilidade humana, a sua efetivação, a passagem do possível ao real, depende de uma “imaginação ética” que instale o sujeito em “territórios abertos” ao exercício da liberdade.

Esta perspetiva da ética como arte da criação de si conduz-nos, no âmbito formativo e pedagógico, se pode denominar como uma “pedagogia da autopoiesis” – designação proposta por James Faubion no seu estudo sobre o pensamento de Foucault.<sup>31</sup> Afastamo-nos assim das perspetivas comportamentalistas do agir ético como resposta do sujeito ao meio propostas por algumas orientações das ciências humanas, para encarar a ética como mudança de si e das interações sociais. Enquanto as teorias do comportamento, de âmbito psicológico ou sociológico, incidem sobre as representações subjacentes à acção e as atitudes que a determinam, ou seja, procuram determinar o significado inerente à conduta humana, a ética, como prática reflexiva da liberdade, constitui um modo de questionar, interrogar, problematizar o sentido, condições e fins da acção. É uma instância crítica, livre, reflexiva, dinâmica do agir. O ethos orientador da conduta liga-se à sociedade e cultura na qual se move mas, como instância problematizadora, pode questionar esses quadros socio-culturais e efetuar escolhas que não são determinadas por estes, mas implicam uma criação de si, uma poiética ou forma de imaginação ética.

O trabalho de Foucault como sociólogo e historiador – áreas onde se destacou tanto como no campo filosófico, situando-se o seu pensar no cruzamento destes domínios – conduziu-o a considerar a importância do meio no comportamento: toda a acção ocorre no interior de uma “epystème” – noção que significa uma certa ordem dos discursos que circulam num contexto histórico, cultural e social. Por outro lado, o seu pensamento crítico levou-o a afirmar a possibilidade de questionamento e reelaboração dos discursos e práticas interiores a essa epystème e, assim, permitir as escolhas, encontrar novos territórios ou mapas orientadores do pensar e agir. A dicotomia entre os determinismos de vários tipos – económicos, sociais, psicológicos, históricos – e os “decisionismos” pelos quais um sujeito soberano seria totalmente auto-determinado, ou seja entre um sujeito condicionado, heterónimo, e um sujeito incondicionado, absolutamente livre, encontra-se assim superada mediante uma ética que equaciona as condições sociais, históricas ou culturais da liberdade e da autonomia, em consonância com a proposta de Merleau-Ponty.

O que Foucault denunciava nas suas primeiras obras era “(...) o sujeito como substância lógica a-histórica, suporte trans-histórico de valores universais (...). O sujeito que é convocado nas suas últimas obras e os seus Cursos no Collège de France (cujos títulos são eloquentes: “Subjetividade e verdade”, “Hermenêutica do

---

<sup>31</sup> Cf. James Faubion, *Toward an Anthropology of Ethics: Foucault and the Pedagogies of Autopoiesis*. In *The Ethical*. Oxford, Blackwell, 2003

sujeito”)(...) é um sujeito cujo modo de ser é histórico de parte a parte,(...) trata-se de pensar a história que conduz (...) à problematização geral de um sujeito ético (...).”<sup>32</sup>

Se o sujeito moral depende da sua circunstância, é pela sua dimensão estética que ele é capaz de reelaborá-la, questioná-la, criticá-la. A arte torna-se assim numa condição da liberdade, aquela pela qual a inscrição do sujeito num mundo dado pode ser refigurada em mundos a constituir, e a sua experiência reconstruída, conduzindo a novos modos de ser. A experiência histórica constitui tanto um campo de condicionamento, sujeição e adaptação a normas de conduta (aspecto detetado pelas teorias do comportamento), como da sua problematização e da escolha de estilos de vida através dos quais o sujeito se forma e auto-constitui: “A história foucaultiana (...) não é nem uma história dos comportamentos (...) nem uma história das representações (...) mas uma história das modalidades da experiência constitutivas de um sujeito ético, (...) uma história da estruturação ética da existência, (...) das artes de viver, mediante as quais são propostas ao sujeito estilos de vida e onde se elaboram as suas escolhas. (...) Não é de acordo com uma separação do permitido e do proibido que se operam essas escolhas, mas segundo os cânones de uma estética da existência.”<sup>33</sup>

Podemos conceber a formação como uma *prática filosófica* que se desenvolve a partir de uma estética da existência ou, como também a designou Nietzsche, uma *estilística da existência*, entendendo “estilo” como forma de vida, envolvendo uma dimensão ética, que é a da escolha de uma forma de vida, entre múltiplas formas possíveis. A abordagem histórica/genealógica da ética permite-nos inventariar algumas destas formas, que podem inspirar a criação atual de novos modos de vida. O recurso à história do pensamento e da literatura da Antiguidade Clássica é feito a partir das preocupações do presente, mas não visa copiar os modos de vida ou o ethos enunciado nos textos filosóficos antigos, pretende antes lê-los como propostas que devemos por nossa vez retomar, recriar: “ A abordagem foucaultiana da ética antiga é confessadamente motivada pelas preocupações do presente, e não por uma curiosidade desinteressada pelo passado. A explicação para as (...) interpretações foucaultianas encontra-se na sua preocupação em desenvolver atualmente (...) uma *ética da auto-transformação*. (...) Foucault (...) distingue entre este núcleo da ética e o do código – um (...) conjunto coerente e sistemático de prescrições que podem ser fixadas, institucionalizadas e explicitamente formuladas (...), entre a moralidade enquanto codificada ou codificável, e a moralidade grega clássica (...) centrada quase exclusivamente em torno da *ética* – ou seja, o modo como cada um orienta por si próprio a sua conduta. Faz sentido atualizar a noção grega de *epimeleia heuatou* (...) desde que reconhecemos que esta re-ativação não é uma repetição, mas a *criação* de algo de novo.”<sup>34</sup>

As implicações desta perspectiva estética para a formação têm um grande alcance: ao religar o intelecto e as emoções, o pensar e o sentir, a Estética permite estabelecer as

---

<sup>32</sup> Frédéric Gros, *Michel Foucault*, Paris , PUF, 2006, pp. 93-94.

<sup>33</sup> Idem, *ibidem*, pp. 97-100.

<sup>34</sup> Timothy o’Leary, *Foucault and the Art of Ethics*, London, Continuum, 2002, pp. 82-84.



condições para uma formação que não dissocie estas dimensões do ser humano, abrindo caminho para uma dinâmica formativa sistêmica e holística.

5. Conclusão: a emergência de um novo paradigma formativo - a formação como prática filosófica

Quando nos referimos à formação, aparecem logo vários conceitos a esta ligados, num espectro tão amplo como polarizado, da formação metodológica e pedagógica, à técnico-profissional, estética, ética ou espiritual. A dimensão filosófica está presente em todas, através das suas áreas teóricas e práticas, mas a sua função principal, como se procurou abordar neste estudo, pode ser a de apresentar-se como condição que torna possível uma *formação integral* do ser humano, nem unidimensional, redutora, uniforme ou unificada, na acepção de homogênea ou supressora das diferenças, nem fragmentada ou atomizada, nem total, na acepção de absoluta ou acabada, mas pluridimensional, aberta, relacional e sempre inacabada. Evocando um balanço da atividade da Escola Prática de Altos Estudos em 1961-62, feito por um docente, Pierre Hadot refere-se ao processo que consiste em formar para competências técnicas e profissionais, sem atender àquela que é a função formativa da filosofia, a de *formar os espíritos*, ou *formar para a vida*, levando-nos a refletir sobre a possibilidade de hoje, no século vinte e um, conseguirmos efetuar esta formação filosófica: “ Caímos na rotina mais vazia e vemos desaparecer o que faz o essencial das humanidades, que é formar os espíritos.” Será que, neste início do século XXI, as coisas mudaram realmente?”<sup>35</sup>

Se entendêssemos por formação integral uma visão sistemática ou totalizadora, iríamos defrontar-nos com uma impossibilidade, a de pretender construir um sistema total do saber, pretensão que poderia ser exequível nas grandes construções sistemáticas do mundo antigo e moderno, mas hoje inalcançável. É aí que uma releitura dos textos antigos ou renascentistas e uma revisitação do seu saber-viver nos pode guiar hoje: em vez de encará-los como uma arquitetura de conceitos visando um sistema completo de conhecimento, fazer uma experiência da sua leitura como ensaios ou percursos inacabados, por analogia com o próprio inacabamento da vida. O significado de uma formação entendida como prática filosófica pode ser o de uma relação entre os seus discursos ou textos e a existência, o modo de vida, atitude que projetam. Pierre Hadot propõe uma reatualização – e não uma cópia – dos textos filosóficos da Antiguidade enquanto modelos de formas de vida, tendo este processo sido retomado por filósofos contemporâneos como Husserl, Wittgenstein ou Foucault.

Começa por mostrar como esta tradição filosófica que não é a de informar, explicar ou conceptualizar, mas a que visa formar, ligar o discurso e a vida – a experiência da filosofia como *Paideia* – se perde na modernidade: “Não se poderia dizer que o fim de um sistema moderno é o de dar uma explicação do mundo, do homem, e que, inversamente, a principal finalidade de um texto filosófico antigo é a de transformar o auditor ou leitor? (...) Lembro a fórmula de Victor Goldshmidt a propósito dos diálogos de Platão, que é absolutamente extraordinária; disse que *Esses diálogos visam, não informar, mas formar*. E penso que, com efeito, isto é válido para toda a filosofia antiga,

---

<sup>35</sup> Pierre Hadot, *La Philosophie comme manière de vivre*, Paris, Albin Michel, 2001, p. 82.

porque o discurso filosófico (...) destina-se (...) a formar o espírito, ensinar-lhe a orientar-se no pensamento e na vida. No fundo, quando Werner Jaeger intitulou o seu livro *Paideia*, significando a palavra *paideia* formação, penso que teve uma excelente intuição: para os gregos, o que conta é a formação do corpo e do espírito.”<sup>36</sup>

Retomar hoje a tarefa da filosofia como prática formativa, na esteira da *Paideia* grega e da *Bildung* alemã, implica repensar as suas fronteiras com a arte, de modo a ligá-la a outros modos de expressão e experiência da vida e do mundo, diversos do argumentativo, lógico ou conceptual, ou seja de modo a integrar outros *a priori*, como o afetivo ou o imaginativo: “ Se virmos na filosofia uma forma de vida, e não apenas um sistema coerente de conceitos e proposições, isto poderá ter muitas consequências para a relação a filosofia e as outras disciplinas literárias e artísticas. Um romance, um poema, até a pintura, a música, podem representar uma forma de viver e por vezes provocar uma transformação na nossa forma de vida. Então, a filosofia como disciplina não se fecha em si mesma mas abre-se a todas as descrições das nossas maneiras de viver.”<sup>37</sup>

Um caso paradigmático desta articulação entre experiência estética e filosófica é o do *romance de formação*, do qual podemos encontrar uma expressão cabo-verdiana no *Chiquinho*, obra do poeta e romancista Baltazar Lopes<sup>38</sup>, onde o itinerário existencial do personagem indicado no título se identifica com o do homem e mulher de Cabo Verde. O movimento estético claridoso, sem esgotar as manifestações literárias cabo-verdianas, exprime de diversos modos este itinerário, situando-se numa fronteira entre a literatura e a filosofia. A experiência estética pode assim constituir uma mediação entre uma aprendizagem/formação intelectual e uma formação integral, que se abra às múltiplas dimensões da existência e à possibilidade de mudar a vida – pessoal e social – através da formação como reinvenção de si e do mundo, num processo que não se encerra numa forma definitiva mas, à semelhança da arte, é aberto e criativo.

#### Referências bibliográficas

DUFRENNE, Mikel (1959). *La notion d'a priori*. Paris:PUF.

DUFRENNE, Mikel (1981). *Inventaire des a priori*. Paris: Christian Bourgois.

GERAETS, Theodore (1991). *Vers une nouvelle philosophie transcendentale*. La Haye: Martinus Nijhoff.

GROS, Frédéric (2006). *Michel Foucault*. Paris: PUF:

HADOT, Pierre (2001). *La philosophie comme manière de vivre*. Paris: Albin Michel.

LOPES, Baltazar (2008). *Chiquinho*. Lisboa: Cotovia.

O'LEARY, Timothy (2002). *Foucault and the Art of Ethics*. London: Continuum.

RENAUT, Alain (2007). *Kant Aujourd'hui*. Paris: Flammarion.

---

<sup>36</sup> Idem, ibidem, pp. 149-150

<sup>37</sup> Idem, ibidem, p. 222.

<sup>38</sup> Cf. Baltazar Lopes, *Chiquinho*, Lisboa, Cotovia, 2008.

RICOEUR (1999). *Lectures 2*. Paris: Seuil.

## **SOBRE EDUCAÇÃO E SENTIDO: UMA INSERÇÃO NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**

Thiago de Castro Leite  
Faculdade de Educação – USP – Brasil  
[thiagoleite@usp.br](mailto:thiagoleite@usp.br)

Eixo 1 – Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação.

### **Resumo**

Atualmente, é possível notar frequentes discursos educacionais que conferem à educação uma finalidade específica: o desenvolvimento de habilidades e competências para que os jovens, quando formados, adquiram um posto no mercado de trabalho. Apesar de tais aspectos também integrarem a atividade educativa, seriam estes os mais relevantes? A educação estaria somente a serviço do mercado de trabalho ou de qualquer outro fim previsto pela sociedade? No intento de refletir sobre essas questões, bem como na distinção entre finalidade e sentido, analisamos dois conceitos centrais da compreensão de Hannah Arendt sobre educação: natalidade e mundo comum. Com o pensamento da autora, acreditamos contribuir para as discussões relativas ao sentido formativo da filosofia e das humanidades em geral.

Palavras-chave: Educação – Sentido – Hannah Arendt

### **Résumé**

Actuellement il est possible de percevoir des discours éducationnels qui confèrent à l'éducation une finalité spécifique: le développement d'habiletés et des compétences pour que les jeunes prennent, après leur formation scolaire, une place dans le marché de travail. Même si tels aspects font partie de l'activité éducative, seraient-ils les plus importants? L'éducation est-elle seulement au service du marché de travail ou de n'importe quelle autre fin prévue par la société? Pour réfléchir sur ces questions, aussi bien que sur la distinction entre finalité et sens, nous analysons deux concepts centraux de la compréhension de Hannah Arendt sur l'éducation: natalité e monde commun. Avec la pensée de l'auteure, nous croyons contribuer aux les discussions relatives au sens formatif de la philosophie e des humanités en général.

## 1. Introdução: sobre pensar a educação com Hannah Arendt

A obra de Hannah Arendt tem sido, no decorrer das últimas décadas no Brasil, objeto de estudo em várias áreas do conhecimento. É possível observar sua repercussão nas Ciências Sociais, no Direito, na Filosofia Política e mais recentemente na Filosofia da Educação. Nesse último caso, tem se mostrado cada vez mais frequente a investigação de conceitos específicos que estruturam sua compreensão sobre educação, tais como natalidade, autoridade, política e amor ao mundo.

Embora não seja - como ela própria assevera - “uma educadora profissional”, Hannah Arendt escreveu dois textos em que o tema da educação aparece de forma central: “Reflexões sobre Little Rock”<sup>39</sup> e “A Crise na Educação”<sup>40</sup>. No primeiro deles suas reflexões foram movidas por uma experiência política crucial na década de cinquenta: os esforços para a integração de crianças negras em escolas norte-americanas marcadas pelo segregacionismo, como era o caso da Little Rock High School. Embora o texto apresente uma discussão ambientalizada no contexto escolar, seu principal foco de atenção não é a escola, mas o fato de que com essa medida, pensa Arendt, os adultos acabam por transferir às crianças a resolução de problemas políticos que eles próprios não conseguem resolver, como a questão racial na sociedade norte-americana. No segundo texto, ensaio no qual desenvolve mais detidamente sua visão sobre o sentido da atividade educativa, seu pensamento se volta para a análise de elementos fundamentais da educação, que foram engolfados pela *crise* do mundo moderno<sup>41</sup>.

Preliminarmente, vale ressaltar que a noção de crise, em Arendt, não se associa, como é comum, com o que é da ordem do decadente ou do catastrófico. Por crise, ela identifica o momento em que as respostas “que nos apoiávamos de ordinário” não cabem mais, pois perderam seu sentido; um momento em que a tradição, advinda do

---

<sup>39</sup> “Reflexões sobre Little Rock” (In: *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004).

<sup>40</sup> “A crise na educação” (In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009).

<sup>41</sup> Vale ressaltar que para Arendt o “mundo moderno” não equivale ao que ela entende por “era moderna” ou por modernidade. A autora afirmar que, “cientificamente, a era moderna que começou no século XVII, terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos hoje nasceu com as primeiras explosões atômicas” (ARENDR, 2010, p. 7).

passado, perdeu a capacidade de iluminar o presente, criando impasses. Eis, então, que esses impasses oferecem a oportunidade de levar os homens a pensar – a refletir acerca de algo novo - e “exigem respostas novas ou velhas, mas de qualquer forma julgamentos diretos”. Em face de tal concepção, uma crise só se configura como algo desastroso “quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos”(ARENDT, 2009, p. 223). E Arendt não abdica de pensar. Sua reflexão em *A crise na educação* é bem definida:

O que importa em nossa argumentação é uma dupla questão. **Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional**, isto é, quais os motivos reais para que, durante décadas, se pudesse dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso? Em segundo lugar, **o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação** – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, **sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana?** (ARENDT, 2009, p. 234, **grifos nossos**)

Essa dupla questão, tratada na argumentação de Arendt, não pretende propor respostas práticas no que concerne a procedimentos pedagógicos, nem tampouco definir um novo objetivo ou uma nova finalidade para a atividade educativa. Ela, antes, procura atribuir um sentido a essa tarefa. Com efeito, é preciso deixar claro, no pensamento da autora há uma sutil, mas substancial diferença no uso das noções de “finalidade” e “sentido”.

Por “finalidade”, Arendt compreende um objetivo previsto de antemão que indica a que um objeto ou atividade serve, como nos processos por meio do qual damos forma a alguma coisa. Vejamos, por exemplo, a construção de uma cadeira. Tendo em vista essa finalidade – a fabricação de um artefato voltado a um uso predeterminado - a madeira é extraída de uma árvore e transformada mediante a força e habilidade das mãos humanas. Utiliza-se em sua fabricação outros materiais, como pregos e cola, *para que* as partes de sua estrutura possam ser fixadas umas às outras. À medida que esse processo cessa e chega a seu fim - de antemão previsível -, o objeto cadeira é tomado como meio para um novo fim, qual seja, sentar. Assim como o fim do martelo é pregar, o do prego é adentrar a superfície da parede para sustentar um relógio, um relógio para

ver as horas. Pensar em finalidade é sempre pensar *para que serve* algo. A finalidade é, portanto, categoria típica da atividade do *homo faber*, aquele que fabrica objetos que dão durabilidade ao mundo que habitamos. Está relacionada mesmo aos processos de fabricação de objetos e artefatos de uso que, quando prontos, constituem-se em algo a ser utilizado para outro fim.

Já o “sentido”, em Arendt, diz respeito à atribuição de um significado a uma determinada atividade ou acontecimento. E, embora esse significado possa sugerir uma direção a seguir, não comporta a visão de um fim preestabelecido. Ele não visa fabricar algo cuja forma final seja de antemão dada, mas simplesmente procura explicitar *em nome de quê* – e não *para quê* - agimos ou realizamos tal atividade. Trata-se, pois, de explicitar a “razão de ser” de uma prática social ou de um evento histórico. No caso da atividade educativa, esse sentido se revela na razão pela qual dedicamos nossos esforços em educar os novos. Não encontramos nele o fim último da educação, não perguntamos *para quê serve*, tampouco empregamos simplesmente uma utilidade a cada novo ser que está para ser educado como fazemos com uma cadeira. Na educação, não tratamos de coisas, mas interagimos com seres dotados de uma existência singular. O sentido, portanto, é aquilo que nos move na realização de uma atividade, mesmo sem termos a certeza de um resultado específico.

No âmbito da atividade educativa nota-se que, em grande proporção, os estudos voltados para o ato de educar dedicam-se a questões metodológicas ou ainda a uma melhor produtividade e desempenho na aprendizagem, como se apenas esses aspectos fossem prioritários na formação de crianças e jovens. Preocupam-se com questões como *para quê educamos?* ou *como devemos educar?*, muitas vezes, sem ao menos perguntar-se: *em nome de quê educamos?*

Se a primeira questão volta-se para algo que está projetado no futuro, um fim para o ato de educar e a segunda aos meios de fazê-lo, esse último questionamento trata de algo que antecede a própria atividade educativa, os princípios em nome dos quais dedicamos nossos esforços na educação das novas gerações e que, fundamentalmente, atribuem significado a essa tarefa. Porque, mais que discutir e problematizar por que “Joãozinho não sabe ler”, Arendt (2009, p. 221-247) trata da responsabilidade que assumimos – ou não – na apresentação do mundo para as novas gerações. Pois “é por

meio da educação que cada comunidade introduz as novas gerações em seu modo específico de existência” (ALMEIDA, 2011, p. 20).

## **2. Sobre a natalidade e o mundo comum**

Examinar a noção de natalidade e de mundo comum se faz necessário visto serem, ambos, conceitos que tencionam a compreensão de Hannah Arendt sobre educação. Nas palavras da autora: “A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDR, 2009, p. 223). Tal afirmação apresenta-se, então, como impulso para nossa argumentação. Afinal, o que significa a natalidade?

Todo ser vivo, enquanto membro de uma determinada espécie, nasce para a vida. Uma vida biológica inserida num ciclo vital, aquilo que os gregos denominavam *zoé*. Nascer, crescer e morrer são condições às quais, enquanto viventes, todos – plantas, animais e homens – estamos sujeitos. Entretanto, existe um fator que diferencia os homens dos outros organismos que nascem para a vida. Eles nascem também para o mundo como forma especificamente humana de existência, a qual os gregos denominavam *bíos*. Um mundo constituído de histórias, artefatos, línguas, obras de arte, modos de agir, enfim, um legado que foi criado por mãos humanas e que não se limita às estratégias de sobrevivência de um organismo. O nascimento de um ser humano é, de fato, o surgimento de uma novidade radical. Algo que até então nunca existiu e que vem ao mundo como forma singular. Uma singularidade que jamais houve e jamais haverá igual. Assim, cada ser humano é um puro começo, a fundação de algo novo.

O nascimento é, também, uma aparição. Ele inaugura uma linha de vida própria, faz aparecer o inédito no mundo. Permite romper com o passado, introduzindo um princípio de descontinuidade no tempo e na história. Se ao nascerem os homens aparecem, a morte biológica de cada indivíduo marca seu desaparecimento do mundo, tornando a existência humana limitada por um começo e um fim, por um aparecimento e um desaparecimento em relação a um mundo que continua a existir. Logo, para além da simples repetição da espécie, o nascimento humano se configura como algo especificamente atrelado ao mundo. Cada ser humano distingue-se de todos os outros, é único, e a narrativa que se configura ao longo de sua existência, “sua história de vida”,



não pode ser equiparada a nenhuma outra. Eduardo Galeano, em *O Livro dos Abraços*, numa das breves histórias presentes nessa obra, revela-nos:

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (GALEANO, 2014, p. 13)

Essas pequenas *fogueirinhas*, como nos diz Galeano, aparecem e desaparecem, cada qual de maneira singular, e sua chama se estende entre o nascimento e a morte, entre o início e o fim da existência a qual dizem respeito. Como são singulares, cada forma especificamente humana de existência, ao findar-se, torna possível a constituição de uma história identificável, uma narrativa tecida por suas obras, atos e palavras no transcurso de tempo entre sua chegada e partida do mundo, seu nascimento e morte. Assim, cada *bíos* pode ser escrito (*graphein*), configurando uma *biografia*, o relato de uma vida que se encerra com seu desaparecimento do mundo, como uma espécie de ponto final. Somente os homens são capazes de tecer essa história identificável, pois, diferentemente de outros animais, eles não vêm ao mundo como simples repetição de uma espécie.

Por aparecerem como novas singularidades, os homens constituem o mundo como uma pluralidade de seres singulares, pois compartilham um espaço comum com outros tantos homens e suas narrativas individuais, tecidas por seus atos e palavras, se entrelaçam, formando um verdadeiro *mar de fogueirinhas*. Essa pluralidade diz respeito ao fato de serem eles iguais e distintos ao mesmo tempo. Segundo Arendt,

Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos

para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender. Sinais e sons seriam suficientes para a comunicação imediata de necessidades e carências idênticas. (ARENDDT, 2010, P. 219)

Nesse sentido, a metáfora de Galeano é precisa. Embora representemos juntos um *mar de fogueirinhas*, na medida em que somos seres singulares e distintos *cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras*, não existindo *duas fogueiras iguais*. Desse modo, a natalidade, o fato de uma existência singular vir ao mundo pelo nascimento, significa, também, que essa existência adentra a própria pluralidade dos homens. Sozinho, o homem não teria espectadores para aquilo que realiza e, tampouco, para compartilhar de uma realidade tangível. Afinal, tudo aquilo que vemos, ouvimos, tocamos e dizemos só torna-se real à medida que outros também podem fazer o mesmo e afirmá-lo de modo compartilhado, através de cada ponto de vista singular. Arendt chama atenção para o fato de que “nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador”. Portanto, “nada do que é, à medida que aparece, existe no singular; tudo que é, é próprio para ser percebido por alguém”, ou seja, a pluralidade “é a lei da Terra” (ARENDDT, 2014, p. 35). Da mesma forma que o ator depende de um espaço cênico para aparecer, de outros atores e de espectadores para entrar em cena, “cada coisa viva depende de um mundo que solidamente aparece como a locação de sua própria aparição, da aparição de outras criaturas com as quais contracena e de espectadores que reconhecem e certificam sua existência” (ARENDDT, 2014, p. 38). A realidade, então, depende das inúmeras existências singulares que aparecem e são observadas entre si, constituindo a pluralidade humana, o *mar de fogueirinhas*.

A nova singularidade adentra o mundo como um estrangeiro e precisa de tempo para familiarizar-se com esse espaço, chegando a compreendê-lo como seu próprio lar e, portanto, vendo-se capaz de nele agir<sup>42</sup>. Esse agir nada mais é do que a capacidade de reafirmar o novo, de realizar o impensável através dos atos e palavras e só pode ocorrer em meio a esse *mar de fogueirinhas*, a pluralidade dos homens. Assim como o

---

<sup>42</sup> O ato de agir entre os homens é identificado por Arendt, em *A Condição Humana* (2010), na ação política e se insere, bem como o trabalho (*labor*) e a fabricação (*work*), nas atividades humanas da *vita activa*.

nascimento, agir no mundo traz algo da ordem do imprevisível e desencadeia algo que até então não existia. Arendt assinala que agir “em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘conduzir’ e, finalmente, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)” (ARENDDT, 2010, p. 221). Portanto, da mesma forma que chegamos ao mundo como uma novidade, também somos capazes de instaurar nele novos começos.

Conceito caro ao pensamento de Arendt, o mundo – morada construída pelos homens – não é semelhante à Terra ou à natureza. Ele, antes, se relaciona com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que o habitam (Cf. ARENDT, 2010). É produto do artificialismo humano e apresenta como característica uma durabilidade que supera o tempo da vida dos próprios seres humanos que o criaram, portanto, se perpetua ao ir e vir de gerações. Segundo Arendt,

O mundo, o lar construído pelo homem na Terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas, consiste não de coisas que são consumidas, mas de coisas que são usadas. Se a natureza e a Terra constituem, de modo geral, a condição da *vida* humana, então o mundo e as coisas do mundo constituem a condição na qual essa vida especificamente humana pode estar em casa na Terra. (ARENDDT, 2010, p. 167)

A criação de um mundo artificial frente às intempéries da natureza, a instabilidade do sempre corrente ciclo vital, confere ao homem um lugar, até certo ponto, protegido. Esse espaço permite que sua vida se desenrole de maneira mais estável e possibilita que suas obras, atos e palavras possam perdurar mais que a fugacidade de sua existência individual. É a edificação de um mundo humano que o distingue de todos os outros organismos vivos. Visitando novamente a obra de Galeano, destacamos de outra passagem um diálogo travado entre pai e filho sobre a origem do mundo: “— Mas papai — disse Josep, chorando — se Deus não existe, quem fez o mundo? — Bobo — disse o operário, cabisbaixo, quase que segredando —. Bobo. Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros” (GALEANO, 2014, p. 14).

A resposta dada ao filho, pelo pai, ilustra bem a compreensão de mundo a qual Arendt nos convida a pensar. Um artifício humano fabricado pelos homens através dos

materiais extraídos da natureza e que tem como característica ser algo mais durável que a vida de seus autores. Um mundo de coisas, que se distingue da natureza por ser criado exatamente para enfrentá-la, para configurar um lar humano sobre a Terra, um lugar em que os homens possam se sentir em casa. Nas palavras de Ítalo Calvino, em *As Cidades Invisíveis*: “O homem que cavalga longamente por terrenos selvagens sente o desejo de uma cidade” (CALVINO, 2003, p.12). E esse desejo não está atrelado apenas a um espaço físico, mas a tudo o que constitui o mundo humano, tanto sua materialidade quanto as relações estabelecidas entre os homens que o habitam, pois tudo o que os homens realizam também o integra. Toda e qualquer relação estabelecida entre os homens para com esse espaço lhe atribui algum tipo de sentido.

Enquanto algo material, o mundo se configura como palco dos atos e palavras de cada singularidade, na teia de relações a que estas estão ligadas. Nesse sentido, ao tentar descrever o mundo esforçamo-nos em relatar tanto sua materialidade quanto as realizações que lhe empregam significado. Retornemos à referência de Calvino. Na obra já citada, a personagem Marco Polo trata de descrever as cidades pertencentes ao imperador Kublai Khan. Inicialmente, ao invés de relatar a paisagem natural vista, suas palavras narram as edificações fabricadas por mãos humanas e as relações estabelecidas com essas.

Inutilmente, magnânimo Kublai, tentarei descrever a cidade de Zaíra dos altos bastiões. Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. **A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado:** a distância do solo até um lampião e os pés pendentes de um usurpador enforcado; o fio esticado do lampião à balastra em frente e os festões que empavesavam o percurso do cortejo nupcial da rainha; a altura da balastra e o salto do adúltero que foge de madrugada; a inclinação de um canal que escoar a água das chuvas e o passo majestoso de um gato que se introduz numa janela; a linha de tiro da canhoneira que surge inesperadamente atrás do cabo e a bomba que destrói o canal; os rasgos nas redes de pesca e os três velhos remendando as redes que, sentados no molhe, contam pela milésima vez a história da canhoneira do usurpador, que dizem ser o filho ilegítimo da rainha, abandonado de cueiro ali sobre o molhe. **A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. Uma descrição**

**de Zaíra como é atualmente deveria conter todo o passado de Zaíra. Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras. (CALVINO, 2003, p. 15, grifos nossos)**

A afirmação de que o que constitui a cidade são *as relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado* nos é aqui valiosa, uma vez que o que compreendemos como mundo diz respeito a relação de sua materialidade com os acontecimentos que lhe garantem significado, a distinção de ser algo especificamente humano. Um artifício durável que, embora possa se desgastar no transcurso do tempo, permanece em face da ida e vinda de novas singularidades. Um espaço, como a cidade de *Zaíra*, que contém o passado *como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas*, em tudo aquilo que os homens criaram e realizaram.

Porque se configura como lugar estável e durável, o mundo precisa constantemente ser reafirmado enquanto espaço comum e apresentado aos novos para que o legado que o compõe possa continuar a existir. Essa apresentação vai além de ensinamentos que garantem a perpetuação da espécie, como a própria luta pela subsistência. E vai além porque, se afirmamos que enquanto formas singulares de existência habitamos um mundo artificial, um espaço constituído de obras, feitos e palavras realizados pelos homens, cada novo ser tem o direito de reconhecer-se enquanto herdeiro e futuro agente desse espaço, comum a todos aqueles que vieram antes de nós e aos que ainda estão por vir. O que nos liga e nos aproxima uns dos outros é essa relação intrínseca que temos com o espaço de nossa existência, lugar onde compartilhamos significados à medida que nos relacionamos através de atos e palavras.

Portanto, por aparecer no mundo como estrangeiro, cada recém-chegado deve ser inserido nele, a fim de reconhecê-lo como **seu** lugar, tecendo uma compreensão própria desse espaço. Esse exercício de compreender, que nos acompanha ao longo de nossa existência, significa um esforço de reconciliarmos-nos com a realidade, com aquilo que fazemos e sofremos, um esforço de sentir o mundo como nossa casa. É reconhecendo o mundo como algo criado por outros homens também singulares, e

vendo-se também capaz de tais realizações que os novos podem tomar seu lugar nesse espaço.

### 3. Considerações finais

Quando Arendt assevera que a essência da educação é a natalidade, nada mais faz que voltar nossos olhos ao fato primeiro de que a educação só existe porque novos seres singulares vêm ao mundo e, mais que treiná-los para sobreviverem enquanto organismos vivos, a educação tem a tarefa de apresentar-lhes o mundo, levando-os a fruir desse legado e fazendo-os compreender que as realizações dos homens o constitui tal como ele é. Não existe qualquer forma de fabricar seres humanos responsáveis por esse espaço, ou qualquer outro tipo de sujeito preestabelecido. A formação de cada ser humano não equivale ao processo de fabricação de um objeto. Não moldamos um alguém como o *homo faber* dá forma definida a uma mesa, pois na atividade educativa nos relacionamos com outras pessoas, outros seres singulares, e não com matérias-primas violentadas da natureza, como no caso da madeira.

Nesse sentido, resumir a atividade educativa ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho não seria uma tentativa de reduzir o exercício de compreensão do mundo humano? E, ao propor um exame sobre a essência da educação, Arendt não estaria nos indicando que os princípios em nome dos quais educamos nossas crianças e jovens estão, pouco a pouco, sendo degradados em finalidades? Evidentemente, mais que responder a estas perguntas, trazemo-nas à tona como forma de provocação a novas reflexões. O que podemos afirmar é que, em face de tais questionamentos, a filosofia e as humanidades em geral assumem um papel extremamente relevante. Fundamentalmente, porque ainda permitem uma desvinculação de seus conteúdos - muitas vezes tidos como “improdutivos” do ponto de vista do mercado de trabalho - de uma lógica utilitária, em que prevalece a pergunta: *para quê serve?*

Portanto, nos parece claro e evidente que o esforço em educar crianças e jovens, em levá-los a se responsabilizar pelo nosso mundo, consiste em um ato em que o próprio fim não pode ser garantido. Afinal, não temos como ter certeza do que virão a ser cada um deles e quais atitudes tomarão quando e se, então, familiarizados com o

mundo. A aposta na educação, podemos dizer, assemelha-se mais a uma confiança antecipada, um empenho em algo que ainda desconhecemos o final.

## **Referências**

- ALMEIDA, Vanessa Sievers. *Educação em Hannah Arendt*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDRT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2014.

# A EDUCAÇÃO ARISTOCRÁTICA EM NIETZSCHE: UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS E PARA NINGUÉM

Autora: Ana Laura Lopes Carvalho

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

País: Brasil

E-mail: ana.laura.lc@gmail.com

Eixo temático: 1. Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação.

Resumo: Esta pesquisa buscou fundamentar a interpretação da educação aristocrática em Nietzsche, no período de juventude do filósofo. Tal fundamentação se dará por intermédio das críticas à formação (*Bildung*) oferecida nas instituições de ensino alemãs modernas, e concepções educacionais de Nietzsche, centradas na autossuperação.

Palavras-chave: Nietzsche. Educação Aristocrática. Autossuperação.

Abstract: This research aimed to justify the interpretation of aristocratic education in Nietzsche, on the youth period of the philosopher. Such fundamentation will be made through the criticism of training (*Bildung*) offered in modern German educational institutions, and educational conceptions of Nietzsche, focused on self-overcoming.

Keywords: Nietzsche. Aristocractic education. Self-overcoming.

## **Introdução**

Friedrich Wilhelm Nietzsche foi sem dúvida um dos maiores pensadores e críticos da sociedade moderna. Embora o tema da educação não tenha sido central em sua produção filosófica, teceu importantes e duras críticas à formação (*Bildung*) oferecida nas instituições de ensino da Alemanha do século XIX, e que, apesar de terem sido feitas em um contexto específico, ainda são muito atuais e pertinentes para nos fazer pensar a educação.



A fim de fundamentar a interpretação da educação aristocrática em Nietzsche no período compreendido como o de juventude do filósofo e a quem esta é destinada, serão abordadas<sup>43</sup> as principais concepções acerca da cultura e da educação proferidas por Nietzsche nas cinco conferências: *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*, no ano de 1872, e as duas extemporâneas: *Da utilidade e da desvantagem da história para a vida* e *Schopenhauer Educador*, publicadas entre os anos de 1873 e 1875, juntamente com o apoio de comentadores do filósofo.

### **As críticas de Nietzsche à cultura e educação da Alemanha moderna**

Nietzsche lecionou filologia clássica na Universidade da Basileia, na Suíça, exerceu a docência dos anos de 1869 a 1874. Antes mesmo de frequentar e conviver com o meio acadêmico questionava a educação oferecida nos estabelecimentos de ensino alemães. Descontente com a educação que recebera e visando o florescimento da cultura alemã, almeja tornar-se um professor diferenciado, capaz de ensinar seus alunos a pensarem, desenvolverem seu próprio estilo e capacidade criativa, como podemos notar em sua confissão:

Em Leipzig, limitei-me a observar como se ensina, como se transmite aos jovens o método de uma ciência. Também me esforcei em aprender como deve ser um mestre, e não estudar apenas o que se estudava na universidade. Meu objetivo é tornar-me um mestre verdadeiramente prático e, antes de tudo, despertar nos jovens a reflexão e capacidade crítica pessoal indispensável para que eles não percam de vista o porquê, o quê e como de uma ciência” (NIETZSCHE, vol. 3, p. 132 apud DIAS, 1993, p. 26).

Nas cinco conferências que profere *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*, na Universidade da Basileia no ano de 1872, o então professor de filologia clássica, trata sobre os estabelecimentos de ensino alemães nos quais se adquire cultura: o ginásio, a escola técnica e a universidade. Nietzsche diferencia a falsa cultura da

---

<sup>43</sup> Essa pesquisa é fruto de uma pesquisa de iniciação científica intitulada “A Educação Aristocrática em Nietzsche: uma educação para todos e para ninguém”, sob a orientação do Prof. Dr. Silvio Gallo, e com financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/CNPq – PRP/UNICAMP, e posteriormente de um trabalho de conclusão de curso.

verdadeira cultura, e afirma a última como o objetivo dos estabelecimentos de ensino alemães. A cultura pode ser definida pra Nietzsche neste período como “a unidade de estilo artístico em todas as manifestações vitais de um povo” (DIAS, 1993, p. 65).

A Alemanha de Nietzsche havia passado por diversas transformações políticas, econômicas e sociais. Emergiram movimentos que visavam a renovação cultural, tais como: o iluminismo, o neo-humanismo, e romantismo. O ideário iluminista de educação para todos tomou conta dos meios acadêmicos, e os princípios românticos nacionalistas tornavam-se populares em todo o Estado alemão. Mesmo com uma industrialização tardia, a Alemanha conseguiu industrializar-se rapidamente, o que culminou na unificação da Prússia no século XVIII e a assunção da burguesia ao poder. A burguesia ascendente almejava desfrutar da cultura, que até então fora privilégio da nobreza e também oferecer formação especializada para os trabalhadores de suas indústrias. Tais mudanças acarretaram a necessidade da ampliação dos estabelecimentos de ensino, tornando a Prússia o primeiro Estado europeu a erradicar o analfabetismo.

O filósofo identifica e denuncia duas tendências nesses estabelecimentos de ensino responsáveis pela decadência da educação e que levam ao enfraquecimento da cultura. A primeira é a de expansão máxima da cultura, que visa ampliá-la até mesmo aos círculos mais restritos, e a segunda de sua redução e enfraquecimento por subordiná-la aos interesses de outra forma vida, como ao Estado, por exemplo.

Esta primeira perspectiva educacional defende que o maior número de homens precisa ser formado o quanto antes para gerar lucro o mais cedo possível e, qualquer cultura que não gere acúmulo de dinheiro e possa ser consumida, demande muito tempo, ou não sirva aos interesses do Estado é desprezada e considerada inútil:

O máximo de conhecimento e cultura possível – portanto o máximo de produção e necessidade possível: - eis mais ou menos a fórmula. Temos aqui, como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível. (NIETZSCHE, 2007, p. 61-62)

A segunda tendência é a da redução e enfraquecimento da cultura por subordiná-la ao Estado. O Estado tornou a cultura útil ao estabelecer a obrigatoriedade da passagem pelo ginásio para o exercício de cargos públicos. Araldi (2008) afirma que dentro desse modelo de cultura e educação utilitarista difundidas nos ginásios e

universidades, os jovens alemães do século XIX, a formação se dava por meio de diversas ciências, disciplinas e níveis de uma educação enciclopédica, desordenada e descontextualizada acerca da arte, política, religião e demais áreas do saber. Esse tipo de educação, segundo Nietzsche, resulta em uma divisão do trabalho na ciência formadora do erudito: profissional tão especializado que se tornara estéril, incapaz de criar e renovar a cultura, aprisionado em seus pontos de vistas, não relaciona com a vida os conhecimentos enciclopédicos acumulados.

Como se não fosse suficientemente aniquiladora da verdadeira cultura a formação do erudito, ainda é propagada uma tendência de imitação do pobre espírito jornalístico nos ginásios, o qual, com sua superficialidade e pseudocultura, se põe a discutir mediocrementemente sobre as artes e as ciências: “O jornalismo é de fato a confluência das duas tendências: ampliação e redução da cultura dão aqui as mãos” (NIETZSCHE, 2007, p. 65).

A formação do erudito e a propagação do “estilo jornalístico” ainda se somam ao que o filósofo denominará de “historicismo” em sua *II Consideração Intempestiva sobre a utilidade e os inconvenientes da história para a vida*. Para Nietzsche a função da história é ser intempestiva, ou seja, agir contra sua época, mas sobre esta, a fim de beneficiar a época que está por vir. O enciclopedismo propagado nos ginásios e universidades pelo erudito produz uma estagnação das novas ideias, graças ao desmedido culto ao passado. Contudo, a crítica do filósofo, como salienta Azeredo (2008), não é em direção à rejeição das tradições, mas sim no sentido de impor um limite a este culto para que a história possa favorecer a vida.

A educação só poderá favorecer a vida se puder fazer criar, o que para o filósofo é possibilitar que se utilize das tradições deixadas pelos que nos antecederam para ir além das mesmas. O que aprendemos com a cultura clássica Antiga, por exemplo, deve nos oferecer potência criadora, tal potência nos impulsiona a ir além de nossos mestres e não a reproduzi-los, a isto Nietzsche denomina forças a-histórica e supra-histórica. A postura favorecedora da vida e promotora de verdadeira cultura não preserva e nem despreza a tradição histórica, mas se posiciona de modo a viver o presente, favorecer o futuro e originar o novo, pois a vida é movimento, é devir.

Tais problemas identificados por Nietzsche se dão porque o ginásio e a universidade se desviaram do objetivo de formar para a cultura e se tomaram para si a

formação para a profissionalização. Não é um problema que existam escolas técnicas voltadas para a formação de profissionais, mas que não existam mais locais que eduquem para a cultura.

O ginásio deveria ser um estabelecimento para cultura, mas nem ao menos dá conta de ensinar a língua alemã e a escrita, segundo o filósofo, há necessidade de um “adestramento linguístico”, o que de maneira nenhuma significa a domesticação dos jovens, pelo contrário, significa um debruçar profundo e disciplinado sobre língua materna por meio dos clássicos, para posteriormente continuar a construir uma língua artística. Nesse tempo o discurso da necessidade de autonomia do educando já era adotado por alguns educadores e foi veementemente criticado pelo filósofo: “Assim, repito, meus amigos! – toda cultura começa, ao contrário de tudo o que se elogia hoje com o nome de liberdade acadêmica, com a obediência, com a disciplina, com a instrução, com o sentido de dever” (NIETZSCHE, 2007, p. 135).

O intempestivo filósofo expressará mais claramente na *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*, suas concepções acerca do tipo de educação que favorece a verdadeira cultura e o papel do educador. Nietzsche toma Schopenhauer como modelo de educador, ressaltando que o modelo para o filósofo não é para ser copiado e sim superado. O educando deve superar seu mestre a fim de “tornar-se o que é”, as experiências de vida do educador, e não somente os livros, devem servir para que o jovem eduque a si mesmo, hierarquize seus instintos e os use a seu favor. O “eu” em Nietzsche não é estático, está em constante transformação, e ninguém além do próprio indivíduo pode engendrar a busca por se tornar o que é:

Ninguém pode construir teu lugar na ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida - ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar ao outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesse inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. (NIETZSCHE, 2007, p.140-141)

Os educadores têm a função de ajudar a revelar a essência, as potencialidades dos jovens, são verdadeiros libertadores<sup>44</sup>. Diferentemente do erudito, não são enciclopédias ambulantes e nem tratam os jovens educandos como seguidores estéreis e dóceis, animais de rebanho uniformizados, prontos a obedecer ordens. Nietzsche denomina esse tipo de educação enfraquecedora e aniquiladora do indivíduo de “educação de rebanho”, resultante do ideal democrático de educação, promove a igualdade de todos, portanto, um ensino massificado e nivelador, já que valoriza o coletivo em detrimento do indivíduo.

O filósofo encontrou em Schopenhauer o educador que buscava: o modelo a ser superado em busca do cultivo de si. Em nada se assemelhava ao erudito, nem tentava imitar ao estilo francês como os demais acadêmicos alemães, escrevia para si mesmo. Foi isolado e esquecido pela academia por negar sua lógica, estava em seu tempo, mas lutou contra o mesmo, levou uma vida solitária e afirmativa dos próprios defeitos, pois suportou todo o sofrimento decorrido da luta para manter sua autenticidade. A solidão, na visão de Nietzsche, é essencial para voltar-se para si mesmo e cultivar-se.

Contudo, Nietzsche não critica os estabelecimentos de ensino e sua lógica de produção de conhecimento porque quer que seja desenvolvido o sistema educacional democrático e massificador mais eficiente:

[...] para alcançar realmente a cultura, a própria natureza não destinou senão um número infinitamente restrito de homens, e, para o feliz desenvolvimento destes, basta um número muito mais restrito de estabelecimentos de ensino superior; e aqueles que por carência se sentem menos favorecidos nos estabelecimentos de ensino de hoje, que são concebidos para as grandes massas, são justamente os únicos para quem há de fato um sentido em fundar algo deste gênero. (NIETZSCHE, 2007, p.88)

O oferecimento da educação e cultura que reivindica não é destinado à massa, mas a indivíduos selecionados, os quais realizarão grandes obras<sup>45</sup>. Não pode ser uma educação vulgar e nem estar vinculada ao Estado para cumprir aos seus interesses, a cultura é privilégio de poucos e seus objetivos são nobres, aristocráticos, visa engendrar os gênios: “Este é o pensamento fundamental da *cultura*, na medida em que esta só

---

<sup>44</sup> Nietzsche, 2007, p.142.

<sup>45</sup> NIETZSCHE, 2007, p.90

pode atribuir uma única tarefa a cada um de nós: *incentivar o nascimento do filósofo, do artista, do santo em nós e fora de nós, e trabalhar assim para a realização [Vollendung] da natureza*". (NIETZSCHE, 2007, p. 180-181).

A natureza produz o filósofo, o artista e o santo, todos representam o gênio, o exemplar mais raro, pelo qual os demais precisam se sacrificar por ser a finalidade da verdadeira cultura. O gênio não necessita da cultura para existir, mas precisa ser favorecido por ela para chegar ao seu grau máximo de desenvolvimento e ter suas obras devidamente valorizadas para que possa elevar a cultura de uma nação ou civilização, pois somente o gênio será capaz de fazer florescer a verdadeira cultura.

### **A vida e a educação aristocrática em Nietzsche**

Guiado por concepções de vida, cultura e educação diferentes das de seu tempo, propôs uma educação voltada para a solidão e a individualidade no cultivo de si, por meio do adestramento, a fim de se chegar a ser o que se é. As concepções de Nietzsche de cultura e educação se aproximaram dos neo-humanistas, e a gênese do aristocracismo nietzschiano está fortemente ligada a este movimento. Os neo-humanistas visavam resgatar a cultura e a civilização gregas a fim de renovar a cultura alemã. O filósofo também tem seu ponto de referência nos gregos, principalmente, os gregos pré-socráticos. Portanto, a *paideia* grega é de fundamental importância para a compreensão da vida aristocrática e, conseqüentemente, da educação aristocrática em Nietzsche.

O desenvolvimento da cultura grega se deu por meio da *paideia*. Werner Jaeger na obra *Paideia: a formação do homem grego*, afirma que o termo grego *paideia* possui muitos significados: civilização, cultura, tradição, literatura e educação, é análogo à expressão alemã *Bildung*, que significa formação espiritual e artística de um povo. A partir da perspectiva expressa pela *paideia* grega de formação (*Bildung*), Nietzsche pensará a educação enquanto adestramento seletivo: educação rígida, na qual o jovem precisa obedecer certas regras, adquirir novos hábitos e se tornar senhor de seus instintos por hierarquizá-los.

A Arte grega era representada pelos tipos nobres, afirmativos, aristocráticos, que louvavam a beleza (*kállos*), a ordem (*kósmos*), a excelência (*areté*) e a honra pessoal (*timé*). Os poemas que narravam os grandes feitos dos heróis tinham como princípio a

luta e a disputa (*agon*). Todo o talento que emergia em solo grego nascia da luta, da competição. Os mestres disputavam entre si, assim como seus jovens discípulos. A *disputa* grega tinha como estímulo a inveja, o rancor e o ciúme, características consideradas negativas pelos cristãos, mas, por meio das quais os gregos afirmavam a vida e aumentavam sua potência criativa. Dessa forma, era garantido o movimento e renovação do mundo grego.

O homem grego teve sua força criadora aumentada porque conseguiu adestrar seus instintos, os pôs a seu favor, tinha a necessidade de expressar e deixar escoar suas mais nobres e as mais vis características, tais como: a vontade destrutiva, o traço de crueldade e o ódio. Assim como os gregos fizeram, é preciso hierarquizar os instintos, colocá-los a favor da vida e da criação e não destruí-los, pois todos os instintos são necessários para a criação.

A diferença afirmada pela disputa era o que movia a cultura grega. Por meio da disputa o homem grego era reconhecido e se reconhecia na afirmação de sua diferença. Na tentativa de superar uns aos outros buscava a si mesmo e ao aprimoramento de suas potencialidades. Para garantir o movimento gerado pela disputa, o gênio que se destacava por ser o melhor era isolado (*ostracismo*), para que pudessem surgir outros gênios, porque o objetivo não era o destaque de um, mas a criação do novo, que só poderia se dar pelo movimento da constante superação. O surgimento destes gênios dependia da *paideia* grega, cujo princípio fundante era o conceito guerreiro de *areté*, ou seja, o desenvolvimento da excelência humana, atributo da nobreza, passado pelos grandes mestres aos jovens aristocratas por meio do domínio da palavra.

Os mestres gregos ensinavam por meio da pedagogia do exemplo, segundo Heuser (2008), os jovens gregos aristocráticos eram educados por meio da *Ilíada* e da *Odisseia* e estimulados a seguirem os exemplos dos famosos heróis para moldar suas ações. Nietzsche se inspira na pedagogia do exemplo da Grécia Antiga quando afirma em *Schopenhauer Educador* que o mestre deve oferecer um exemplo pela sua vida e não somente pelos livros que oferece aos educandos. Vida esta que deve ter como princípio o “espírito aristocrático”, tão temido pelo Estado<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> “Por que o Estado tem necessidade deste número excessivo de estabelecimentos de cultura, de mestres da cultura? Porque esta formação do povo e esta educação popular tão amplamente difundidas? Porque se odeia o verdadeiro espírito alemão, porque se teme a natureza aristocrática da verdadeira cultura?”. (NIETZSCHE, 2007, p. 100)

Mendonça (2009) traz em sua tese a etimologia da palavra aristocracia – *aristós*: busca da excelência individual e *kratos*: força – portanto, é possível concluir que aristocracia pauta-se na busca da excelência pelo homem. Para levar uma vida aristocrática, ou seja, buscar a excelência, é preciso buscar a si mesmo, cultivar-se, o que implica na hierarquização dos instintos para que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades, o que só é possível por meio da autossuperação e autocrítica. A busca da excelência é busca do que temos dentro de nós, e esta busca de si mesmo é o núcleo da autocrítica e da autossuperação, o “que inclui a tarefa de *revalorarmo-nos* em relação àquilo que somos” (MENDONÇA, 2009, p.95).

Em *Schopenhauer Educador* é possível perceber princípios fundamentais para pensar a vida aristocrática no que diz respeito à autossuperação, a autocrítica e a criação de novos valores. O modelo que sugere para que os jovens possam seguir, a fim de educarem-se contra seu tempo e como forma de superarem a si mesmos, é o modelo de um homem afirmativo da vida, capaz de julgar os valores que lhe são impostos.

A vida aristocrática coloca o homem em contato consigo mesmo, o que faz com que enxergue as coisas ruins que há dentro de si. No entanto, o homem nobre assume as qualidades e defeitos que possui, pois a busca de si não faz distinção do que busca. Na nossa sociedade é comum valorizar as virtudes e criticar os defeitos humanos. Mas todo o erro prevê a possibilidade do acerto, paradoxalmente. Na busca da excelência pelo indivíduo são apontadas as virtudes, assim como os defeitos, pois é a busca da singularidade.

A educação aristocrática em Nietzsche nasce da vida aristocrática, portanto, não pode ser uma educação vulgar, mas, é uma educação da exceção, do destaque, da excelência, da vida solitária. Na vida aristocrática, a diferença é afirmada como princípio para a criação e o movimento da vida, assim como a afirmação da diferença era o princípio para disputa ao homem grego. A educação massificada, pautada na igualdade enfraquece o indivíduo por suprimir a diferença. O nivelamento impede a “disputa”, não permite que os indivíduos se destaquem e busquem a excelência. A igualdade propagada pela educação de rebanho tem como princípio equilibrar as forças internas dos indivíduos, tornando-os estéreis, adormecidos, domesticados, mansos, incapazes de criar e agir sobre o mundo que vivem.

---



A educação de rebanho é bastante útil ao Estado, pois a massa é fácil de dominar e governar. Quando Nietzsche afirma que o Estado teme “a natureza aristocrática da verdadeira cultura” nas conferências que proferiu na Universidade da Basileia, se refere à característica agressiva e ativa da vida aristocrática, que não pode ser dominada.

A educação aristocrática se opõe à educação de rebanho e à igualdade, as quais representam o adormecimento social, as amarras da humanidade presa à vida social. No entanto, a educação aristocrática não pretende eliminar o adormecimento social ou a vida coletiva, mas esta é uma educação da individualidade, que se pauta na diferença e no destaque, na vida solitária, na autossuperassão e no cultivo de si.

Nietzsche não desenvolveu um sistema educacional, tão pouco o denominou de aristocrático, por ter como objetivo substituir o sistema educacional vigente em sua época. Mendonça (2009) explica que a educação aristocrática em Nietzsche não pretende acabar com a educação de rebanho e com o adormecimento e mediocridade propagadas por esta, porque a educação aristocrática é destinada a pouquíssimos homens.

A educação aristocrática é destinada aos que seguem o difícil e solitário caminho de educar-se a si mesmo em busca da excelência para “tornar-se o que se é”. Todos têm a capacidade de desenvolverem suas potencialidades na busca pela excelência, mas são poucos os que o fazem, porque, como Nietzsche salienta, a maioria dos homens se deixam vencer pela preguiça quando se trata de optar pelo caminho mais difícil do cultivo de si, e optam pela vida gregária<sup>47</sup>.

A educação aristocrática em Nietzsche é destinada a todos e a ninguém, porque todos podem buscar tornarem-se o que o filósofo denominará posteriormente de *espírito livre*, mas são pouquíssimos os que optam por tal caminho doloroso e solitário na busca de si.

## **Considerações Finais**

---

<sup>47</sup> “Ao ser perguntado que natureza encontrou nos homens em todos os lugares [...] respondeu: eles têm uma propensão à preguiça. [...] Eles se escondem atrás de costumes e opiniões”. (NIETZSCHE, 2007, p.138)

Encontramos nos escritos de juventude do filósofo intempestivo as ferramentas necessárias para a interpretação da educação aristocrática em Nietzsche, por intermédio da análise das concepções educacionais do filósofo.

Nietzsche não desenvolveu um sistema de ensino, muito menos quis ter seu pensamento seguido e copiado. O filósofo é fundamental para nos provocar a pensar sobre a educação. Suas críticas, independentemente de nos agradar, são possibilidades de pensar diferentes tipos de educação e cultura, pois, como vimos, são nos embates entre as diferenças que se cria, produz o novo, o que favorece o movimento da vida, o devir. O Brasil possui características sociais, políticas e econômicas distintas das da Alemanha de Nietzsche, no entanto, a intempestividade do pensamento do filósofo nos ensina a pensar e criticar a educação brasileira, abrindo caminho para novas possibilidades no campo educacional.

### **Referências Bibliográficas**

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ARALDI, Claudemir Luís. Nietzsche, a educação e a crítica da cultura. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 83-99.

AZEREDO, Vânia Dutra de. Das vantagens e desvantagens da história da filosofia para o ensino de filosofia. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 67-82.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 1965.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução: Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. 1. Ed. Rio de Janeiro, 1976.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador**. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

HEUSER, Ester M. Dreher. Paideia: a crueldade espiritualizada. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 129-153.

JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARTON, Scarlett. **Friedrich Nietzsche**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARTON, Scarlett. Claustros vão se fazer outra vez necessários. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 17-37.

MENDONÇA, Samuel. **Educação Aristocrática em Nietzsche**: perspectivismo e autossuperação do sujeito. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NEUKAMP, Elenilton. **Nietzsche, o professor**. São Leopoldo: Oikos / Nova Harmonia, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos Sobre Educação**. Tradução e notas: Noéli Correia de Melo Sobrinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos Sobre História**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

PACHOAL, Antonio Edmilson. Da utilidade da filosofia para a vida. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 155-168.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

## **FILOSOFIA, INFÂNCIA E FORMAÇÃO HUMANA**

Alice Pessanha Souza de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Brasil

alicepessanha11@hotmail.com

Filosofia e formação humana: Um tema central para a filosofia da educação

Este artigo propõe pensar a relação entre filosofia, formação humana e infância. Em que se (trans)forma alguém que faz filosofia? Pensaremos o processo de formação a partir da filosofia. Para que isso seja possível vamos analisar duas possibilidades de compreender o conceito de formação. Uma enquanto transformação, partindo da ideia que podemos nos modificar. No entanto podemos também compreendê-la como estar em forma, como alguém que faz exercícios regularmente. Já a filosofia vamos pensar em sua dimensão de experiência, ou seja, o que significa a filosofia em quanto ação e qual a sua relação com a infância

### **PALAVRAS-CHAVES: FILOSOFIA; FORMAÇÃO; INFÂNCIA**

Il s'agit de penser sur la relation entre la philosophie, la formation humaine et l'enfance. En quoi se (trans)forme quelqu'un qui fait la philosophie? On va penser le processus de la formation à partir de la philosophie. Pour que cela soit possible on va analyser deux manières de comprendre la formation, une comme synonyme de transformation. Mais, on peut le comprendre aussi comme être en forme, comme quelqu'un qui fait exercice régulièrement. Par rapport au concept de philosophie, on va l'analyser dans sa dimension d'expérience, quel est le sens de la philosophie en tant qu'action et quel est sa relation avec l'enfance.

### **MOTS CLES: ENFANCE; FORMATION; PHILOSOPHIE**

Esse artigo propõe pensar sobre a questão *Em que se (trans)forma aquele que faz filosofia?* Para nos ocupar dessa proposta utilizaremos dois pensadores. Jan Masschelein e Walter Kohan. Com Masschelein vamos ao livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2013), no qual podemos encontrar duas propostas para o conceito de formação. Uma enquanto transformação, no sentido de produzir mudanças. Um segundo sentido é o de estar em forma, como um atleta que faz exercícios regulares ganhando sua forma física. Ganhamos nossa forma segundo os exercícios que praticamos, temos a forma de um matemático, se praticarmos regularmente a matemática, temos a forma de um carpinteiro, praticando a carpintaria e a forma de um cozinheiro, se estamos frequentemente cozinhando.

A partir de Kohan vamos introduzir o conceito de filosofia com base em seu artigo *Para que fazer filosofia com crianças na América Latina?*<sup>48</sup> (2013). Vamos pensar a filosofia enquanto relação com o saber e a amizade como condição de possibilidade para se fazer filosofia. Pensaremos também a relação entre filosofia e infância. Podemos compreender infância quantitativamente, em relação ao tempo, ou qualitativamente, segundo as características da infância. Partiremos da segunda opção para pensar sua relação com a filosofia enquanto experiência. Assim poderemos voltar a questão inicial que é: No que se (trans)forma aquele que faz filosofia?

Para compreendermos o conceito de formação primeiramente abordaremos o conceito de suspensão. Suspender algo ou alguém significa livra-los das amarras da sociedade. Segundo Masschelein levamos para a escola o peso da sociedade nas costas, livrarmo-nos dessas amarras é o primeiro passo para nos transformarmos.

Os nossos “maus alunos”, aqueles programados para não se tornarem nada, nunca vêm para a escola sozinhos. O que entra na sala de aula é uma cebola: várias camadas de desgosto da escola – medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa – embrulhadas em torno de um passado vergonhoso, um presente sinistro, um futuro condenado. Olha, lá vêm eles, os seus corpos em

---

<sup>48</sup> Tradução do autor

processo de *formação* e suas famílias nas suas mochilas. (PENNAC, 2010, p.50-51)

Masschelein traz o exemplo do livro de Pennac, *School Blue* (2010), em que o professor se vê com alunos difíceis como ele fora um dia. No entanto, não apenas os “maus alunos” não vão para a escola sozinhos, cada criança leva o peso que a sociedade coloca em suas mochilas. Ela carrega uma história de vida, mas também tem em si o peso de uma sociedade que diz o que ela foi, o que ela é e dá à ela um futuro condenado. Essas são amarras construídas a partir de sua condição social, de onde ela mora, quem é sua família. Regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura. (MASSCHELEIN, 2013)

Por exemplo, afirmações como o filho de um carpinteiro não gosta de culinária, filhos de engenheiros não gostam de arte, crianças da periferia não gostam de matemática, são expectativas que podemos escutar pelas ruas. São correlações que definem uma criança segundo sua família, o lugar onde mora e os ambientes que habita.

Ou seja, a sociedade pressupõe (ou mesmo impõe) possíveis futuros para as crianças. O que está em questão é suspender essas pressuposições e preconceitos, muitas vezes interiorizadas pelas próprias crianças, para deixá-las livres de modo que possam se colocar em questão se transformando e formando a si mesmas. O que está em jogo é descascar a cebola, suspender o passado e o futuro para que as crianças possam se encontrar no presente.

No entanto, não basta apenas a suspensão do passado e do futuro para que a formação aconteça. O outro lado da moeda é composto pela profanação. É importante ressaltar que tanto a profanação, quanto a suspensão são temporárias e não definitivas. Profanar nada mais é do que dar outros sentidos para algo.

Um tempo e lugar profanos, mas também coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico. E, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re) apropriação de significado (MASSCHELEIN, p.39, 2013)

Assim o profano se opõe ao sagrado. Sagrado no sentido de intocável e inquestionável. O profano é tocável, questionável, experimentável. Não possuir seu uso habitual é admitir que uma caneta pode ser outra coisa para além de instrumento de escrita e desenho. Por um momento é como se olhássemos para a caneta e nos perguntássemos para que ela serve, como se tivéssemos esquecido para que a usamos habitualmente. Podendo a partir de então dar-lhe novos usos. Podemos tentar fazer diferente, experimentar suas possibilidades. Na medida em que algo é profano ele também se está disponível para todos, nesse sentido ele é público.

Um terceiro ponto que devemos trazer é a atenção. Estar atento é um estado de mente e corpo que nos possibilita ver e ouvir as coisas. Estarmos atentos é estarmos no presente, estarmos no aqui e no agora. Mas isso significa, igualmente, abrir o mundo.

Na medida em que o escolar está preocupado com a abertura do mundo, a atenção – e não tanto a motivação - é de importância crucial. A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacados de seus usos privados e posições – tornam-se “reais”[...] Trata-se de um momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. (MASSCHELEIN, p. 51, 2013)

Nesse trecho em que Masschelein nos dá uma definição de escola, vemos que a atenção é crucial para a abertura do mundo, pois na medida em que estamos atentos ao mundo ele se mostra para nós. Quando estamos atentos ao mundo ele se torna real. Ele é importante em si mesmo. Os números são importantes por serem números, as letras por serem letras, as palavras gregas por serem palavras gregas.



Para estarmos atentos é necessário pararmos, abrir olhos e ouvidos, fazermos presentes para com o mundo. Podemos apenas passar de olhos e ouvidos fechados, de modo que não nós façamos atentos para com ele e então ele não se abrirá para nós. O mundo aqui quer dizer tudo e qualquer coisa que esteja no mundo, um pedaço de madeira, uma equação de matemática, um lápis, uma cadeira, uma panela, tudo e qualquer coisa.

Na medida em que estamos atentos para com o mundo as coisas do mundo se tornar reais e nós nos fazemos atentos para com o mundo. E essas coisas reais têm a capacidade de nos fazer pensar. Elas nos tocam de algum modo nos fazendo coçar a cabeça. Cria-se um evento de modo que ela nos faz pensar, estudar e praticar.

“Quando algo exige nossa atenção ele nos convidada a explora-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso” (MASSCHELEIN, 2013). Nos colocamos em uma posição de *experimentadores*. Tentando uma e outra possibilidade, profanamos, damos outros sentidos, usos e significados à algo. A experiência de recomeço é típica do experimento. Fazer uma, duas, dez vezes o mesmo experimento, da mesma e de diferentes formas ao mesmo tempo. É preciso começar de novo, de novo e de novo.

O amor é o último elemento que vamos abordar antes de introduzirmos o conceito de formação. O amor é uma característica essencial no professor. O professor *amateur* é aquele que ama sua matéria e seus alunos. Esse amor não é extraordinário ou algo do tipo, mas se manifesta através da atenção e do respeito que o professor tem por sua matéria.

O amor se mostra numa espécie de respeito e atenção pela natureza da matéria ou com o material que o professor está comprometido. A madeira, por assim dizer, pode a sua superfície para ser trabalhada de certa forma, assim como o professor chama a atenção de seus alunos para a linguagem e a matemática. (MASSCHELEIN, p.77 e 78)

Assim o professor *amateur* é aquele que é devotado e atento para com sua matéria e ele também chama atenção dos seus alunos para ver sua matéria de maneira

real. Atentivamente. O professor é inspirado pela sua matéria. E essa relação de respeito e atenção é acompanhada por uma forma de paixão.

Dessa forma temos o ambiente propício para a formação. Temos o professor que leva algo do mundo para a sala de aula e que inspirado pela sua matéria chama a atenção dos alunos para que eles possam se fazer presentes, suspendendo passado e futuro. Mas também atentos ao que se apresenta na sala de aula, coisas que estão livres de seus usos habituais podendo ser experimentadas, testadas, exploradas. Assim o sujeito a ser formado é um sujeito atento, suspenso e, portanto, profanável que é confrontado com o mundo dentro de uma sala de aula.

... a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo. (MASSCHELEIN, p. 47 e 48, 2013)

A atenção e o interesse para com o mundo e para com nós mesmos em relação ao mundo é o que orienta a construção do mesmo para existir no sujeito. A formação de algum modo se relaciona com a forma como o mundo é construído em nós, mas ela não é exatamente isso. A formação não é a construção do mundo no sujeito, mas ela tem a ver com a orientação que por sua vez diz respeito ao interesse e a atenção. Peguemos o exemplo da sala de aula. O professor disponibiliza no quadro equações matemáticas, trata-se de estarmos atentos à essas equações, a esses números que foram retirados do mundo, mas que estão na escola livres de seus usos imediatos. As equações não estão lá para saber o troco de um café ou a dívida externa do país. Estão livres para ganhar outros sentidos e significados.

Tudo o que eu sei é que três deles tinham uma paixão por comunicar seus conteúdos. Armados com essa paixão, eles me localizaram no abismo do meu desânimo e não desistiram até que eu tivesse os dois pés firmemente plantados em suas aulas, que provaram ser as

antecâmaras da minha vida [...] Em sua presença – em suas matérias – eu dei à luz a mim mesmo: um eu, que era um matemático, um eu que era um historiador, um eu que era um filósofo, um eu que, no espaço de uma hora, me colocava entre parênteses, livrando-me do eu que, antes de encontrar esses professores, tinha me impedido de sentir que eu estava realmente lá. (PENNAC, 2010, p. 224-225)

Esse colocar entre parênteses é o que queremos dizer com suspender temporariamente. São esses parênteses que nos colocam presentes no presente, nos liberta do passado e do futuro, de modo que podemos nos entregar à matéria. Nesse caso o que está em jogo é suspender o *eu* derrotado. Diríamos que esse *derrotado* acontece através da orientação de como o mundo foi construído nesse aluno.

Aqui o “eu” é suspenso em confronto com o mundo (alçado, colocado entre parênteses) o que permiti um novo “eu” em relação ao mundo que vai tomar forma e ser fabricado. Essa transformação é o que queremos referir a como formação. Esse novo “eu” é, antes e acima de tudo, um eu da experiência, da atenção e da exposição à alguma coisa. (MASSCHELEIN, p. 48, 2013)

Suspendemos o *eu* em confronto com o mundo, o *eu* que vai de encontro com o mundo. Talvez o que seja suspenso aqui seja a orientação de como o mundo é construído para existir no sujeito. Talvez o *eu* derrotado tenha a ver com a relação do *eu* com o mundo. Suspendendo essa relação abrimos caminho para que outros mundos tomem formas e sejam fabricados no eu a partir de outros confrontos.

No entanto, como compreender o processo de transformação? Já sabemos que ela tem a ver com a orientação do mundo para existir no sujeito, mas a formação não é apenas isso. Talvez para se formar o que esteja em jogo seja suspender relações. Para nos formamos é necessário estarmos atentos, na medida em que isso acontece somos capazes de ver e ouvir. As coisas se tornam reais, palavras gregas se tornam importantes em si mesma, sem relação imediata com algo. A suspensão suspende as correlações entre as coisas e seus significados econômicos, sociais e culturais. Já a profanação

profana as relações entre algo e seu uso habitual, de modo que possamos dar-lhe outros usos. Talvez o mundo exista em nós através de relações e o que está em jogo seja suspender, profanar, estar atento à tais relações, para que possamos nos transformar.

No entanto, também podemos entender a formação como estar em forma. Nesse sentido nos formamos em matemática quando fazemos exercícios em matemática, em carpinteiro enquanto praticamos carpintaria e cozinheiro quando cozinhamos. A formação não está para além do exercício, mas no próprio exercitar. Podemos remarcar nessa formação um caráter de recomeço, se exercitar é fazer de novo e de novo o mesmo exercício. Essa formação é possível através de exercícios de modo que fiquemos em forma. Nesse sentido nos formamos em matemática segundo fazemos exercícios de matemática, isso é, adquirimos a forma de um matemático. O mesmo acontece quando fazemos culinária, lutas marciais ou filosofia. A forma adquirida não está para além do exercício, mas no próprio exercício.

O exercício também tem lugar na filosofia em que vamos abordar, pois se trata de pensar a enquanto exercício de pensamento. Como já sabemos, filosofia vem do grego *philia* (amizade, desejo, amor, afeto) e *sophia* (saber). De modo que ela se define pela relação que temos com o saber. A dimensão filosófica que Kohan ressalta é a da relação saber e amizade. A filosofia possui uma relação com a amizade, presente em seu próprio nome. Mas também amizade é condição de possibilidade para se fazer filosofia, fazemos filosofia, porque somos amigos, diz Kohan ao fazer referência a Ferraro.<sup>49</sup>

O que está em jogo é a paixão comum por habitar o mesmo mundo de sentido<sup>50</sup> (KOHAN, 2013). Diríamos que habitar o mesmo mundo de sentido quer dizer compartilhar as coisas do mundo e seus diversos significados. Por exemplo, poderíamos afirmar que se trata de estarmos interessados pelas mesmas coisas, não necessariamente em um sentido de compartilhar gostos e opiniões, mas de ter entre coisas comuns em que se pode pensar com.

Dessa forma, Kohan afirma que a filosofia acontece a partir de encontros, encontros com outros e encontros com o mundo compartilhado. Ora, não seria isso o que Masschelein estabelece ao dizer que para que acontece a formação é necessário um mundo que estejamos interessados? Assim, podemos dizer que já encontramos na

---

<sup>49</sup> Giuseppe Ferraro, filósofo napolitano

<sup>50</sup> Tradução do autor

filosofia um primeiro caráter para que a formação seja possível, um mundo compartilhado.

Mas como acontece esse mundo compartilhado na filosofia? Devemos ressaltar que a filosofia que está aqui em questão é a filosofia com crianças. Poderíamos afirmar que talvez seja possível aplicarmos análises semelhantes em outras filosofias, como a filosofia escolástica, a filosofia na universidade, a filosofia no cárcere e tantas outras filosofias que podemos encontrar pelo mundo em seus mais diferentes tipos, maneiras e métodos.

Mas se tratando da filosofia com crianças podemos ter em mente a imagem de uma roda. É nessa roda onde o mundo se encontra em suas mais diversas formas e figuras. Enquanto Masschelein usa a imagem da sala de aula e do mundo que se abre enquanto a porta da sala de aula se fecha, creio que na filosofia com crianças podemos utilizar a imagem da roda, a roda que se fecha abrindo o mundo no meio dela. É no momento em que apresentamos o material à ser pensado que o mundo se abre para as crianças.

O conceito de infância também deve ser pensado nesse artigo. A infância pode ser compreendida em seu caráter quantitativo. Considerando o tempo como número de movimento a infância é a etapa inicial, onde se começa a contar o número de movimentos, sendo a primeira etapa da vida (KOHAN, 2013)<sup>51</sup>. No entanto, a infância também pode ser pensada em seu caráter qualitativo, dessa forma não mais importa o número de movimentos, mas sim quais as qualidades da infância ou quais características possui a infância para ser infância. Dessa forma, admitimos que a infância não é um período da vida, mas sim um modo de vida. Modo de vida que consiste em estarmos atentos para a surpresa do mundo, possuindo uma relação com a intensidade da experiência, como se fosse a primeira vez que o experimentamos, (KOHAN, 2013)<sup>52</sup>. Seria então a experiência de início, de começar de novo e de novo, outra vez, que marcaria o que significa a infância.

Logo, a infância aqui não está necessariamente se referindo as crianças em idade infantil. Elas também podem estar sendo representadas, mas se trata de partir da ideia de infância em sua dimensão não cronológica, atemporal. Se trata de não excluir pessoas em idade adulta que possuem a infância dentro de si.

---

<sup>51</sup> *Idem.*

<sup>52</sup> *Idem*

Mas como que o mundo na roda da filosofia pode ser de modo a marcar essa experiência de começo? Para que aconteça a filosofia é necessário que se coloque em questão, é através das perguntas que se inicia a jornada pelo pensamento. “ A filosofia enquanto experiência é justamente uma travessia ou uma viagem pelo pensamento através das perguntas”. (KOHAN, 2013)<sup>53</sup> Talvez as respostas não sejam de importância crucial nesse momento, pois o que abordamos aqui é essa experiência de início, uma e outra vez e é a questão que parece ter esse poder. Assim cada questão pode representar um novo início, pois cada pergunta tem o potencial de ser o ponto de encontro para partir em mais uma travessia, em uma nova viagem.

No entanto, não se trata de perguntas exteriores, mas sim de colocar a si mesmo em questão. Isso é, trata-se de perguntar aquilo que nos inquieta, aquilo que nos incomoda, incomoda no sentido de fazer pensar. Como se o incomodo fosse tão grande dentro de nós que já não cabe e precisamos dizer, nesse caso, perguntar, para que possamos nos esvaziar e nos tornar leves. Porém não é apenas com as perguntas que se faz filosofia, a pergunta possui o caráter de abrir caminhos para serem percorridos, como se estivéssemos no meio do rio e cada pergunta abrisse caminho para uma nova direção.

Como fazemos filosofia? Com outros, com a própria filosofia, pensando juntos, trazendo a história da própria filosofia, com suas perguntas e respostas, ao diálogo, compartilhando as perguntas que nos inquietam, distintas maneiras de pensa-las. Pensar juntos requer um conjunto de ações: perguntar, ler, dialogar. Para isso necessitamos esperar, escutar, estar atentos ao que nos rodeia, ao mundo, ao que os outros pensam, a que nós pensamos.<sup>54</sup> (KOHAN, 2013, p.6)

Podemos fazer filosofia com a própria história da filosofia, com a filosofia enquanto saber, teoria. Assim, a filosofia enquanto teoria é facilmente conciliável com a filosofia enquanto ação, com o filosofar. Fazemos filosofia com a filosofia, mas também com os outros. Filosofamos com nossos amigos, com aqueles que compartilham um mundo conosco. Filosofamos compartilhando e pensando nossas perguntas.

---

<sup>53</sup> *Idem*

<sup>54</sup> *Idem*

Podemos remarcar nessa passagem que Kohan admite que não se pode filosofar sozinho. Para que esse pensar aconteça é necessário lançar as questões que nos inquietam, em um movimento de exposição. Sejam nossas perguntas, perguntas dos outros ou da própria história da filosofia.

É necessário ler, diz Kohan, diríamos que ler tem um sentido quase que de empatia. Para além do que se pergunta, o que ela pode querer dizer com isso. Por exemplo, ler as perguntas, diríamos que significa compreender o que está para além da própria pergunta, como as afirmações que ele propõe.

O filosofar acontece em forma de diálogo, trata-se de trazer os outros para o diálogo. Diferentemente de um debate, o diálogo não pressupõe argumentos firmes para que possamos convencer o outro, mas é uma atividade que fazemos com outros, sem a pretensão de convencer. Os argumentos devem ser firmes e os exemplos claros para tornar mais claro nosso pensamento. Poderíamos dizer que enquanto a pergunta abre o caminho o diálogo o percorre. Caminho que podemos ir e vir, mudar e refazer rotas segundo a forma como ele vai acontecendo.

Para isso é necessário cuidar, cuidar no sentido de saber esperar, ter paciência. Cuidar das questões, das respostas, das palavras a serem ditas, dos amigos que estão pensando conosco. Mas também precisamos escutar, abrir ouvidos, se manter em posição de escuta. Logo, é necessário nos mantermos atentos. Atentos aos nossos hábitos, aos lugares que circulamos, ao que pensamos, mas também atentos às coisas do mundo, como os outros pensam. Pensamento que podem se manifestar através do que falamos, do que escrevemos e da forma como agimos. Devemos estar atentos à nós e ao mundo.

É interessante perceber que Kohan emprega os verbos no infinitivo, talvez ele o faça para remarcar a dimensão de ação da filosofia. A filosofia nesse sentido é compreendida como fazer, como filosofar.

Já o pensar é definido como *um exercício de atenção que se fortalece através do próprio exercício e que se volta sobre a vida para abrir seus sentidos e possibilidades*<sup>55</sup> (KOHAN, 2013). Quanto mais exercitamos nossa atenção mais atentos nos tornamos. Assim como em Masschelein nos tornamos algo na medida em que praticamos ele. Logo o exercício do pensamento se fortalece no próprio fazer. Podemos

---

<sup>55</sup> *Idem*

dizer assim que a filosofia abre o mundo na medida em que a praticamos ela abre os sentidos e as possibilidades da vida, ela nos faz ver os sentidos e as possibilidades da vida para além das maneiras como estamos vivendo.

Para filosofar é necessário suspendermos nossos conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Isso se faz necessário para que possamos pensar outros sentidos e possibilidades para a vida. Ora, como poderíamos estarmos atentos à surpresa de algo que já sabemos o que é? Como poderíamos abrir possibilidades e sentidos limitando-as em conhecimentos prévios? Trata-se de colocarmos entre parênteses nossos conhecimentos e nos mantermos atentos à vida sem segundas intenções, sem aplicarmos conhecimentos anteriores carregados de certeza.

Desse modo podemos dizer que a filosofia forma infâncias, não no sentido cronológico, mas no sentido qualitativo. Ela faz ser possível experimentarmos o mundo como se fosse a primeira vez. Mas essa formação é sempre colocada em questão, pois trata-se de nos colocarmos também em questão a todo momento, a crise de identidade é constata na filosofia, de modo que estamos sempre suspendendo o conhecimento sobre si e o mundo.

Mas também a filosofia enquanto experiência pode manter em forma aquele que a pratica. O exercício do pensamento, o questionamento, o pensar a pergunta, ensaiando as possibilidades de responde-las nos mantém em forma. Nos dá forma e nesse sentido, na medida em que praticamos a filosofia ganhamos a forma de filósofo. Como aquele que está sempre exercitando sua atenção sobre si e sobre o mundo.

Vimos assim o conceito de formação segundo Masschelein que consiste em nos transformamos a partir de nosso confronto com o mundo suspendendo e profanando nossas relações com ele, mas também atentos ao que ele nos diz. No entanto, formação também pode ser entendida como tomar forma e tomamos forma na medida em que nos exercitamos. O mesmo caráter é encontrado em Kohan quando ele aborda o exercício de atenção, que é o pensar, e que se fortalece no próprio exercício. De modo que o filosofar se fortalece no próprio filosofar. Já a infância abordamos em sua dimensão qualitativa, como experimentar o mundo como se fosse a primeira vez. Já o caráter formativo da filosofia consiste em fortalecer nossa atenção por um lado, nos mantendo em forma e



por outro de nos transformarmos em infância, enquanto experimentamos as possibilidades e sentidos da vida como se fosse a primeira vez.

**Bibliografia:**

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

KOHAN, Walter Omar. ¿Para qué hacer filosofía com niñas y niños en América? **Iberoamericana** Vol. XXXV, n.2, jul./dez. 2013

## **CORPO, MEMÓRIA, SUBJETIVIDADE: A FORMAÇÃO NA INFÂNCIA EM WALTER BENJAIN**

Priscilla Stuart da Silva – UFSC/Brasil (priscillastuart.di@gmail.com)

1. Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação.

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo discutir a formação do corpo *em Infância berlinense: 1900*, de Walter Benjamin. Este ensaio, ao transcender o gênero literário da “autobiografia” conduz-nos a reflexões que nos mostram o lugar do corpo na formação e na constituição da subjetividade humana. Para mostrar como isso sucede, abordamos as relações intrínsecas existentes entre os conceitos de corpo, memória e subjetividade. Diante dessa tríade, pensamos que essas reflexões suscitam uma pedagogia da corporalidade na infância.

**Palavras-chave:** corpo; memória; subjetividade; Walter Benjamin.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo discutir la formación del cuerpo en *Infancia Berlínense: 1900*, de Walter Benjamin. Este ensayo, al trascender el género de la "autobiografía" nos lleva a la reflexión que muestran el lugar del cuerpo en la formación y constitución de la subjetividad humana. Para mostrar cómo sucede esto, nos dirigimos a la relación intrínseca entre los conceptos del cuerpo, memoria y subjetividad. Dada esta tríada, pensamos que estas reflexiones plantean una pedagogía de la corporeidad en la infancia.

**Palabras clave:** cuerpo; memoria; subjetividad; Walter Benjamin.

Em *Infância Berlinense: 1900*, de Benjamin, a noção de corpo é transcrita para um plano indireto: o plano subjetivo, ou seja, naquele em que se dá a formação. Investigando o corpo da criança em seus desdobramentos educativos, chegamos preliminarmente à seguinte ideia: que é pelo corpo que apreendemos os objetos do mundo natural e cultural ao nosso redor, e por essa via conhecemos o mundo subjetivamente. Corpo e subjetividade, sob esse ponto de vista, se confundiriam — embora sem transcender, necessariamente, a separação sujeito-objeto:

O corpo é o peso sentido na experiência [...]. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo

também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro.<sup>56</sup>

Poderíamos pensar, a partir da filosofia nietzschiana — cujos ecos, certamente, são audíveis na obra de Benjamin — que o corpo é a “grande razão humana”<sup>57</sup>. Se a formação também se realiza pelo corpo, como porta de entrada para o mundo à nossa volta, não à toa ele foi objeto de controle e domínio por mecanismos disciplinares psiquiátricos, sanitários, escolares, legislativos, etc<sup>58</sup>. Os sentidos do corpo revelam nossos limites e possibilidades:

Nossos “sentidos”, na significação mais corporal da palavra, a visão, a audição, não somente as ferramentas de registro, são órgãos de conhecimento. Ora, todo o conhecimento está a serviço do vivo, a quem ele permite perseverar no seu ser.<sup>59</sup>

Pensando mais especificamente sobre os sentidos demarcados no universo infantil, encontramos uma correspondência entre o corpo e o mundo na aquisição de experiências. O olhar<sup>60</sup> — e isso é levado ao paroxismo na modernidade, de acordo com a interpretação de Benjamin — é o sentido por excelência, o mais importante, pois é com ele que adquirimos, sem mediação, a experiência e o conhecimento sobre nós mesmos e o mundo. Conhecemos, reconhecemos, fazemos associações, identificamos semelhanças, apreendemos o mundo e o representamos. Poderíamos pensar aqui em diversas modalidades do sentido da visão para Benjamin, mas não podemos esquecer que, sobremaneira, ele entende o corpo como potência, possibilidade. O corpo da criança está aberto à experiência. O olhar é o sentido-mor na história da filosofia: as

---

<sup>56</sup> ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007, p. 23-24.

<sup>57</sup> Cf. Expressão cunhada por Nietzsche: “O corpo é uma grande razão em ponto, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor”. In: NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2009, p. 43.

<sup>58</sup> Com todas essas análises relacionadas ao corpo, Foucault realizou uma verdadeira arqueologia da modernidade.

<sup>59</sup> ZUMTHOR, 2007, p. 81.

<sup>60</sup> Cf. “Além do barulho ou dos odores desagradáveis, a experiência sensorial do homem da cidade resume-se essencialmente à da visão. O olhar, sentido da distância, da representação, e até mesmo da vigilância, é o vetor essencial da apropriação pelo homem de seu meio ambiente”. In: BRETON, David Le. *Antropologia do corpo e modernidade*. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 163-164.

descrições, desde Platão, são sempre imagéticas, relacionadas ao conhecimento da verdade, e o olhar sendo sempre o sentido que nos desvelaria essa *alétheia*<sup>61</sup>.

Na infância, o sentido do olhar está muito marcado pelos processos imaginativos da criança. A visão potencializa a capacidade de projeção de si no outro, uma vez que a identificação do infante não se realiza somente com o que está próximo ou que é seu igual, mas nos objetos inanimados, na natureza, nos animais, nas atividades lúdicas, etc.

O sentido da visão em *Infância berlinense* é carregado de nostalgia, como podemos constatar em alguns aforismos, como “Panorama Imperial”: a visão da “pequena moldura” ou da “cidadezinha de Aix” remete à fronteira, ao limiar da memória entre o passado e a condição humana do presente, um lugar ainda não definido entre esses dois tempos. Talvez esse “entre lugares” seja o da saudade que, com um grande esforço da memória voluntária<sup>62</sup>, recupera a dimensão de uma vida que já não existe mais, ou, pela imaginação, uma vida que anseia por uma existência que ainda não se configurou.

Pensando no corpo da criança nesse contexto, é possível elaborar uma definição não casual: o corpo da criança é sempre movimento: da imaginação, da memória, da descoberta, do jogo, no qual tempo e espaço se confundem. Reiteramos essa afirmação levando em consideração o aforismo “Livros para rapazes”, em que as letras (dimensão tátil, visual) jogam com a imaginação, momento em que o corpo da criança assemelha-se ao de um viajante que percorre o tempo por meio de sua memória:

Mas agora tinha chegado o momento de seguir no torvelinho das letras as histórias que me tinha fugido à janela. As terras distantes que nelas encontrava envolviam-se, como os flocos, em jogos familiares umas com as outras. E como a distância, quando neva, já não nos leva para longe, mas para dentro, Babilônia e Bagdade, Akko e Alasca, Tromsö e o Transvaal estaval todas dentro de mim.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Cf. “[...] O olhar é verdadeiramente ‘o fundo do homem’ – mas esse depósito do humano, essa opacidade abissal, essa miséria do semblante (na qual tantas vezes o amante se perde e que o homem político é capaz de avaliar tão bem, para fazer disso um instrumento de poder), é o único sinal genuíno da espiritualidade”. In: AGAMBEM, Giorgio. *Ideia da prosa*. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 122.

<sup>62</sup> Cf. “A memória voluntária é um fichário que fornece um número de ordem ao objeto, atrás do qual ele desaparece”. In: BENJAMIN, Walter. *Infância berlinense: 1900*. IN: \_\_\_\_\_. *Imagens de pensamento*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009, [H 5,1].

<sup>63</sup> BENJAMIN, 2004, p. 85.

Como podemos perceber nesse trecho, a criança torna-se um viajante quando é conduzida pelas histórias dos livros, onde cada letra é um lugar para percorrer: as páginas viradas, a tinta das letras, a encadernação, etc., são obstáculos, trilhas, rumos que a conduzem aos “ténues fios de uma rede na qual [ela se deixa] enredar”<sup>64</sup>.

O livro é um artefato cultural que leva o universo infantil a recriar, em sua imaginação, objetos, de acordo com a história contada, semelhante à imagem de hieróglifos. Em “Visão do livro infantil”<sup>65</sup> o autor compara essa reconstrução imagética realizada pela criança aos ideogramas do sistema discursivo chinês, no qual as representações gráficas assemelham-se às formas de pensamento da criança ao visualizar as letras do alfabeto, momento em que elaboram verdadeiros “cenários” com as palavras. “Os caminhos” pelos quais esses livros ou cartilhas infantis conduzem a criança a uma formação pelas formas, pelos hieróglifos, ao grafismo das histórias representadas, “está portanto muito distante da drasticidade embotada que levava a pedagogia racionalista a recomendá-los”<sup>66</sup>.

As descrições da visão são indissociáveis das do toque, do tato: sentido reconhecidamente predominante nas crianças. A corporalidade da criança aproxima os objetos que estão distantes no tempo pelo simples desejo da vontade e do sonho. Sonho e realidade misturam-se ao seu imaginário. Benjamin, através da percepção infantil, busca “anular” — ou melhor, colocá-las sob nova tensão e hierarquia — as dicotomias entre sujeito e objeto, interioridade e exterioridade, sonho e realidade. Ele busca uma integração do real que se perdeu, busca “salvar” o indivíduo do seu isolamento e da ruína do mundo moderno. Os sentidos da criança preservam e propõem novos usos para esse mundo recente e isolado de sua história.

Essa ideia pode ser encontrada naquilo que Benjamin chama de *sentido* ou *instinto tátil*, presente, com força, nos aforismos “Livros para rapazes”, “A Febre”, “A meia” e “A caixa de costura”. Em todos é possível perceber que a dimensão física dos dedos que tocam mostra uma história que está por trás da materialidade dos objetos, como do livro em sua encadernação, o torvelinho de neve ao cair, o tubo (termômetro) que a mãe

---

<sup>64</sup> Ibid, p. 85.

<sup>65</sup> BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009, p. 69.

<sup>66</sup> Id., p. 72.

manipula, os pares de meia na cômoda, o dedal da costura. Esse “conhecimento” se dá no/pelo corpo e não na/pela razão cognoscível.

O olfato, sentido mais impositivo e mais incontrolável, não é lembrado pela razão que perscrutou aquele período da sua biografia, mas pela lembrança que fora assimilada pelo corpo, pelos sentidos, pelos sentimentos associados a essas memórias. O olfato, como é possível depreender da leitura do aforismo “Manhã de inverno”, está sempre ligado aos sentimentos e aos desejos:

Ainda as persianas não estavam abertas, e já eu trancava pela primeira vez a portinhola do fogão para ver como estava a maçã. Por vezes, ainda mal se alterara o seu aroma. E eu esperava pacientemente até me parecer sentir o cheiro espumoso que vinha de uma célula da manhã de inverno, mais profunda e mais discreta que o cheiro da árvore na noite de Natal. Lá estava o fruto escuro e quente, a maçã que chegava até mim, familiar e apesar disso mudada, como um velho conhecido depois de uma viagem.<sup>67</sup>

Similarmente Proust nos transporta para os mesmos sentimentos na descrição dos cheiros de seu passado, vinculados a desejos já abandonados:

O odor, no ar gelado, dos raminhos de árvores era como um pedaço do passado, uma branquisa invisível desprendida de inverno antigo e avançado quarto adentro, estriada, muitas vezes, aliás por um tal perfume, um tal clarão, como em outros anos, nos quais eu me encontrava remergulhado, invadido, antes mesmo de as ter identificado, pela alegria de esperanças há muito abandonadas.<sup>68</sup>

A obra do literato de Combray é de extrema importância para o filósofo berlinense, também no que diz respeito a um saber sensível que a própria biografia conduz. Esses acontecimentos, que são revisitados pela memória que recorda o vivido, fornecem uma imensidão material de uma vida inteira<sup>69</sup>, daí a importância do olfato, como sentido tão revelador.

---

<sup>67</sup> Ibid, p. 87.

<sup>68</sup> PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido, volume 5 – a prisioneira*. Trad. Manuel Bandeira e Lourdes Sousa de Alencar. São Paulo: Globo, 2011, p. 33-34.

<sup>69</sup> BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2010, p. 37.

Certamente os cheiros nos deslocam no tempo mais do que ocorre com qualquer outro dos sentidos; eles nos revelam o pano de fundo de uma lembrança, quando o corpo é exaltado pela “viagem através da terra escura [...] em que tinha absorvido os aromas de todas as coisas que o dia reservava”<sup>70</sup>.

Relacionado aos aromas acima mencionados — mas não apenas com eles — está, inegavelmente, o sentido do paladar. No aforismo “As cores” há um jogo entre dois sentidos na apreciação do pacote de chocolates: o do olhar e do gosto. Em “Manhã de inverno” encontramos o jogo entre o olfato e o paladar. Em “A Febre”, esses sentidos aparecem em meio aos delírios da enfermidade, junto a uma imagem construída sob os movimentos proporcionados pela narração de uma estória.

A audição é também um sentido marcante em *Infância berlinense*, presente, por exemplo, na inserção do telefone no interior das residências burguesas, ou no contar histórias que a natureza narrava em silêncio, como em “Livros para rapazes”, ou no barulho do bater dos tapetes, em “A Febre”. Em suma, sons que denotavam hábitos não apenas da criança que Benjamim havia sido mas também comportamentos e costumes associados à vida burguesa.

O som produzido pelas batidas nos tapetes, por exemplo, é um signo que se refere à existência de um nível social que servia à burguesia, responsável pela limpeza e manutenção da casa. Benjamin é muito sutil nesses relatos, mas revela uma cumplicidade (já do adulto Benjamin) com aqueles que vinham substituir a mãe, reconhecendo neles “o verdadeiro adulto que nunca parava, não largava o trabalho, por vezes abrandava e se dispunha a tudo, indolente e amortecido, e outras caía num galope inexplicável, como se lá em baixo todos se apressassem para não apanhar chuva”<sup>71</sup>.

Em “A lontra”, encontramos o corpo na expectativa, no desejo quanto ao futuro proporcionado pela experiência auditiva da chuva. Visualizamos também a distância que separa a segurança de um lar burguês do mundo lá fora, a qual é encurtada pela imagem da lontra, animal que, no contexto do aforismo, representa a magia, o sagrado da natureza, essa esfera impenetrável que é, ao mesmo tempo, passível de representação pela imaginação de uma criança, aguçada pelos sentidos da audição:

---

<sup>70</sup> Id, 2004, p. 87.

<sup>71</sup> Ibid, p. 95.

Pois nunca o dia me era tão gratificante, nem tão longo, como quando a chuva a penteava lentamente, horas e minutos, com os seus dentes finos ou grossos. E ela, obediente como uma menina pequena, inclinava a risca do cabelo debaixo daquele pente cinzento. E eu não me cansava de olhar para ela [a lontra]. Esperava. Não até ela desistir, mas que a chuva engrossasse e caísse mais forte. Ouvia-a tamborilar nas vidraças, correr pelas goteiras cheias e descer gorgolejando para os esgotos. Aquela boa chuva dava-me a sensação de segurança. E o meu futuro sussurrava-me isso ao ouvido, como se canta uma canção de embalar junto ao berço. Entendia muito bem como se cresce na chuva.<sup>72</sup>

O sentido auditivo também é objeto de dominação, de treinamento por meio de um aparato técnico, como no caso do aforismo “Telefone”, como dito. Mas não é apenas o ouvido, senão os sentidos como um todo, o corpo inteiro, que são objetos de uma educação nesse período histórico, na formação adquirida de uma postura, o tom de voz, os modos de comportamento de uma sociedade burguesa. Conforme Costa, a educação desse corpo de classe exigiu a submissão a

rigorosas disciplinas, entre as quais as sexuais, as intelectuais, as higiênicas e a apresentação social. As disciplinas sexuais visavam moderar os prazeres sensuais, de modo a drená-los para o sentimentalismo amoroso, o cuidado com a família ou a sublimação artístico-científica. As intelectuais buscavam adequar os sentidos e a motricidade às exigências da cultura erudita: ler em voz baixa e de forma correta, escrever bem, portar os livros em posição corporal conveniente etc. As higiênicas tinham por objetivo adestrar a visão, a audição, o tato, o gosto e o olfato de modo a despertar nos indivíduos desprezo ou repulsa pela sujeira, feiura e grosseria dos corpos mal-educados. Normas de limpeza; maneiras de mesa; ritmos de trabalho, sono e lazer; apreciação de certos esportes, etc. eram itens obrigatórios na educação das crianças burguesas nas casas ou nas escolas. Por fim, as disciplinas de apresentação social ou regras de etiqueta ensinavam os indivíduos como se vestir, andar, sorrir, sentar, receber convidados, conversar, dançar, cantar, tocar instrumentos musicais, etc., a fim de que o ‘berço’ dos ‘bem-nascidos’ fosse evidente à primeira vista.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Ibid, p. 97.

<sup>73</sup> COSTA, Jurandir F. Notas sobre a cultura somática. In: \_\_\_\_\_. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 206-207.



Um exemplo dessa disciplina encontramos no aforismo “Escrivaninha”. Nele se encontra um exemplo da criação e formação de uma criança burguesa, à qual foi submetido o próprio filósofo durante toda sua educação formal. Esse objeto, espécie de carteira escolar encontrada no interior da casa paterna, havia sido prescrito por um médico para o Benjamin criança. E apesar de ser fruto de duas disciplinas, a higiênica e a intelectual, a escrivantina também abrigava um mundo à parte em seu interior: o mundo das letras, da disciplina intelectual, mas não apenas isso. Podemos perceber uma série de elementos, como a imaginação que ganha liberdade de espaço, de tempo; os cadernos usados livres da opressão dos deveres obrigatórios que recebem novos significados; momento da criação de histórias ensaiadas, improvisadas no universo particular da criança, tempo da experiência, do cultivo e apreciação demorados dos objetos, ou seja, tempo subjetivo da criação infantil:

Essa escrivantina junto à janela logo se tornou meu recanto favorito. Frequentemente, ao voltar da escola, a primeira coisa que eu fazia era festejar meu reencontro com a escrivantina, ao mesmo tempo em que já a transformava no palco de uma de minhas ocupações prediletas – a decalcomania, por exemplo. Num instante, no lugar antes tomado pelo tinteiro, surgia uma xícara de água morna, e eu começava a recortar as figuras. Quanto me prometia o véu através do qual me fitavam das folhas dobradas e dos cadernos! Embora, afinal, eu me fartasse também daquele passatempo, era assim que sempre encontrava um pretexto de adiar os deveres de casa. Era com prazer que revia os velhos cadernos, dotados agora de um valor especial, que era o de eu tê-los resgatado do domínio do professor, que teria direito sobre eles. Agora deixava o olhar recair sobre as correções ali registradas em tinta vermelha, e um prazer sereno me tomava. Pois, assim como os nomes dos mortos gravados nas sepulturas já não podem ser úteis ou prejudiciais, ali estavam notas que haviam entregado todo seu poder a outras mais antigas. Com o espírito e a consciência mais tranquila eu podia perder horas na escrivantina tratando dos cadernos e dos livros escolares. (...) Assim, aquela escrivantina guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> BENJAMIN, 2009, p. 119-120.

Em “A febre”, outro aforismo que remete à imaginação e à criação, narra-se as histórias que o pequeno Benjamin ouvia em seu leito, quando estava doente, as quais “[...] permitiam um reavivamento, uma retomada da tradição e, nesse sentido, um duplo sentimento: de conforto e resignação em relação ao futuro conjeturado/prometido”<sup>75</sup>. Conforto porque a narrativa, por um lado, aproximava a criança de sua história familiar — “evocava-se a carreira de um antepassado remoto, as regras de vida do avô, como se quisessem fazer ver que seria precipitado abdicar, por uma morte prematura, dos grandes trunfos que a minha linhagem me punha na mão”<sup>76</sup> — e, por outro, distanciava-a da convalescença: “a dor era um dique que só a princípio resistia à narrativa; mais tarde, quando esta ficava mais forte, era engolida pelo abismo do esquecimento”<sup>77</sup>.

A dor, dimensão irrenunciável de nossa corporalidade, é tema frequente em *Infância berlinense*. Nesse mesmo aforismo, “A febre”, ela aparece como embriaguez causada pela convalescença e também associada à narrativa e ao aspecto sensorial do toque<sup>78</sup>. Na mesma medida, Benjamin relaciona a dor com o esquecimento, com o prazer<sup>79</sup>, com a imaginação e, por consequência, com a cura. Ela também parece ter uma função “educativa”, na medida em que ensina a ser paciente, a respeitar o ritmo do corpo, educando os sentidos ao tempo da espera. O silêncio, fundamental para a pronta e completa recuperação da enfermidade, também é educador do anseio, pois permite o encontro da serenidade. O silêncio é um elemento relevante como pré-condição do discurso: o ato de narrar uma história prevê o silêncio como condição do ouvir e como

---

<sup>75</sup> MOMM, Caroline M. *Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2006, p. 96.

<sup>76</sup> *Ibid*, p. 93-94.

<sup>77</sup> *Ibid*, p. 93.

<sup>78</sup> Cf. Benjamin discorre de modo semelhante no aforismo “Conto e cura”, presente em *Imagens do pensamento*: “[...] Não constituirá a narração o clima adequado e a condição mais favorável de tanta cura? E ainda: não seria toda doença curável se se deixasse arrastar o mais longe possível – até a foz – pela corrente da narração? Se imaginarmos que a dor é um dique que resiste à corrente da narrativa, constataremos claramente que ele será derrubado se a inclinação for suficientemente forte para arrastar para o mar do esquecimento feliz tudo o que encontrar pelo caminho. A mão que acarícia traça o leito desse rio”. In: BENJAMIN, 2004, p. 250.

<sup>79</sup> A dor e prazer são dimensões de uma mesma realidade. Já os antigos reconheciam essas fronteiras tênues entre um e outro: “A dor do corpo não é de duração contínua, mas a dor aguda dura pouco tempo, e aquilo que apenas supera o prazer da carne não permanece nela muitos dias. E as grandes enfermidades têm, para o corpo, mais abundante o prazer do que a dor”. In: EPICURO. *Da natureza*. In: EPICURO *et al. Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultura, 1985.

elemento da imaginação, uma vez que até o torvelinho da neve conseguia contar “histórias em silêncio” para o Benjamin criança<sup>80</sup>.

Pensamos que a dor e o prazer corporal convertem-se em conhecimento de si mesmo. Por meio deles, conhecemo-nos como sujeitos encarnados. São fontes de entendimento de nossos órgãos internos, de nossas sensações que, em última instância, fornecem uma representação muito fidedigna de nós mesmos<sup>81</sup>.

Vinculadas à dor e ao prazer encontram-se as temáticas da morte e da sexualidade, presentes com força em *Infância berlinense*<sup>82</sup>. Em “A Febre”, a morte é representada pela doença, pela iminência do agravamento do estado de saúde de uma criança que sempre é acometida pela convalescença. Uma criança que parece frágil, fraca, mas com uma imaginação intensa, que consegue criar, por exemplo, histórias num jogo de luzes e sombras na parede do quarto. Podemos lembrar ainda das lições que a resignação, a virtude da paciência, lhe fornece na vida adulta, conforme narrado pelo autor no aforismo.

“Notícia de uma morte” é outro desse conjunto de fragmentos em que a morte encontra lugar de destaque. Chama a atenção, que Benjamin tenha fixado com mais intensidade — a propósito da notícia do falecimento de um parente distante, trazida por seu pai — a lembrança de seu quarto, em sua dimensão espacial: “[...] naquela noite, fixei na memória meu quarto e minha cama, do mesmo modo como alguém grava com mais precisão um lugar, sentindo que deverá voltar a ele algum dia a fim de buscar algo esquecido”. Tratava-se de um lugar seguro, o quarto de uma criança inocente, que não conhecia ainda as desventuras da vida, mas que havia sido, pela primeira vez, apesar da relutância e proteção paterna, “assombrado” pela finitude da vida. Nesse aforismo também percebemos que a morte constituía um tema quase proibido, dimensão humana que deveria ser esquecida, velada, convertendo-se em um tabu social. Destarte, em suas lembranças pessoais, Benjamin revela um aspecto não somente fisiológico do interior da vida burguesa, mas também sociológico.

---

<sup>80</sup> BENJAMIN, 2004, p. 85.

<sup>81</sup> Cf. “A doença é um emblema social, tal como a loucura entre os Antigos. Os doentes têm um conhecimento muito especial do estado da sociedade. Neles, que não têm papas na língua, manifesta-se um faro infalível para detectar a atmosfera em que respiram os seus contemporâneos”. In: BENJAMIN, 2004, p. 252.

<sup>82</sup> O tema da relação entre morte e sexualidade fora objeto de reflexão de importantes trabalhos sobre esse texto memorialístico de Benjamin, como o de Momm (2006) e, sobretudo, o de CHAVES, Ernani. Sexo e morte na Infância Berlinense, de Walter Benjamin In: SELIGMANN-SILVA, M. *Leituras de Walter Benjamin*. São Paulo: Annablume, 1999. p. 127-146.

Diante dessas questões relacionadas à intuição, ao jogo e as categorias da dimensão corporal infantil, esse conjunto de referências em que conduzimos nosso conhecimento sobre o corpo nos possibilita integrar outras instâncias da vida individual e coletiva, articulando-as a uma noção importante de subjetividade.

### **Referências:**

AGAMBEM, Giorgio. *Ideia da prosa*. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. Trad. Sergio Paulo Rouanet. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

\_\_\_\_\_. A imagem de Proust. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2010.

\_\_\_\_\_. *Imagens de pensamento*. Trad. João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.

BRETON, David Le. *Antropologia do corpo e modernidade*. Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, Jurandir F. Notas sobre a cultura somática. In: \_\_\_\_\_. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido, volume 5 – a prisioneira*. Trad. Manuel Bandeira e Lourdes Sousa de Alencar. São Paulo: Globo, 2011.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

## O PAPEL DE-FORMATIVO DA FILOSOFIA E RESISTÊNCIA E

Renata Lima Aspis  
Brasil - UFMG – FaE (Apoio PRPq)  
[renaspis@terra.com.br](mailto:renaspis@terra.com.br)

Eixo temático 1: Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação.

i

### RESUMO

O presente artigo levanta o problema do significado do conceito de formação como é entendido na contemporaneidade e sua relação com a filosofia. Passa pela intenção de compreender como, por trás dessa noção, ainda subjaz a ideia de formação moderna, como *Bildung*. Passa pela análise do capitalismo atual sob a constelação conceitual das filosofias da diferença para esboçar um caminho possível de resistência a essa situação. Palavras-chave: formação, *Bildung*, filosofia

### ABSTRACT

The present article brings the problem about the meaning of formation how it is known in the contemporaneity and its relation with philosophy. It intends to understand how behind this idea it steel is alive the modern idea of formation as *Bildung*. The article analyses the actual capitalism based on the constellation of the concepts of the philosophy of difference with the objective of drawing a possible way of resistance to this situation.

Key words: formation, *Bildung*, philosophy

### O problema

Parece interessante que se investigue o que está por trás da pergunta sobre o papel formativo da filosofia. É inevitável que se tente entender o que quer dizer formação na contemporaneidade e de qual filosofia se está falando, para que se consiga delinear alguma ideia que vá além da concepção ordinária, generalizada, de que a filosofia é necessária para uma formação integral dos seres humanos.

O que serve de fundamento, que sustenta essa quase unânime relação que se faz entre o que se entende por formação e uma determinada noção de filosofia, são ideias que derivam da ideia de educação como *Bildung*, a formação cultural e espiritual, que nasce

no seio do Iluminismo, do Esclarecimento, *Aufklärung*. Como se sabe, todo o ideário dessa época acontece no ápice de uma reviravolta que o mundo ocidental greco-judaico-cristão dá entre os séculos XV a XVIII, culminando na instauração de um antropocentrismo extremo, calcado na absoluta afirmação da capacidade da razão humana. Trata-se, como o quis Kant, quando se perguntou sobre o que é o Iluminismo, da crença de que estava dada a hora de o homem sair de sua minoridade, pela qual ele mesmo era responsável. Tratava-se, para esse filósofo, de uma decisão corajosa de abandonar a tutela de outrem e assumir livremente sua capacidade de uso da razão. *Sapere aude*, ou seja, “ouse saber”, era, assim, a máxima para incentivar o uso da razão de forma autônoma, o que levaria o homem à sua emancipação. Abandona-se o caminho preestabelecido limitado pelas balizas dos valores religiosos, apostando na criação de conhecimento laico, livre e crítico. Há um enorme otimismo em relação ao futuro construído pelo discernimento produzido pela capacidade racional do homem. O Espírito da Luzes levaria, necessariamente, ao progresso, sendo este entendido como uma galgada linear e ascendente rumo à perfeição, em um aprimoramento infinito do homem e de seu mundo.

É importante ressaltar que toda a concepção moderna de homem está baseada em uma ideia única de razão, uma ideia única de homem e de mundo, já que está fundada na universalidade dos valores que formariam o homem como uno, sempre em movimento progressivo.<sup>83</sup>

A ideia de educação que deriva daí é de formação no sentido de realizar uma completude. Formar um ser humano seria um processo de aprimoramento, uma elevação espiritual, lapidação. O que se busca é formar cada sujeito para que se aproxime ao máximo do ideal de homem. O ideal da realização humana é um só, “o homem”. A ideia de formação como *Bildung*, entenda-se, não se restringe ao universo escolar, mas sim a toda influência daquilo que é considerado cultura, tudo o que pode contribuir para a construção do espírito humano. A formação é um processo, que visa oferecer uma experiência, também ela una, fechada, planejada, para que se alcance determinado fim. Isso permite pensar, na dimensão escolar, sobre o currículo que se

---

<sup>83</sup> É por esta razão que o parágrafo que se seguiu neste texto usa a expressão “o homem” ao invés de “os homens” ou “os seres humanos”, como em todos os outros parágrafos. Foi Hannah Arendt quem, pela primeira vez, alertou para a ineficaz ilusão de se acreditar em uma universalidade humana, a despeito das possibilidades de criação histórica dos homens.

determina como ideal para se alcançar o objetivo da formação e sobre a influência da concepção enciclopédica de conhecimento nesse currículo. Quais peças, previamente determinadas e acabadas, se encaixam e produzem um homem formado?

Essa ideia moderna de formação ainda subjaz à sua concepção na contemporaneidade, ainda determina muito do que se pensa e sente hoje, em relação à educação. O sonhado progresso da modernidade se demonstrou impossível: a desejada generalização revolucionária da liberdade dos homens não se realizou, a fraternidade não imperou, as injustas discrepâncias sociais permanecem apesar de todo desenvolvimento científico e tecnológico, as guerras mais primitivas por território, por defesa de determinados deuses e por disputas ideológicas (econômicas) ainda ocorrem de forma ordinária, a destruição da natureza foi levada ao limite da possibilidade da espécie humana. Apesar de tudo isso, a ideia de *Aufklärung* continua forte por trás das concepções de homem e de educação ainda hoje, mesmo tendo comprovada a sua insuficiente eficácia para lidar com a precariedade e o intolerável da vida na contemporaneidade.

Muito interessante lembrar que é também dessa mesma época, a da Revolução Francesa, a ideia de “escola para todos” e a conseqüente e insistente luta por sua realização. Até hoje, meados da segunda década do século XXI, postula-se como inquestionável a ideia de que todos têm o direito de uma formação escolar. No entanto, cabe àquele que se dispuser a fazer filosofia da educação, se perguntar sobre os possíveis significados políticos que teria hoje uma defesa da escola como instituição responsável pela formação humana. Essa questão colocada assim de forma ampla é matéria prima para desenvolvimento de muitas possíveis abordagens, que gerariam múltiplos escritos. Aqui, neste artigo, o objetivo é o de focar na questão específica do significado maior e oficial de formação hoje e no esboço de uma ideia outra de formação, menor, desviante, que combata a primeira.

Apenas a título de curiosidade, na intenção de provocar outras sinapses, é também importante ressaltar que é igualmente dessa mesma época a reivindicação – ao lado de liberdade, igualdade, fraternidade – de “pão branco para todos”. Depois da Revolução os alimentos refinados, farinha de trigo, açúcar e arroz brancos, foram popularizados. Concomitantemente a esse fato, a Revolução Industrial, começada na Inglaterra, trouxe à civilização ocidental o sedentarismo. Obesidade e hipertensão, doenças modernas do capitalismo, às quais vêm se somar a depressão e a síndrome de pânico, atualmente.

Esse não é o assunto específico ao qual esse artigo vai dedicar sua atenção, mas não causa danos mencioná-lo, ao contrário.

### **Século XXI. Formação. Cena 1<sup>84</sup>**

Faculdade de Educação. Universidade Federal. Brasil. Um grupo de professoras e alunas viaja para o interior do estado para fazer várias visitas a instituições de educação infantil. Trata-se de uma etapa de um projeto de extensão. Depois de quatro horas de viagem a partir da capital, chegam ao primeiro destino. A coordenadora pedagógica atende atenciosamente e vai mostrando o interior da instituição, que não difere muito das outras tantas que se vê no país. Há salas com brinquedos, salas separadas por faixa etária, decorações típicas. Está frio, é inverno e está cedo, de manhã. Chegamos então à sala que é o motivo desse relato. Em uma mesa bem baixa está uma televisão dessas com tecnologia recente, bem comprida, um metro mais ou menos. Na frente dela, no chão, uma fileira de cadeirinhas do tipo bebê-conforto, com crianças entre 4 meses e 1 ano de idade, mais ou menos, bem agasalhadas e afiveladas, cada uma em sua poltrona. Atrás dessa fileira uma outra fileira semelhante e atrás dessa, outra. Um pequeno auditório de criancinhas imobilizadas, de olhos bem abertos, expostas à programação da televisão aberta, assistindo ao programa TV Xuxa. A coordenadora pedagógica apresenta essa sala com a mesma despreocupação com a qual mostrou as outras.

Para que uma mensagem publicitária seja percebida, é preciso que o cérebro do telespectador esteja disponível. Nossas emissões têm a vocação de tornar o cérebro disponível: ou seja, divertindo-o, relaxando-o entre duas mensagens. O que vendemos à Coca-Cola é tempo de cérebro humano disponível (Patrick Le Lay, diretor-presidente da TF1. *Apud LAZZARATO, 2006, p. 98*).<sup>85</sup>

### **Século XXI. Formação. Cena 2**

Viagem ao interior da Argentina, cidade pequena. Enfrentamos o excesso de calor, muito vento, algum tremor de terra, para participar de um congresso de filosofia. Vida

---

<sup>84</sup> As quatro cenas que serão descritas a partir daqui, são verídicas, embora tenham livre interpretação da autora e aconteceram com ela ou com pessoas próximas, que as relataram.

<sup>85</sup> A TF1 é um canal de televisão, privado, francês. É o primeiro canal em audiências na França e na Europa Continental.



típica da cultura local, tudo fecha depois do almoço, todos descansam. Sexta-feira à noite, não há cinema na cidade ou qualquer outra alternativa contemporânea de lazer. Na praça central há uma pequena multidão. Pensamos que está acontecendo alguma coisa e nos aproximamos, para investigar. Era Justin Bieber<sup>86</sup>. Não um, mas muitos, dezenas deles. Cabelo raspado atrás e um topete alisado na frente. Cabelos clareados artificialmente. Corrente grossa no pescoço, alguns com boné com a aba virada para trás. Bermuda xadrez, camiseta colada ao corpo. Produtos de imitação, uniforme, era um só, reproduzido. O que estariam fazendo ali? Foram se mostrar para as moças, sentadas nos bancos, dando risinhos e cochichando. Hábito social muito antigo de aproximação erótica, na praça da cidade. Só que agora os rapazes eram todos iguais, ali naquele lugar poirento, onde se usa bombachas e botas, bigodes, chapéu e poncho.

O semiocapitalismo é menos uma forma de produção do que a produção de uma forma: um maneirismo, produção de hábitos, crenças, desejos, concepções e expressões de subjetividade nele incorporadas. É um bloco ‘produtivo-econômico-subjetivo’, como diz Félix Guattari, e somos nós mesmos os órgãos essenciais para o funcionamento desse bloco: nossas sensações, percepções, esperanças, desejos, e fantasias imaginárias não são algo separado, mas componentes integrais do funcionamento da economia (VIRTANEN, 2011, p. 53).

### **Século XXI. Formação. Cena 3**

Domingo. Me arrasto até a casa de carnes de classe média alta, que vende cortes assados com batatas douradas a preço de ouro. Eu – Moço, por favor, você pode escolher um

---

<sup>86</sup> Justin Drew Bieber (Ontário, 1994) é um cantor e compositor de música Pop canadense. Em 2007 suas apresentações covers foram vistas no YouTube por Scooter Braun, que por fim se tornou seu agente. Menos de um mês após o lançamento, seu primeiro álbum, em 2009, foi certificado Platina no Canadá, pela venda de mais de 80.000 cópias no país. Em janeiro de 2010, ganhou o mesmo certificado nos Estados Unidos, por vendas acima de um milhão de cópias. O corte de cabelo anteriormente usado por Bieber e sua popularidade com os adolescentes mostrou-se como um fenômeno cultural, tornando-se um dos penteados mais copiados entre os garotos adolescentes e recebendo o nome de *Biebertcut*. O cabelo de Bieber também provou ser popular entre jovens lésbicas. Em 2011, Bieber mudou seu corte. Uma mecha de seu cabelo foi doada a apresentadora Ellen DeGeneres que leiloou a mecha através do site eBay e assim foi vendida no valor de US\$ 40.688,00 com 98 lances no total. Os fundos arrecadados com a venda do cabelo de Bieber foram doados à organização sem fins lucrativos *The Gentle Barn*, um grupo que se dedica a resgatar animais desabrigados. (Cf. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Justin\\_Bieber](https://pt.wikipedia.org/wiki/Justin_Bieber)).

frango pequeno? É só para duas pessoas. Ele – É tudo do mesmo tamanho. Eu – Como pode ser? São frangos... Ele – Senhora, esses frangos são produzidos em granjas automatizadas, é tudo controlado, a mesma quantidade de hormônio, as mesmas rações, o tempo para o abate, são selecionados, é tudo igual!

Os frangos de domingo têm todos o mesmo tamanho. A mesma cor, o mesmo sabor, a mesma não-vida.

Na realidade, a empresa neutraliza o acontecimento, reduz a criação de possíveis e sua efetuação à simples realização de um possível já determinado sob o jugo das oposições binárias. As sociedades de controle caracterizam-se assim pela multiplicação da oferta de ‘mundos’ (de consumo, de informação, de trabalho, de lazer). Trata-se porém de mundos lisos, banais, vazios de toda singularidade. Não se trata, de modo algum, dos mundos dos possíveis, do acontecimento (LAZZARATO, 2006, p. 101).

#### **Século XXI. Formação. Cena 4**

Abro o computador para checar e-mails e ao lado da página aparecem propagandas de cirurgias para aumentar o pênis e melhorar a estética vaginal. Estética vaginal? Existe um padrão de beleza genital?<sup>87</sup> Eu não sabia. Clicando ali se entra em um site que ostenta toda uma argumentação, feita por um médico, cujo CRM está explícito, de que hoje já existe tecnologia para se fazer as mais variadas cirurgias para se alcançar o padrão de beleza almejado. Acrescenta que graças à internet hoje todos podem ter informação sobre os melhores meios de conquistar uma estética vaginal adequada. “A plástica íntima representa uma verdadeira conquista para mulher moderna e independente, que agora ganhou a liberdade de escolher se deve ou não melhorar a estética da sua intimidade”.

Diante desses mundos normalizados, nossa ‘liberdade’ é exercida exclusivamente para escolher dentre possíveis que outros instituíram e conceberam. Ficamos sem o direito de participar da construção dos mundos, de formular problemas e de inventar soluções, a não ser no interior de alternativas já estabelecidas [...] A sensação de impotência e de aborrecimento que todo capitalismo contemporâneo nos causa foi criada pelo afastamento

---

<sup>87</sup> Sobre esse assunto específico, interessante conferir: <http://www.greatwallofvagina.co.uk/home>

da dinâmica do acontecimento (LAZZARATO, 2006, p. 101, 102).

### **De-formação e resistência**

Se a formação hoje no âmbito cultural está submetida ao semiocapitalismo, que esvazia a vida pelo excesso de significados prontos e na dimensão escolar está presa à disciplina, que reduz a vida ao mínimo, esquadrihado e controlado, só resta inventar ações de de-formação, para resistir, “[t]rata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo em um combate incerto” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 222).

Akseli Virtanen, economista e filósofo finlandês coloca (2011) que o capitalismo hoje, além de criar mundos, aos quais só nos resta aderir, cria até mesmo o significado da vida. Se é verdade que o que faz com que um ser seja humano seja o fato deste estar obrigado a criar seu mundo e inventar a si mesmo, aquilo que a tradição, da Modernidade para cá, configurou como a historicidade dos homens, sua liberdade, e se, na contemporaneidade, exatamente isso que faz dos homens, homens, lhes é retirado, então não sobra nada. É sobrevivência e não vida. O semiocapitalismo se caracteriza pela produção de um fluxo semiótico rápido demais para ser processado pela mente, causando a fuga do sentido. O sentido escapa e é aí que os novos mecanismos de controle são edificados. O semiocapitalismo jorra signos por todos os lados e inunda a possibilidade de criação de possíveis. Os possíveis já estão todos criados, desde antes, o capitalismo se apropria da produção desejante. “O verdadeiro espírito da acumulação semiocapitalista está em que ela não se restringe ao campo da mais-valia econômica, mas usa todos os meios possíveis de captura e gestão da subjetividade, de suas capacidades e poderes, de apropriação e modulação do tempo, do desejo e da criatividade do sujeito” (VITANEN, 2011, p. 54). Os controles atuais penetram as subjetividades, operam sobre os modos de pensar, de sentir e de desejar. Dessa forma perde-se a singularidade própria de cada humano ser si mesmo, seu modo de se mover, de olhar, de planejar seu futuro, de desejar, o que se perde é o movimento de criar significado para o mundo e para si mesmo, se perde o devir, o movimento de criação da vida, na sua multiplicidade imponderável. “[S]e as opressões são tão terríveis é porque

impedem os movimentos[...]" (DELEUZE, 1992, p. 152). O que é necessário é que se resgate a crença no mundo, que se resista.

“Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle [...]" (Idem, p. 218).

Resistir aqui, portanto, significa re-existir. Insistir na existência como a renitente criação de um ser que só é na medida em que não é, pois está em eterno movimento, necessita criar seus problemas, repensar, verificar, imaginar, julgar, testar, não fazer nada, duvidar, experimentar, relaxar e descobrir o que deseja novamente e inventar e retomar, sentir e decidir, repetir e criar diferente, analisar e mudar, ter um *insight* e arriscar, repetir, criar, etc., insistir em re-existir a cada vez que algo lhe impeça o movimento.

A formação escolar ainda hoje é entendida no sentido moderno, a despeito de toda complexidade da experiência contemporânea. O mundo todo rastreado por GPS's via satélite, a economia globalizada determinando as sinapses dos cérebros, a vida mais dentro das telas do que nas peles das carnes, tudo passando rápido demais para ser acompanhado, múltiplas formas de controle e captura da vida sendo inventadas constantemente, a impotência tornada ilusão de possibilidades infinitas ao alcance da mão, o esgotamento, a depressão, a psiquiatria a serviço do controle enriquecendo a indústria farmacêutica, o fim da infância como possibilidade de experimentação e criação da vida... e a escola operando como instituição disciplinar estática, regurgitando desde o século XIX.

Foi Foucault (2009) quem revelou de maneira implacável as disciplinas como “fórmulas gerais de manipulação”, a partir do século XVII e se estende até o século XVIII, pois “[a] ‘invenção’ dessa nova anatomia política” (Idem, p. 134) não se deu subitamente, mas de forma processual. Trata-se da produção de “corpos dóceis”, ou seja, que podem ser manipulados, controlados, planejados, utilizados, transformados. Isto se dá por meio de uma técnica de poder. Nelas o controle do corpo não é feito em massa, mas é minuciosamente trabalhado, trata-se de submetê-lo a uma coerção ininterrupta, com atenção absoluta aos detalhes ínfimos. “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo [...]" (Idem, p.133). O poder disciplinar, nas escolas, casernas, hospitais, tem como função principal adestrar.

Os corpos distribuídos no espaço e no tempo, quadriculados, têm seus movimentos controlados por segmentos, celas, salas, pátios, fileiras, espaços hierárquicos que garantem uma economia maior de cada gesto e do tempo. Os ritmos e as atividades são regulares. Trata-se de capitalizar o tempo dos indivíduos de forma que sejam suscetíveis de controle, é a apropriação do tempo das existências singulares. Estancar o movimento de criação segmentando, inventando sequências ótimas, estabelecendo séries. Cada coisa em seu lugar, cada coisa a seu tempo, marche.

Não se pode esquecer que todo esse estudo de Foucault salienta que se trata de um duplo processo: de poder e de saber, “formação de saber e majoração de poder se reforçam regularmente segundo um processo circular” (Idem, p.211). Há toda uma criação de saberes que legitimam as práticas de poder e que dão a ele mais força (inclusive para gerar mais desses saberes), que são o que funcionam como as verdades de cada época. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Idem, 164). Sendo assim, as multidões confusas e inúteis dos séculos anteriores, bem adestradas tornam-se uma multiplicidade de elementos individuais que se pode controlar e utilizar. Como recursos essenciais para o bom adestramento, Foucault destaca a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, práticas cotidianas que vivemos na escola até hoje. O poder disciplinar se constitui de forma tal que o efeito de uma força produtiva deve ser maior que a soma das forças elementares que a compõem. Assim, “[a] escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (Idem, p.159).

Note-se, a tempo, que o adestramento disciplinar dos corpos não se restringe aos músculos, trata-se de adestrar o modo de viver, o tempo da existência e, portanto, o modo de sentir a si mesmo e a vida. Trata-se de adestrar, para poder utilizar, as percepções, os sentimentos, os modos de pensar.

O que mais importa que se constitua, por meio da disciplina é a norma. O poder da norma é imenso pois é ela que determina o que é normal e o que não é normal e que, portanto, necessita de intervenção para se adaptar. É a partir da determinação da norma que se define a forma certa e aceitável de sentir, de falar, de amar, de imaginar, comer, respirar, desejar, tudo. Volta-se assim ao modo único de ser humano. Na escola, a

determinação dos tempos e lugares de cada gesto, cada passo do raciocínio, ao sinal, cada sequência didática. Caminhos únicos, reproduzidos à náusea, para produzir um sujeito único. Formação como processo linear de encadeamento de etapas planejadas, tudo devidamente baseado nos saberes construídos para justificar essa prática de formação como montagem de um quebra cabeça: número de peças predeterminadas, encaixes preestabelecidos, paisagem final conhecida, sem escapatória, a única escapatória é repetir e começar tudo de novo até se encaixar na norma, ser normal, adaptado à fôrma, realizar um modelo dado *a priori*. Reprodução sem invenção. O currículo fechado e determinado pelos interesses dos objetivos finais dessa formação (educação para o trabalho, educação para a cidadania, ambos significando formatação para encaixe no mundo semiocapitalista), hoje no Brasil, inclui a filosofia como uma dessas peças consideradas importantes para essa formação do sujeito como quebra-cabeça, fechado para a criação, proibido de auto invenção, obrigado a sequencias ótimas dadas à revelia de qualquer experimentação, de qualquer abertura para a vida que flui. A filosofia determinada como conteúdo formativo, geralmente é aquela morta, a vitrine da história e/ou temas da filosofia, enfileirada em fósseis, supostamente úteis à formação enciclopédica do estudante. Abre-se mão, assim, daquilo que é radicalmente filosofia: a criação de problemas. Assim como mais uma peça do quebra cabeça, a filosofia é vista como elemento importante da educação escolar, contribuindo para a prática da formação aos moldes do Iluminismo enciclopédico da Modernidade no século XXI.

Ora, se a formação escolar hoje, no Brasil, é isso, cabe a qualquer um que dedique sua vida à educação pensar filosoficamente sobre o significado disso. A relação da filosofia com a formação constitui-se como questão da maior importância para a filosofia da educação, sendo não apenas teórica, mas política. “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p. 220). A responsabilidade de gerar um combate à essa prática de formatação das subjetividades, que as afasta da vida, é de cada um que está envolvido, como detentor de poder e criador de saber, nesses processos formativos em todos os níveis.

De-formar, desfazer essa formação. Como escapar? Como inventar novas formas de viver, de pensar e de sentir para libertar a vida formatada, enformada, conformada? Como criar questões que façam calar as respostas? (DELEUZE, 1992, p. 53). Cabe aos

educadores alçar devires, inclusive neles mesmos (Idem, p. 213), para tentar dizimar a vergonha de não fazer nada para combater essa formação contemporânea.

Assim, subvertendo essa determinada ideia de formação, por meio de pensamento filosófico rigoroso e criativo é que a filosofia pode, operando uma de-formação, ser, às avessas, formativa. Trata-se, porém de uma ideia muito distinta de formação, que seria incentivo de criação de si, singularmente. Sendo assim seria uma formação que nunca se realiza, não chega a formar, é movimento, devir.

## Referências bibliográficas

DELEUZE G. **Conversações**, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE G.; GUATTARI F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FAVARETTO C.F. **Arte contemporânea e educação**. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 53 (2010), pp. 225-235 (ISSN: 1022-6508).

FOUCAULT M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KANT I. **Resposta à pergunta: O que é o iluminismo?**

[http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)

LAZZARATO M. **As revoluções do capitalismo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

VIRTANEN, A. Posfácio. In: GUATTARI, F. **Máquina Kafka / Kafkamachine**.

Edição bilíngue. São Paulo: n-1 Edições, 2011.



## **Da educação aos Direitos Humanos: um contributo da história para a reflexão contemporânea da filosofia da educação sobre os Direitos Humanos.**

- Considerações sobre ideias e autores marcantes da cultura luso-brasileira, designadamente da época do Iluminismo.

**Eugénio dos Santos**

**GFE – Instituto de Filosofia da Universidade do Porto, ISCET**

Nas sociedades ocidentais dos nossos dias constata-se uma enorme sensibilidade e também uma preocupação generalizada em afirmar os direitos do homem como conquista inequívoca e irrevogável da própria humanidade, a despeito de alguns exemplos deploráveis em contrário, com que os media frequentemente nos surpreendem.

O século XVIII, na senda a afirmação dos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade decorrentes da vitória e da expansão dos ideais da Revolução Francesa de 1789, marcou uma viagem qualitativa na formulação desse magno problema. Parecia que a vitória do ideal da liberdade, símbolo do liberalismo político nascente, se impusera aos estadistas (com elaboração de constituições assentes num humanitarismo indiscutível) e às nações civilizadas. Porém, a prática, mesmo castigada pela lei, parecia perpetuar-se. O abolicionismo esbarrava na fúria dos lucros do capitalismo desumano. Só no século XIX os negreiros passavam a ser figuras eticamente inaceitáveis, portanto, proscritos socialmente.

Mas a grande argumentação filosófico-teológica que entreabriu a porta ao usufruto dos direitos humanos arrancou muito antes. E na cultura luso-brasileira foi suportada por uma plêiade notável de filósofos, juristas, teólogos, políticos, educadores, seja eclesiásticos, seja civis ou militares.

O direito civil implantado pelos portugueses no Brasil vigorou, com pequenas alterações de fundo, até às vésperas da 1ª guerra mundial. E, para a sua duração, muito contribuiu a administração do marquês do Lavradio, vice-rei do Brasil entre 1769 e 1777, em consonância, portanto, com as directrizes de Pombal. Ora este homem havia contactado com o movimento europeu das Luzes, tanto em Londres, como em Viena de Áustria, em cujas cidades foi diplomata, ao serviço de Portugal. As múltiplas medidas que procurou fazer aplicar no Brasil decorriam das novas exigências dos governos, que se consideravam iluminados, ou seja, guiados pelas exigências do bom uso da razão.

Ora tais decisões inseriram-se numa longa e ininterrupta cadeia de medidas político-administrativas e culturais, das quais apenas procurarei destacar aqui as que me parecem mais relevantes no plano da educação da mocidade luso-brasileira, durante a fase final da monarquia absoluta. Nessa época se chocaram ideias e modelos de formação de homens, os quais, ora visavam a formação dos súbditos, ora a de cidadãos livres, esclarecidos, conscientes, independentes, ao menos no plano do entendimento. Um e outro destes modelos tiveram seus teóricos, seus executores administrativos, seus fiéis seguidores. E da mescla de ambos se veio a formar a nossa sociedade de finais do século XVIII, primeiras décadas do seguinte, a qual marcaria para sempre os padrões da sociedade brasileira, quer do período imperial, do tipo senhorial, paternalista, laicista e autoritária, quer do período republicano, assente nos princípios da superioridade absoluta do homem com poder, sobretudo militar, que hesitou em adoptar os princípios da filosofia positivista europeia dos finais do século XIX e as bases antigas, talvez mais humanistas e fraternas, que remontam ao seu substrato do período da predominância lusitana no Brasil.

Lembremos, contudo, as ideias-chave da educação portuguesa transpostas para essa terra, onde viriam a corporizar-se, plasmando a educação luso-brasileira.

Vários momentos fortes poderemos destacar, mas o início mais visível foi marcado pela chegada dos primeiros missionários jesuítas, capitaneados por Manuel da Nóbrega, em 1549, acompanhando o 1º governador Tomé de Sousa (em simultâneo, recordemo-lo, chegavam os primeiros missionários ao Japão, com S. Francisco Xavier).

O que iam eles fazer? O regime do governador dizia: *“trabalhar pelo serviço de Deus e pelo bem dos meus súbditos que naquelas terras moram...”*.

Os jesuítas foram os primeiros a lançarem-se numa ofensiva global de conquista dos espíritos de todos os habitantes desta terra, encontrada há cerca de meio século, mas deixada mais à iniciativa privada do que aos cuidados político-administrativos directos da coroa.

A Companhia de Jesus assumiu no Brasil uma estrutura semelhante à que funcionava na Europa: dirigia-a a um provincial como seu superior, o primeiro dos quais foi o dinâmico Pe. Manuel da Nóbrega, então com 32 anos de idade. Trabalhador incansável, a ele se deve o lançamento do sólido prestígio de que a Companhia viria a gozar nas Terras de Santa Cruz, viajando infatigavelmente, fundando, aconselhando. Foi a partir de 1549 que, de forma sistemática, se organizou a catequese e o ensino aos meninos orfãos enviados de Lisboa e também aos filhos dos colonos. Os colégios, dirigidos por um reitor, tornaram-se uma instituição-chave no futuro do território. E os padres jesuítas dos primeiros tempos tornaram-se verdadeiros desbravadores dos sertões, procurando estabelecer contactos regulares e pacíficos entre os colonos e os índios. Neste aspecto agigantaram-se as figuras de Leonardo Nunes, o famoso “padre voador”, de Aspicuelta Navarro, grande sertanista e de Gaspar Lourenço. Além dos já referidos, não podemos olvidar os nomes de Luis da Grã, de José de Anchieta, do beato Inácio de Azevedo, de Cristóvão de Gouveia, de Fernão de Cardim, de António

Rodrigues, de Luís de Góis, de Rodrigo de Freitas, de Pero Correia, todos eles figuras cimeiras da implantação do prestígio da Companhia do Brasil.

A tarefa fundamental que estes homens metódicos, organizados, voluntariosos e cultos se propunham pôr em prática era evangelizar ou “converter” as gentes da nova terra. Para isso recorreram a todos os meios considerados úteis e lícitos: fundaram colégios, onde lançaram as bases de um ensino regular e gradativo, puseram em representação peças de teatro de conteúdo religioso e pedagógico, transmitiram aos indígenas as técnicas europeias e a sua ciência, construíram edifícios e delimitaram espaços que procuraram gerir, segundo os seus objectivos últimos. Assim nasceram as famosas reduções, onde a conversão à fé cristã era acompanhada da transmissão dos valores culturais do Ocidente. Nelas conviveram, durante séculos, duas culturas cronologicamente desfasadíssimas no tempo. É que a indígena ainda vivia em plena época primitiva, enquanto a jesuítica era portadora dos ideais do barroco ocidental. Assim foi possível, durante muitas décadas, assistir à continuação de uma produção cerâmica de tipo pré-histórico e também à confecção de machados de pedra lascada no Brasil, em simultâneo com a construção de igrejas barrocas, com sinos de bronze, com imagens de madeira esculpidas e pintadas, segundo os modelos mediterrânicos. Coexistiram, pois, de forma pacífica culturas de épocas históricas muitíssimo distantes entre si, mercê da mediação do missionário. Assim a nova terra foi caldeando, a seu modo, uma cultura nova que nunca mais foi nem a indígena, anterior a 1500, nem a europeia pura, levada pelos seus transmissores. Uns e outros sofreram influências múltiplas bilaterais e delas irá surgindo, lenta e autonomamente, a civilização brasileira actual.

Se bem que os outros missionários tenham precedido os jesuítas no Brasil, (como os franciscanos) nenhuns, contudo, lograram obter um prestígio e uma irradiação geográfica e social tão vasta como eles. E essa áurea de poder e de influência não surgiu por obra do acaso. Foi conquistada paulatinamente e com pertinácia, apesar de clivagens internas, algumas de gravidade e repercussão futura. Os inacianos surgiram no Brasil para serem incómodos e corrigirem abusos e desvios inaceitáveis. Levavam amplos poderes de jurisdição, concedidos por D. João III, por isso nem sempre as suas relações com a hierarquia religiosa foram fáceis e amistosas. Logo nos primeiros tempos ficou célebre a contenda entre D. Pedro Fernandes Sardinha, 1º bispo do Brasil e o Pe. Manuel da Nóbrega, homem generoso e de grande iniciativa, mas de génio áspero e de tratamento difícil. O prelado não aceitava, sem grandes reservas, a nudez dos índios nas igrejas, a confissão através de intérpretes, as penitências públicas aplicadas pelos inacianos e a utilização de certos cânticos ou práticas ancestrais, por ele considerados verdadeiros índices de paganismo (como os vinhos, a morte dos inimigos com ritual antropofágico). Os jesuítas contemporarizavam, na esperança de conseguirem mudanças de fundo, a curto prazo. Agudizou-se do diferendo entre ambos os homens, tanto mais que D. Pedro Sardinha não via com bons olhos a fuga dos jesuítas à sua jurisdição ordinária. Ele não aceitava tornar-se uma espécie de figura decorativa no Brasil, assumindo os jesuítas, com o aval do governador, uma autonomia de funções quase completa. E não deixou de causar alguma escândalo (e embaraço) assistir-se ao choque entre as duas figuras maiores da difusão do cristianismo na Baía de Todos os Santos,

então capital do Brasil. O diferendo nunca foi sanado convenientemente, em tempo útil de vida de ambos, mas marcou as relações entre os jesuítas e a hierarquia, vindo posteriormente a multiplicar-se outros exemplos idênticos. D. Pedro, por sua vez, ainda hoje é visto por alguns historiadores brasileiros como alguém que quis impor os seus poderes, em terra cuja administração lhe cabia. É que o choque entre os privilégios dos regulares e os poderes e direitos dos bispos foi quase uma constante, ao longo da nossa história comum. E na América tal situação repercutiu-se desde cedo e com violência, como se verifica.

A Companhia de Jesus, a quem coube papel mais relevante na catequização, no ensino e na assistência espiritual aos habitantes da terra durante os dois primeiros séculos da sua acção no Brasil, posicionou-se em situação muito polémica face ao poder civil. Foram numerosos e, por vezes, violentos os embates com as autoridades locais. E se com alguns governadores as relações foram óptimas (Mem de Sá, por exemplo) com muitos outros os choques foram quase constantes. Quais as razões? É que nem sempre os inacianos acataram a orientação global que o governo de Lisboa desejaria imprimir ao seu território americano. Da “intromissão abusiva dos padres” nas esferas da acção governativa se queixaram ao rei as autoridades locais, como sucedeu em 1641, logo a seguir à elevação do duque de Bragança ao trono, quando os homens da então vila de S. Paulo organizaram e levaram a efeito a “botada dos padres fora”, isto é, a sua expulsão.

Estes só regressariam cerca de seis anos mais tarde, mas à má vontade dos colonos, especialmente do sul, contra os jesuítas tornou-se clara e constante. Acusavam-nos de se terem aliado aos interesses dos seus colegas da província do Paraguai. Estes últimos haviam preparado os índios das reduções para se defenderem dos paulistas e resistirem à ocupação portuguesa das terras sulinas. Os índios eram, por seu turno, acusados de atacarem as fazendas dos colonos lusos e de se aliarem aos inimigos de Portugal. Assim se viram os jesuítas numerosas vezes em conflito aberto com as autoridades, seja locais, seja nacionais (os casos extremos foram, talvez, os protagonizados por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, no Maranhão, e por Gomes Freire de Andrade, nos chamados *Sete Povos das Missões*, do Rio Grande de S. Pedro). Contudo, diga-se em abono da verdade, se os acusavam, por vezes, de ambições temporais e, portanto, de concorrência, na maioria dos casos eles eram vítimas da sua denodada protecção ao índio, ao mulato e, mesmo, ao negro. Para este reclamavam, prioritariamente, o direito de cumprir os seus deveres religiosos e morais (casar, por exemplo). Assim a Companhia de Jesus veio a tornar-se, mais do que qualquer outra ordem religiosa, uma espécie de catalisadora das tensões sociais vividas ao longo da época colonial. Se cometeu, porventura, muitos erros, desvios e até abusos, não podemos negar-lhe o crédito de uma actuação globalmente muito positiva. Não é justo, pois, denegri-la, destacando aquilo que a deslustra. Sem a ida dos jesuítas para a Terra de Santa Cruz, em 1549, o Brasil de hoje seria, certamente, muito mais pobre.

Sugerimos já que o maior instrumento da acção pedagógica dos jesuítas foram os seus colégios. Um jovem aprendia neles quase o mesmo que um estudante europeu: ler, escrever, contar, humanidades (com destaque para o latim), mas juntava-se-lhes a língua tupi. Ao curso de Letras seguia-se o de Artes (lógica, matemática, física, ética,

metafísica). A este último se acrescentava o de teologia e moral, para os candidatos ao sacerdócio. Mas dentro dos colégios os jovens estudantes treinavam-se, física e mentalmente, para combater por Deus e pelo papado. Exigia-se-lhes, pois, um método de estudo rigoroso, um constante exercício físico e mental, uma disciplina rígida de grupo, uma obediência cega aos seus superiores (mestres, pais, tutores, administradores). O colégio internato visava exactamente segregar o jovem da corrupção mundana, furtá-lo aos péssimos exemplos e vícios dos mais velhos. Por isso no seu interior, tudo deveria funcionar de forma exemplar: com modéstia, inteligência esclarecida, auto-domínio. O jovem educando deveria dominar em absoluto o seu corpo, os seus apetites, as suas paixões, conhecendo-lhes os limites e, portanto, auto-controlando-se. Para isso se estimulava o seu amor próprio, através do estabelecimento de prémios, teatros, jogos públicos. O treino militar e a mentalidade competitiva estavam aqui vivos.

Ora este modelo de formação juvenil afirmou-se ao longo do século XVI, mas o seu enorme período de esplendor, prestígio e apogeu foi o século XVII. As grandes cidades portuguesas e brasileiras (se assim podemos exprimir-nos) albergaram colégios jesuíticos, por onde passava a mocidade nacional a buscar formação física e humanística moderna, de que as universidades de Coimbra e Évora eram a cúpula natural, sempre que possível.

Mas..., desde os inícios do século XVIII começava a empalidecer a luz da estrela jesuítica, a despeito de eles serem ainda os confessores, conselheiros e educadores da alta sociedade nacional.

Curiosamente, aliás, na América eles desempenharam um papel diferente dos seus irmãos, súbditos da coroa espanhola. Nunca assumiram no Brasil o papel primordial que politicamente lhes é reconhecido nos domínios de Espanha.

A partir de 1668 Portugal restaurou, de facto e de direito, a sua total independência face a Castela. A Igreja em Portugal estabilizou-se e recuperou força reformadora. Foram-se remodelando as antigas Ordens religiosas e surgindo outras, de novo, adaptadas às novas exigências do tempo. Entre estas podemos destacar os oratorianos (ou congregados) e os missionários apostólicos. Uns e outros foram preenchendo espaços deixados vagos pelos jesuítas, quer na missionaçã pelo interior do país, quer no ensino. E o século XVIII, que lhes seria fatal (foram expulsos de todos os domínios portugueses, em 1759), iniciou-se com maus presságios para os inacianos. Além de uma contestação que de todos os lados os visava (os chamados “estrangeirados” atingiam-nos directamente), em 1717, o rei D. João V abriu as portas da universidade de Coimbra, sem exame prévio, aos alunos dos oratorianos. Era a entrada directa, privilégio até então apenas reservado aos jesuítas. Estes estranharam, barafustaram e conseguiram recuperar o privilégio antigo: só os seus alunos estavam isentos do exame de acesso.

Mas foi sol de pouca duração. Logo a seguir o rei alargou a prerrogativa aos filhos de S. Filipe de Néri, perante a impotência dos inacianos contrariados. Ora o reinado de D. João V (1707-1750) marcou profundamente os destinos de Portugal e do

Brasil. Várias razões explicam essa importância do período chamado joanino. Destacarei apenas os principais.

O aparecimento do ouro em Minas Gerais, em quantidades consideradas fabulosas, tornaram o monarca português um dos mais poderosos do ocidente. Os seus territórios americanos transformavam-se também no alvo privilegiado da cobiça dos outros europeus. Por essa razão era necessário conhecer, povoar e administrar bem a terra brasileira. O ouro fornecia ao monarca os meios indispensáveis para isso: permitiu-lhe contratar homens de ciência na Europa para procederem a um levantamento e a um estudo sistemático da terra, da flora e da fauna brasileiras. Contudo, o precioso metal teve ainda outras implicações imediatas. A mais importante foi, sem dúvida, ter fornecido ao rei a oportunidade de governar como monarca absoluto, isto é, impondo a sua vontade e controlando todos os mecanismos do Estado. Com efeito, o nobre metal de Minas Gerais ajudou a surgir uma burguesia de negócios que, em muitos aspectos, coincidiu com o desígnio de D. João V de “domesticar” a grande nobreza portuguesa. Até então esta era demasiado poderosa e prestigiada para poder ser agastada, mesmo pelo rei. Agora, como o ouro abundante permitia escolher e pagar bem a um corpo de funcionários régios fiéis, a grande nobreza foi perdendo o seu prestígio e poder.

Os altos funcionários (civis e militares) podiam até nem ser nobres. E eram eles os detentores da força. Assim o absolutismo régio pôde impor-se naturalmente. Mas era necessário também delimitar, povoar e defender a terra brasileira. E o ouro ajudava a pôr em prática esses desígnios nacionais. Foi sob D. João V que se procurou povoar, definitiva e sistematicamente, todos os territórios do sul, até ao estuário da Prata. Numerosos casais açorianos para lá foram transferidos, às custas da monarquia, construíram-se muitos fortes ao longo da costa, para servirem como núcleos de defesa e povoamento, enviaram-se muitos soldados e administradores para os campos gaúchos. Não admira, pois, que tenha sido com D. João V que se começou a organizar administrativamente o actual Estado do Rio Grande do Sul e que, em simultâneo, se tenha procurado alcançar uma paz honrosa com Espanha para essa região do globo, até então belicosamente disputada. Todo o famoso processo conducente ao tratado de Madrid, de 1750, foi conduzido por um ilustre luso-brasileiro, chamado Alexandre Gusmão. Com esse acordo diplomático se procurava garantir as fronteiras, ainda incertas e problemáticas, entre os domínios de Portugal e da Espanha na América do Sul.

D. João V teve ainda que fazer face a uma poderosa concorrência comercial e a uma preponderância marítima por parte da Inglaterra, França e outros países, os quais se tornaram muito actantes em solo brasileiro. Bastará recordar aqui que o corsário francês Duclerc invadiu a cidade do Rio de Janeiro em 1710, donde foi expulso com os seus homens. Mas, logo no ano seguinte, outro pirata francês, Duguay-Trouin, conquistou e saqueou o Rio de Janeiro e, para sair, exigiu um pesado resgate dos cariocas. Felizmente, o ouro, o açúcar, a carne, permitiram suportar todos os desafios externos. Mas o rei Magnânimo quis mudar o rumo cultural dos seus domínios. Para isso protegeu e dotou com abundância certas famílias religiosas dedicadas também ao ensino e à elaboração de novas correntes culturais, como foi o caso dos oratorianos, a

quem foi cedido o palácio das Necessidades, em Lisboa. A criação da Academia Portuguesa da História e a construção da Biblioteca da Universidade de Coimbra são também um índice de que a época de D. João V marcou fortemente a cultura nacional do seu tempo. Esta mostrou-se imbuída de um irreprimível desejo de mudança, o qual se fez sentir com originalidade em alguns domínios (por exemplo, nas artes plásticas, especialmente na talha dourada, onde pontificou o chamado “gosto joanino”), mas se alargou a muitos outros domínios, como os da filosofia e da pedagogia.

Neste avultam as críticas violentas feitas à educação nacional. A esta se referiram Ribeiro Sanches, Azevedo Fortes, Cavaleiro de Oliveira, Martinho de Mendonça Pina e Proença e muitos outros. Nenhum, porém, foi tão contundente e escutado como Luís António Verney, no *Verdadeiro Método de Estudar*, livro que foi o mais lido em Espanha na 2ª metade do século, juntamente com os de Benito Feijoo, especialmente o *Teatro Crítico Universal*. Ora o *Verdadeiro Método*, publicado anonimamente, na década de 40, atacava violentíssimamente a acção dos jesuítas, tanto no plano pedagógico, como cultural.

A esta última, isto é, à educação cabia o atraso da sociedade portuguesa, bem mais do que aos malefícios da Inquisição. A razão principal de tal acusação baseava-se no rumo ferreamente aristotélico-conservador imposto aos estudos superiores universitários.

Que alternativas havia para trilhar? Duas, especialmente:

- 1) Ou uma outra ordem religiosa muito diferente animada de outro espírito sócio-cultural e até religioso encabeçaria o ensino da elite portuguesa;
- 2) Ou o próprio Estado asseguraria os rumos da nova educação necessária à mudança. E ambas as vias foram tentadas. Foram ensaiadas ambas.

Primeiramente através dos congregados do Oratório (mestres do liberalismo português, como sugeriu Alexandre Herculano). Eles não eram mais uma ordem, mas clérigos especiais, pois não podiam fazer votos. Constituíam uma nova família religiosa adaptada às exigências modernas.

Ora os congregados exerceram uma notável acção no Brasil, especialmente em Pernambuco, através de dois meios de intervenção pública: as missões e as aulas públicas. Aqui se implantaram em 1671, em Olinda, deslocando-se para Recife em 1683 (25 de Dezembro). Durante data incerta do século seguinte eles abriram as suas portas aos alunos externos (leigos). Ensinarão até à sua extinção, na sequência da revolução pernambucana de 1817. Muitos se haviam dispersado já nessa data pelo Brasil, especialmente pelo Rio de Janeiro.

Os textos impressos pelos oratorianos e Lisboa tiveram no Brasil, tanto quanto sabemos, larguíssima difusão. Mas... que ligação tem isso com a temática que aqui queremos tratar? Bastante, porque eles foram os difusores e defensores de uma nova pedagogia, inspirada no *Verdadeiro Método*, cuja luta visava acertar o passo pelos novos rumos (métodos, matérias, professores, meios de ensino) de muitos países europeus avançados. Queria-se acabar, de vez, com a falsa ideia de que a ciência deveria subordinar-se à teologia. Assim havia autores que poderiam seguir-se (ou não) em função das suas

ideias religiosas, mesmo no domínio das ciências da natureza e do homem fisiologicamente considerado. Ora os oratorianos aproveitaram a oportunidade para dar a conhecer (e seguir) autores até então malditos (Descartes, Newton, Galileu, Mussembroek, Gravesande). E, talvez mais do que isso, procuraram pôr em prática métodos novos, preferindo a introdução à dedução.

Os oratorianos introduziram em Portugal e no Brasil novas correntes de pensamento, como a filosofia moderna, mas foi no método que mais se agigantaram. Qual era? Preferir a verborreia e ao jogo de palavras, o exemplo fácil, a experimentação, o ensino através dos sentidos. Por isso montaram apetrechados gabinetes, onde puderam fazê-lo....

Que contributo novo forneceram eles para uma educação paradigmática, isto é, modelar?

A nosso ver, eles puseram em prática muitas das ideias dos chamados “estrangeirados”, as quais visavam modernizar a formação de homens diferentes, harmonizando os aspectos físicos com as exigências morais do tempo. Assim se passou a cuidar mais das exigências do corpo (alimentação, jogos, higiene, ginástica) e também a procurar modelar um homem diverso do que fora ideal na época anterior, a que poderíamos chamar clássica. Nesta, com efeito, toda a educação era orientada no sentido da auto-disciplina e da obediência cega aos superiores. Agora, isto é, a partir da difusão dos princípios básicos do iluminismo filosófico, procurar-se-á insistir mais no homem que pensa por si, que julga em função das suas luzes, que age por convicção, sobrepondo os interesses da colectividade aos do indivíduo. O Bem Comum deve impor-se a todos, sem excepção. Mas ele só será bem percebido por quem puder usar a razão. Daí a necessidade de fornecer aos alunos (aos jovens) uma educação mais enciclopédica, mais variada em matérias, mais convincente, mais personalizada. Ao súbdito de outrora, típico da monarquia absoluta, como homem-modelo, preferir-se-á, a partir de agora, o cidadão mais consciente, mais justo, mais humano, que vê nos outros semelhantes e não concorrentes, nem simples executores de ordens superiores. Se nos fosse permitido falar assim, diríamos que o paradigma da educação da 2ª metade do século XVIII em Portugal e no Brasil foi muito mais democrático e humanista do que nos períodos anteriores, a despeito de muitas contradições que, obviamente, não ignoramos.

Jesuítas e oratorianos representaram, pois, por si mesmos em Portugal e no Brasil duas faces diversas da educação aberta ao público. Quer isto dizer que os primeiros foram retrógrados e os segundos progressistas? Não, de modo algum. Os jesuítas desempenharam, em certa época, um papel insubstituível e único (sem eles o Brasil seria fatalmente diverso). Mas..., a certo momento, perderam-se os seus ideais últimos. O espírito da época foi-lhes fatal. Os seus maiores inimigos foram até antigos discípulos! Descartes é disso um exemplo flagrante. Ao contrário do que sucedeu com os oratorianos, cuja estrutura era flexível. Estavam abertos às constantes inovações e os seus inúmeros (e ilustres discípulos) corroboraram-no.

Mas, além destes agentes de pedagogia nova, também o Estado interveio fortemente. E fê-lo, como sabemos, na sequência da expulsão dos jesuítas, em 1759, movido pela



necessidade de preencher as lacunas educativas deixadas pelo fechamento das escolas daqueles. É frequente ouvir-se dizer que a saída dos jesuítas deixou o caos na educação, especialmente no Brasil. Ora tal afirmação carece de fundamento, como tentarei sugerir brevemente. Logo na sequência da expulsão se criou uma Direcção-Geral dos Estudos, a qual vigorou entre 1759 e 1771, tendo sido dirigida pelo principal da igreja de Lisboa D. Tomás de Almeida, familiar dos vice-reis da família do Lavradio.

A partir de 1771, a Directoria-Geral dos Estudos foi substituída pela Real Mesa Censória, dirigida pelo famoso bispo D. Fr. Manuel de Cenáculo Vilas-Boas à qual competia toda a direcção e administração das escolas. Tais escolas seriam financiadas por um imposto novo: o *subsídio literário*, cujos fundos saíam de uma contribuição lançada no reino sobre o vinho, a aguardente e o vinagre e no Brasil sobre a carne cortada em açougue e sobre a aguardente (cachaça). O objectivo era suprir imediatamente a falta das escolas jesuíticas e nomear professores competentes leigos para as novas. Não foi fácil encontra-los em número suficiente, até porque o pagamento proposto não era aliciante. Ora o Brasil foi o 1º território ultramarino contemplado pela nova legislação escolar portuguesa, através de ordens enviadas ao 8º vice-rei da Baía, Marquês do Lavradio, o último a ter sede na Baía. A seguir às Ordens régias, foram enviados para o Brasil livros novos e professores, embora em número insuficiente e, ao que parece, mal pagos, como sucedeu aos de Pernambuco Manuel de Melo e Castro e Manuel da Silva Coelho. A ideia era afastar os religiosos do ensino, o mais possível, porque o marquês do Pombal, o ministro de D. José, preferia uma instrução assente em leigos. Afastava-se, pois, quanto possível de uma estrutura visceralmente eclesiástica da pedagogia, preferindo uma progressiva laicização e independência da pedagogia nacional. O alvará de Novembro de 1772 nomeava 44 professores para o Brasil: 17 de ler, escrever e contar e os restantes de Gramática, Retórica e Filosofia. Era pouco, muito pouco, sobretudo se tivermos em conta que para a Estremadura (em Portugal) foram nomeados 194, para Entre-Douro e Minho foram 119 e para as Beiras 218, embora para toda a África portuguesa tenham sido nomeados apenas 7. Porém, outros agentes espalhavam a cultura base entre a população pobre brasileira, sobretudo índia. Muitos agentes da administração portuguesa da 2ª metade do século XVIII abriram, acarinharam, pagaram o funcionamento de escolas, nos lugares mais distantes. Quem as regia? O capelão, se o havia, ou então um militar com habilidade para o ofício. Informações destas há muitas e para todo o território brasileiro. Poderemos citar um caso estudado ultimamente e que nos parece exemplar. Refere-se aos territórios do actual Rio Grande do Sul, outrora disputados por portugueses e castelhanos e as informações foram escritas por um administrador militar, na década de 1770.

Trata-se de Francisco José da Rocha Campos da Fontoura Taveira, em relatos enviados ao vice-rei, marquês do Lavradio, para o Rio de Janeiro. Mas outros se lhe seguiram, como aquele de que foi autor o luso-brasileiro Domingos Álvares Branco Moniz Barreto, ten. cor. de cavalaria, escrito a partir da Baía.

O que significou isto, em termos educativos? A nosso ver, a desejada mudança progressiva que Pombal impusera ao mais alto nível na Universidade de Coimbra, cuja profunda reforma é desse mesmo ano (1772). Tudo, em conjunto, visava o controle da

educação pelo Estado, cada vez mais interventor, actuante e consciente do papel de liderança que lhe cabia nas mudanças estruturais da educação pública. O modelo para Portugal e Brasil era exactamente o mesmo e as vias para o impor eram também idênticas. Frutificou este modelo? Em boa medida, porque sob D. Maria I, apesar da viradeira política, o essencial do modelo pedagógico desejado manteve-se. E foi até alargado sob o governo brasileiro de D. João VI, com quem a educação portuguesa passou a ser planificada e dirigida a partir do Rio de Janeiro. Mais uma vez, os modelos coincidiam.

## **DA FILOSOFIA SOBRE A FORMAÇÃO: POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA\***

**FÁBIO CAIRES CORREIA\***

\*Mestrando em Educação, Universidade de Sorocaba, Brasil. Email: juanfabiogestor@gmail.com. Eixo: Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação.

Resumo: A *formação (Bildung)* entendida como processo de emancipação, converteu-se em seu oposto, *semiformação (Halbbildung)*, ou seja, aprisionamento e *reificação*, em grande parte motivada pela Indústria Cultural (*Kulturindustrie*). Cabe à educação através da crítica a este apoderamento do mercado sobre as demandas do processo formativo, demonstrar aos sujeitos as (in) coerências existentes – formar para se sujeitar, formar para ser sujeito ou formar para ser capaz de ousar saber – e das possibilidades concretas, ocultas pela ordem social vigente. Para Theodor W. Adorno é preciso aplicar toda energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência e não para a mera adaptação. Uma educação política.

Palavras chaves: Formação. Crítica. Adorno

Abstract: The formation (*Bildung*) understood as emancipation process, has become its opposite, semi-formation (*Halbbildung*), ie, imprisonment and reification, largely motivated by the Cultural Industry (*Kulturindustrie*). It is up to education through criticism of this seizure the market about the demands of the training process, to demonstrate to the subject (in) existing coherence - form to subject, form to be subjected or form to be able to dare to know - and the concrete possibilities, hidden by the prevailing social order. For Theodor W. Adorno you need to apply all the energy for that education is an education for conflict and resistance and not for mere adaptation. A political education.

Key-words: Formation. Criticism. Adorno

### **Introdução**

*Sapere aude!* Esta poderia ser a expressão-resumo da pretensão moderna de conduzir o ser humano rumo à sua maioridade. Maioridade que para Kant (1724-1804) seria a capacidade de o *sujeito pensar por si mesmo*, ou seja, ser capaz de recusar as tutelas e custódias alheias impostas pelas autoridades fossem elas seculares ou religiosas. Em um célebre texto intitulado *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* – que de acordo com o tradutor de uma das versões em português Luiz Paulo Rouanet, seria o primeiro texto filosófico dirigido ao grande público – Kant

---

\* Sob a supervisão do Prof. Pedro Laudinor Goergen, Orientador.

aborda a *formação para o esclarecimento* como ideia-chave da filosofia das luzes, criando assim o signo da modernidade: *Ousar saber!*

No entanto, este projeto fundado numa razão esclarecedora, fracassou, detectaram os teóricos da assim denominada, de forma equivocada, “Escola de Frankfurt” – Max Horkheimer, Theodor Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e Herbert Marcuse (MARCUSE, 1978). Ao priorizar somente os aspectos técnicos e científicos, ou seja, a “razão como instrumento”, embotando, assim, o viés emancipatório e humano da condição, esta mesma razão conduziu o ser humano ao seu oposto, a mais plena submissão. Ou melhor, o esclarecimento, ao invés de conduzir o indivíduo à autonomia, desembocou num processo de heteronomia pela semiformação (*Halbbildung*) que provocou a perda da identidade e a *reificação* do indivíduo. O que hoje presenciamos, portanto, é resultado de um esgotamento da formação (*Bildung*), em grande parte motivada pela Indústria Cultural (*Kulturindustrie*), melhor, “*a subsunção real da sociedade ao capital*”<sup>88</sup>(MAAR, 2003, p. 460).

Nossa intenção, assim, neste texto, a partir de uma leitura da filosofia, mas especificamente da filosofia da educação de Theodor W. Adorno é assinalar pontos de crítica ao atual sistema educacional que forma indivíduos para se submeterem passivamente ao processo de competitividade do mercado. “A educação não é idealista [...] mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experienciadas contradições da formação social efetiva” (MAAR, 2003, p. 459). Cabe à educação, portanto, através da crítica a *Halbbildung*, demonstrar aos sujeitos as (in) coerências existentes na *formação* – formar para se sujeitar, formar para ser sujeito ou formar para ser capaz de *ousar saber* – e das possibilidades concretas, ocultas na ordem social vigente, propiciando, assim, sua própria emancipação.

Para tal fim, dividiremos o texto em três momentos. O primeiro histórico-conceitual, propomos um resgate histórico da *Bildung* na tradição clássica alemã, recorrendo a pensadores como Immanuel Kant e Friedrich Nietzsche, até chegarmos ao que Adorno entende por *formação*; o segundo analítico-conceitual, pretendemos à luz dos textos de Adorno tecer algumas considerações relevantes a respeito da inversão da *Bildung* para *Halbbildung*, em tempos hodiernos, e a influência da Indústria Cultural

---

<sup>88</sup> MARX, Karlapud MAAR, Leo, 2003, p. 460.

neste processo; e o terceiro crítico-conceitual, que se propõe apresentar as possibilidades concretas, porém ocultas pela ordem social vigente, de uma educação que ofereça ao sujeito a saída desta atual “menoridade”, em detrimento de sua emancipação.

### **KANT, NIETZSCHE E ADORNO: Reflexões acerca da *Bildung***

“Não houve grande pensador ou escritor que não tenha manifestado certo fascínio pelo tema da *Bildung*” (WEBER, 2006, p. 126). Kant, Hegel, Hölderlin, Schiller, Humboldt, Goethe, Novalis, Schopenhauer, Nietzsche e tantos outros, buscaram, cada um a seu tempo, uma melhor forma de “educar o homem”. Por isso, o tema da formação (*Bildung*) ocupa um lugar de grande relevância na cultura alemã. *ABildung*, porém, não é um conceito puramente “concreto”, que envolve métodos performáticos, mas um conceito que se assemelha muito à ideia Grega de *paidéia* (παιδεία). O “que os gregos chamaram de *paidéia*; os alemães denominaram *Bildung* e nós designamos *formação*” (GOERGEN, 2009, p.26).

Do ponto de vista filosófico o conceito *Bildung* foi, no século XVIII, associado aos ideais de autonomia, emancipação, liberdade, maioridade, etc. Como é o caso da filosofia de Immanuel Kant, especificamente nos textos *Sobre a Pedagogia e Resposta a pergunta: O que é o esclarecimento?* – parece-me com certa ambiguidade terminológica, justificada pela polissemia semântica do próprio conceito de *formação*.

No texto *Sobre a Pedagogia*, Kant traz a ideia da *Bildung* quase sempre associada a um conjunto de regras e instruções, relacionando-a, assim, a uma espécie de *educação negativa*, já proposta por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) em *O Emílio ou da educação*. “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a *instrução com a formação*. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (KANT, 1996, p. 11, *grifo nosso*). A educação – *Erziehung* – deve cuidar, portanto, para que o homem seja *disciplinado, culto, prudente e moral*. Nota-se que há uma nítida aproximação ente os termos *educação, ensino e formação*. Os fins da *educação*, numa instituição de *ensino* – dotada de normas –, inferem nitidamente numa *formação* para a autonomia, pois é por meio da educação que o sujeito se torna um ser moralmente bom, visto que “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (Ibid., p. 15).

Já em seu outro texto *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*, citado anteriormente, o filósofo de Königsberg, trabalha com a ideia de *formação* em toda a sua amplitude. Ela aparece como “instrumento”, se assim podemos dizer, para o *esclarecimento* do sujeito. “Para este esclarecimento [*Aufklärung*], porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, asaber: a de fazer um *uso público de sua razão* em todas as questões”(KANT, 1974). A razão, portanto, é a identidade para o sujeito *ousar saber*.

Enfim, para Kant, o uso da razão possibilita ao homem libertar-se da tutela e agir com autonomia sem a interferência de outrem. Mesmo reconhecendo a dificuldade que representa a saída da condição de “sujeitado”, o indivíduo, educando sua liberdade para ser “livre”, pode ser artífice de seu próprio caminho, usando a razão como guia. A *Bildung* kantiana e, também, da filosofia das luzes é entendida como o processo para a *emancipação*.

Em Nietzsche, no entanto, o problema da *Bildung* adquire uma dimensão mais propriamente “estética”, do que a de construir um sujeito autodeterminado, autodeterminante e autônomo por meio da razão, como queriam os Iluministas. Pois, como é sabido por todos, a crítica que Nietzsche dirige à filosofia ocidental ancora-se justamente nesta “tentativa de construir uma subjetividade assentada prioritariamente na razão, que foi sobreposta a outras dimensões do humano” (WEBER, 2011, p. XIV).

A coluna dorsal da filosofia nietzscheana pode ser resumida numa ideia de reconstruir a tradição e os valores nela impostos, como sendo verdades absolutas, por meio de uma genealogia. A temática da “*formação (Bildung)* sempre é um elemento secundário, pretexto para algo maior” (WEBER, 2011, p. 134), ou seja, no esboço de uma estrutura de crítica e de pensamento que por meio destes possa ser realizada a (trans)valorização de todos os valores até então determinados. A crítica à moral, enfim, resume-se na crítica aos próprios processos educacionais, tidos como fortalecedores da moralidade dos costumes. É preciso abandonar a tradição (*a formação*) para não aceitá-la como um valor absoluto. Esta educação, segundo Nietzsche, deve ter o mesmo rigor da ciência.

No entanto, em seus escritos posteriores, Nietzsche tende a abandonar as noções de *Bildung* (Formação) e *Erziehung* (Educação) na pretensão de construir o que ele denomina de *Espírito Livre*. O *Espírito Livre* seria aquele capaz de

tornar-se senhor de si mesmo, senhor também de suas próprias virtudes [...] ter domínio sobre seu pró e o seu contra, e aprender a mostrá-los e novamente guardá-los de acordo com seus fins. [...] aprender a perceber o que há de perspectivista em cada valoração. [...] o espírito livre sabe agora a qual “você deve” obedecer, e também do que agora é capaz, o que somente agora lhe é – permitido... (NIETZSCHE, 2000, p. 12-13).

Usa-se, a partir daqui, o termo: *Experimentação*. Assim, num movimento quase dialético, Nietzsche apresenta a ideia da experimentação como a síntese da *formação do sujeito*. Em resumo do esboço nitzscheano da educação para o gosto estético e para a crítica a moralidade dos costumes, Weber sugere,

*formar* para não permanecer órfão de tradição; *educar* para não aceitar a tradição como um valor absoluto; *experimental* para não permanecer na atitude negativa da crítica que isenta o indivíduo de criar um referencial quando nenhum referencial externo faz mais sentido (WEBER, 2011, p. 247).

O que estes pensadores e os demais pensadores da filosofia da educação procuraram nada mais é que a construção de um elevado tipo de homem. Mas, “como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe – *Kant, Nietzsche e muitos outros* – desembocar na barbárie nazista de Hitler?” (MAAR, 1995, p. 15). Porque a *Bildung*, um tema tão caro à cultura alemã, não se concretizou convertendo-se em seu oposto? Por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie (?) (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). São estas perguntas que tentaremos responder com Theodor W. Adorno.

A *formação* em Adorno, tem um duplo caráter: *primeiro*, o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos em sua vida em sociedade por meio da *domesticação* do que há de bárbaro na humanidade; e, *segundo*, o cuidado com que “uma” destas potencialidades desenvolvidas não fossem causas da destruição da natureza e do próprio homem. Enfim, a *formação* seria o desenvolvimento da cultura que não é mais natureza, porém sem a violência contra a natureza. Algo entre a barbárie e a natureza. Essa definição clássica de formação mantinha a tensão entre a liberdade – *espírito* – e a natureza – *necessidade*. Quando desfeita essa tensão e “um” se sobrepõe ao outro presencia-se a *reifificação*, o congelamento e a dominação do sujeito (ADORNO e HORKHEIMER, 1985)

A formação em Adorno é sempre *formação cultural*, “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010, p. 9). A cultura, no entanto, “constitui precisamente esse estado que exclui uma mentalidade que possa medi-lo” (Id., 1995b, p. 149). A cultura e, assim, a formação, diz respeito não somente ao espírito, mas também à produção do social. A *formação cultural* é, portanto, uma mediação entre homem e sociedade. Entre espírito e natureza, entre liberdade e conformação.

Para (MAAR, 1995, p. 15), “em Adorno [...] a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política”. Quando ele fala, portanto, de uma educação que possibilite a emancipação, o termo educação, que não é a educação formal, se confunde com formação em seu sentido mais amplo. A educação [*formação*] segundo ele é

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior *importância política*; sua ideia, se é permitido dizer assim, é *uma exigência política*. Isto é: uma democracia com dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é *emancipado* (ADORNO, 1995a, p. 141-142).

E sendo esta *formação* de caráter político “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (Ibid., p. 119).

Porém, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista do século XX e com o advento da revolução científico-tecnológica, uma “nova cultura” vai se implantando e os produtos culturais deixam de ser valores de uso para se tornarem valores de troca (BANDEIRA e OLIVEIRA, 2012), ou seja, são incluídos na lógica mercadológica da indústria cultural. A *Bildung*, então, passa a ser vista e entendida *unicamente* como conformação com a realidade, privilegiando apenas o aspecto adaptativo, excluindo a liberdade do sujeito – espírito –, e, do mesmo modo, impedindo “que os homens se educassem uns aos outros” (ADORNO, 2010, p. 11). Presenciamos, portanto, o “esfacelamento” da *formação* em suas terminologias estruturais em detrimento de um



alvorecer “do espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (Ibid., p. 25): *Halbbildung*.

### **BILDUNG E HALBBILDUNG: Autonomia X Adaptação**

É interessante perceber que um dos principais textos de Adorno voltados à temática da *formação*, tenha por título “Teoria da Semiformação” – *Halbbildung* – e não “Teoria da Formação” – *Bildung* – como se poderia esperar. Este texto, em resumo, é mais um diagnóstico crítico da realidade, do que especificamente um pessimismo decadente. O que Adorno apresenta é justamente uma aposta otimista no poder do pensamento em apontar as possibilidades de uma vida social efetiva.

“Na *Dialética do esclarecimento* estão as primeiras referências à semiformação, ou “semicultura” em seu sentido formativo” (MAAR, 2003, p. 462). Este conceito, no entanto, (*Halb*=metade, meio; *Bildung*=formação), não significa uma formação pela metade ou algo sinônimo, mas “o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25). É o congelamento do espírito em categorias fixas, ou seja, a autosujeição à conformidade do social. No entanto, “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (Ibid., p. 25). Para o filósofo Wolfgang Leo Maar, “a semiformação está em estreita relação seja com *arazão instrumental* (HORKHEIMER, 1976) seja com a *função social da tecnologia* (MARCUSE, 1998, p. 71) (MAAR, 2003, p. 461). Enfim, a semiformação é a crise da formação em seu sentido amplo, ou seja,

o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se um redoma de cristal que, por desconhecer-se se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 2010, p. 12).

O esgotamento da *formação cultural*, para ele, está vinculada a estes controles sociais provocados pela racionalidade ocidental, pela utópica promessa do *sapere aude*, que ao invés de conduzir o sujeito à autonomia, realizou o inverso: o controle e a dominação. E para ele a Indústria Cultural (*Kulturindustrie*) é a principal promotora desta dominação, ou seja, desta sujeição do “sujeito” à sociedade administrada.

Não seria falso dizer que o termo Indústria Cultural é um dos principais conceitos da teoria crítica da sociedade. Ele se apresenta como o diagnóstico de um paradoxo social. “Noutros termos, o conceito de indústria cultural tem a ver com a expansão das relações mercantis pelo conjunto da vida social, em condições de crescente monopolização, verificadas a partir das primeiras décadas do século” (RÜDIGER, 2002, p. 18). Na semiformação os conteúdos objetivos são coisificados e a própria *formação* é reificada, ou seja, transformada em mercadoria.

Convertida, assim, em mercadoria pela indústria cultural, a produção simbólica, própria do processo da cultura, distancia-se do saber popular e se aproxima dos interesses do mercado. “[...] a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, cede lugar à *semiformação*, em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente” (GOMES, 2010, p. 292), ou seja, à sujeição a sociedade do capital.

O percurso que realizamos até aqui, possibilitou-nos perceber que a ideia de *formação*, entendida como “possibilidade de esclarecimento e emancipação”, converteu-se no oposto: *aprisionamento* e *reificação*. Mediatizada por um processo que tudo controla e “impõe” preço, ou seja, a Indústria Cultural, a *formação* desembocou, como vimos com Adorno, num processo de *semiformação*, que transforma o *espírito livre* em pura adaptação, ou seja, “um mero adequar-se à realidade imediata [...] (acoplada ao processo de produção). Um processo desprovido de qualquer autonomia e caráter próprio” (PALANCA, 2005, p. 97).

“O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós”. Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 125).

Quem não se conforma é punido – eis a palavra de ordem da produção industrial. Cabe nos agora pensar o papel da educação para nosso atual momento.

### **Notas (in) conclusivas**

Os teóricos clássicos do pensamento clássico, para formular o ideal da *Bildung*, buscaram, como vimos, nos Gregos suas referências. Seja na Grécia clássica, como o

classicismo e o neo-humanismo, seja na Grécia arcaica, como é o caso de Nietzsche, eles formularam um conceito que tornou possível a busca por um “elevado tipo de homem”. Em Kant, pressuposto primeiro para a crítica de Adorno, a *Bildung*, por meio da razão, possibilitaria ao sujeito a sua emancipação, projeto este que não se realizou, ou melhor, converteu-se numa espécie de barbárie. A razão de autodeterminou “senhora de si”, dominando a tudo, a natureza e, não bastando, o seu semelhante, também. E esta razão, segundo Adorno valendo-se de um conceito de Horkheimer, “se instrumentalizou”, ficando a serviço da Indústria.

O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. *Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos.* Rigidamente funcionalizada, ela é tão fatal quanto a manipulação calculada com exatidão na produção material e cujos resultados para os homens escapam a todo cálculo. Cumpriu-se afinal sua velha ambição de ser *um órgão puro dos fins* (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 41-42).

Fica evidenciado, portanto, que a racionalidade que impera no jogo da indústria é justamente a “racionalidade da eficácia” e do controle: *Halbbildung*.

Como pensar, portanto, uma formação que possibilite ao sujeito a sua emancipação? Em quem nos “referenciarmos” (ou em que conceito?) num cenário de pleno império da indústria, da técnica e da supremacia do capital? Estamos nós numa época esclarecida ou permanecemos no medo, na conformidade da menoridade? Quais os fins de nossa formação – autonomia ou adaptação ao mercado neoliberal? São estas reflexões que faz da filosofia uma matéria de suma importância para a educação. Em pleno império do efêmero, da competitividade, necessário se faz “trazer à tona a questão da natureza da educação em relação à formação ética e à formação política, campos da prática humana que sempre foram associados à educação pela reflexão filosófica” (SEVERINO, 2006, p. 622). É preciso romper, no entanto, com o império da *semiformação*. Mas como? Não seria com uma educação política que nos “autonomize” para a crítica?

*A educação, para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõem à vida no “plano” de sua produção efetiva. A*

emancipação é elemento central da educação, mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia [...] Neste sentido, é preciso aplicar toda energia para que “a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva(MAAR, 2003, p. 473).

É preciso educar para a resistência e para a inconformidade, pois “a educação [formação] só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995a, p. 121) e não como um mero adequar a cultura “de produção” vigente.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3ª Edição. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Palavras e Sinais: Modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis : Vozes, 1995b.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria Crítica e inconformismo: Novas perspectivas de ensino**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. Cap. 1, p. 6-40.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. D. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio./ago. 2012.

GOERGEN, P. Formação ontem e hoje. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A. M. E. H. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

GOMES, L. R. Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno. **HISTEDBR On-line**, Campinas, São Paulo, n. 39, p. 286-296, Set 2010.

KANT, I. Resposta a pergunta: Que é "Esclarecimento"? In: KANT, I. **Immanuel Kant - Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974. Cap. 4, p. 100-117.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1996.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

\_\_\_\_\_. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 83, n. 24, p. 459-476, agosto 2003.

NIETZSCHE, F. W. **Humano, demasiado humano**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

PALANCA, N. **Modernidade, educação e alteridade**: Adorno, cogitações sobre um outro discurso pedagógico. Campinas: Faculdade de Educação, 2005 – (Tese de Doutorado).

RÜDIGER, F. **Comunicação e Teoria Crítica da Sociedade - Fundamentos da Crítica à Indústria Cultural em Adorno**. 2ª ed. ed. Porto Alegre, RS: EDPUCRS, 2002.

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

WEBER, J. F. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina, Paraná: Ed. Universidade de Londrina, 2011.

## CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DA FILOSOFIA.

Marcos Antônio Lorieri

Universidade Nove de Julho (UNINOVE) – Brasil.

lorieri@sti.com.br

**Eixo temático:** Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação.

### Resumo.

A questão que orienta o texto é relativa ao papel da filosofia na formação humana em geral. Parte-se do pressuposto de que a filosofia oferece elementos formativos para o ser humano, seja quando acessa produções filosóficas, seja quando se dá ao trabalho do filosofar dialogando com as produções filosóficas historicamente acumuladas. O texto é apresentado contendo três momentos nos quais são abordados os seguintes itens: formação humana e filosofia no qual é dado destaque a considerações sobre o que entender por formação humana; papel formativo da filosofia na perspectiva de alguns pensadores da área; indagações e perspectivas relativas ao papel formativo da filosofia. Ao final algumas possíveis conclusões.

**Palavras-chave:** Filosofia; Formação Humana; Papel formativo da Filosofia.

### Abstract

The question that guides the text is concerning the role of philosophy in human development in general. It starts from the estimated one of that the Philosophy offers formative elements to human being, either when accessing philosophical productions, either when if of to the work of philosophizing dialoguing with the philosophical productions historically accumulated. The text is presented containing three moments in which the following items are boarded: human formation and philosophy in which emphasis is given to considerations of what meant by human development; formative paper of the philosophy in the perspective of some thinkers of the area; questions and prospects for the formative role of philosophy. At the end some possible conclusions.

**Keywords:** Philosophy; Human Formation; Formative Role of Philosophy.

### Introdução.

O problema do qual se parte é o da busca de razões para o que se tem afirmado relativamente ao oferecimento de elementos formativos por parte da filosofia: seja para quem acessa as produções filosóficas, seja para quem se dá ao trabalho do filosofar. Trata-se de tema considerado próprio da área da Filosofia da Educação, a par de outros, como tem sido afirmado na literatura da área.

O texto contém três partes, seguidas de conclusões: Formação humana e filosofia; Papel formativo da filosofia na perspectiva de alguns pensadores da área; Indagações e perspectivas relativas ao papel formativo da filosofia.

### **1. Formação humana e Filosofia.**

Formação tem a ver com forma e com processos que dão forma a algo. No caso dos humanos pode-se pensar em formação como processo de “dar forma” ou, de “dar-se uma forma”. Aqui alguns problemas: a forma humana nos é dada, nós nos damos uma forma, ou ambas as coisas? Estar formado não é parar de existir?

O que é forma? Questão que vem desde a ideia platônica de essência para se referir à “figura latente e invisível”, “só captável pela mente” (FERRATER MORA, verbete Forma), à qual Platão se refere com a palavra *eidos*. Ou da noção aristotélica de forma como essência necessária que se distingue da matéria, e que, com ela, configura algo. Há posições que afirmam ser a forma a essência já dada aos seres, vinda de algum poder externo. Aos humanos competiria realizá-la na sua temporalidade como *conformações*. A ideia de conformação gerou caminhos indicativos de constituição das pessoas. Se a forma é dada *a priori*, resta conformar-se ou ser conformado a ela. Entendimento diferente a vê como resultante do conjunto de relações que se dão na e com a natureza, na e com a sociedade e historicamente. Afirma-se a constituição histórica da maneira de ser pessoa.

São posturas presentes nos discursos pedagógicos e em reflexões de filósofos sobre a educação. Kant no texto *Sobre a Pedagogia* (1996), diz: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1996, p. 11). E mais: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (Idem, p. 15). Diz, ainda, de se dar uma “forma conveniente” ao humano: “É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade.” (1996, p. 17).

Que forma convém ao ser humano? Haveria uma *fôrma* à qual se devem submeter os que nascem para que desenvolvam seus “germes” de humanidade a um ponto de conveniência? Conveniência para quem? “Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver, em proporção adequada, as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja sua destinação. ” (KANT, 1996, p. 18). Germes não são destinatários do mal, diz, e cumpre à educação canalizá-los para o bem (p. 19). Se há desvios, isso se deve à falta de uma educação conveniente que é aquela que inclui o cuidado, a disciplina e a instrução com formação. “A formação compreende a disciplina e a instrução” (1996, p. 14) e ela é

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

A disciplina é negativa porque “impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se de sua humanidade” (idem, p. 12) e inclui a instrução ou a cultura – “pois que assim pode ser chamada a instrução” (idem, p. 16). “Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem”(idem, p. 16). A cultura abrange a instrução e, por essa razão, envolve um trabalho professoral de informação e um de direção, de *governança*, ou de guia para a vida. Isso é formação humana que torna o homem humano. “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade. ” (KANT, 1996, p. 12).

Mas qual humanidade? Há uma em especial, já definida? Sim e não: há uma nos germes de humanidade; mas há fins humanos que devem ser construídos nas “circunstâncias”. “A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias” (idem, p. 26). Como assim? Pode-se perguntar. Talvez Kant aposte na inexorabilidade da Razão que apresenta os fins para



quem se desenvolve ou supera a minoridade de que fala em *Que é isto a Ilustração*. “Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um.” (KANT, 1996, p. 27).

Não é fácil a tarefa de definição dos fins, mas é uma necessidade da humanidade. O ser humano, diferentemente dos animais que cumprem destinos sem o saber, é obrigado “a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito.” (Idem, p. 18). Ter um conceito aprovado por todos e que seja, ao mesmo tempo, o de cada um. A Razão indica a forma de ser gente e o caminho da formação.

Savater diz algo semelhante: “Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo”, (1998, p. 29). E acrescenta: “A condição humana é em parte espontaneidade natural, mas também deliberação artificial: chegar a ser totalmente humano – seja humano bom ou humano mau – é sempre uma *arte*”. (Idem, p. 31). Espontaneidade natural que carrega elementos dados, como os germes de humanidade, mas atrelados a um projeto que se realiza nas *circunstâncias*, como diz Kant. Marx e Engels (1979), indicam que a formação humana é uma construção coletiva e histórica que ocorre a partir de elementos naturais dados, mas que se realiza nas relações de produção da vida, pelo trabalho. “O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX-ENGELS, 1979, p. 28). Os caminhos da realização humana se dão nas condições históricas: o primeiro momento, o “primeiro ato histórico” (1979, p. 39), é o da produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades de “comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais” (idem, p. 39). Ato este que “deve ser cumprido todos os dias e todas as horas”. (Idem, p. 39). A satisfação das necessidades básicas conduz a novas necessidades que são cada vez mais ampliadas. Decorre daí o processo de produção coletiva da vida que adquire as mais diversas formas historicamente. Os seres humanos vivem e formam-se como humanos no trabalho, ou seja, nas relações de produção que implicam em relações sociais. Daí “vê-se aqui que os indivíduos fazem-se *uns aos outros*, tanto física como espiritualmente, mas não se fazem a si mesmos” (idem, p. 55). A formação humana não ocorre solitariamente, pois ela é solidária: dá-se nas interações sociais que incluem as relações produtivas. Interações que incluem a transmissão, para as novas gerações, “de uma soma de forças de produção” e de uma “relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos” que, “embora sendo em parte modificada pela nova

geração, prescreve a esta, suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX e ENGELS, 1979, p. 56).

Kant fala de uma humanidade definida nos “germes de humanidade” e, ao mesmo tempo de uma humanidade a ser construída, quanto aos seus fins, nas “circunstâncias”. Indica, também, fins humanos definidos pela Razão. Marx e Engels apontam as circunstâncias como constituidoras dos humanos, mas circunstâncias constituídas pelos próprios humanos nas relações que estabelecem com a natureza e entre si. Circunstâncias que podem ser benéficas ou maléficas.

É importante perguntar: como avaliar as circunstâncias? Que critérios definem o que é benéfico ou maléfico para a humanização do humano? O que é mesmo um bom humano? O que é formação humana boa? A pergunta inicial se amplia: não apenas o que é formação humana, mas o que é formação humana boa. Isto remete à questão antropológica básica: o que é o humano? Trabalhar filosoficamente esta questão é uma das principais contribuições da Filosofia para a Educação. A principal pergunta é a que diz respeito ao ser humano e ao significado de sua existência.

(...) de um ponto de vista mais fundante, pode-se dizer que cabe à filosofia da educação a construção de uma imagem do homem. (...) Trata-se do esforço com vista ao delineamento do sentido mais concreto da existência humana. (...) Como tal, a filosofia da educação constitui-se como antropologia filosófica. (SEVERINO, 1994, p. 21).

Não uma antropologia abstrata, mas “uma antropologia filosófica capaz de apreender o homem existindo sob mediações histórico-sociais, sendo visto então como ser eminentemente histórico e social” (idem, 1994, p. 21).

A partir destas ideias Severino diz, também, da formação humana, ao responder à pergunta: “O que vem a ser essa formação?” (2002, p. 185). Sua resposta; “Nós nos formamos quando nós nos damos conta do sentido de nossa existência, quando tomamos consciência do que viemos fazer no planeta, do porquê vivemos” (idem, p. 185). Tomada de consciência que é a dimensão subjetiva que exige o desenvolvimento

de sensibilidades que a constituem: as sensibilidades epistêmica, ética, estética e aos valores políticos (consciência social). Pois, é nisso que a formação humana faz diferença em relação aos dados naturais, por certo, imprescindíveis, mas não suficientes para a constituição humana.

É toda esta esfera do exercício da dimensão subjetiva da pessoa que nos torna efetivamente humanos. Não bastam a integridade física, biológica, o bom funcionamento orgânico, as forças instintivas, para uma adequada condução da vida humana. Sem a vivência subjetiva continuamos como qualquer outro ser vivo puramente natural, regido por leis pré-determinadas, vale dizer, sem possibilidades de escolhas, sem flexibilidade no comportamento. (SEVERINO, 2002, p. 185).

A vivência subjetiva não se dá descolada das circunstâncias histórico-sociais. No humano não há dissociação do biológico e do cultural e nem do que é individual e do que é social. O humano é formado na complexidade destas relações. “A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva” (SEVERINO, 2006, p. 2). Neste investimento a filosofia tem um papel importante, pois, a formação humana não se dá sem a contribuição da formação filosófica: “É por tudo isso que não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia em todos os momentos da formação das pessoas” (idem, p. 187). Que papel formativo seria este?

## **2. Papel formativo da Filosofia na perspectiva de pensadores brasileiros.**

Foram tomados, aqui, posicionamentos de três pensadores brasileiros a respeito das possibilidades formativas do ensino de filosofia. São convites à reflexão.

Para Favaretto, pelo fato de as pessoas terem necessidade de “sistemas de significação” que as ajudem a situar-se na heterogeneidade da realidade e de concepções sobre ela, a filosofia pode contribuir para que o aluno, no caso do Ensino Médio, ingresse “na experiência reflexiva pela passagem do heterogêneo ao homogêneo, do disperso ao uno, da variedade dos fatos, acontecimentos e opiniões a uma ordem de pensamento, lei ou

estrutura que lhe permita a produção da inteligibilidade (Lebrun, 1976) ” (FAVARETTO, 2004, p. 44-45). Esta é, para ele, uma contribuição formativa que se dá na oferta de “diretrizes conceituais e de estilos de interrogação que permitam ao aluno orientar-se no pensamento”. (Idem, p. 45).

Eis, então, uma posição quanto à ideia de *formação* pela filosofia: a filosofia gera condições, indiretas é claro, da intervenção na realidade, nos modos dos jovens se situarem face à multiplicidade e heterogeneidade dos problemas, fatos, acontecimentos em que estão envolvidos. *Intervir* significa, então, descobrir o funcionamento e o sentido das configurações (teorias, ideologias e mitologias, religiosas, científicas, tecnológicas, artísticas); significa interrogar, formular questões e objeções. Para isso, reafirmando, os jovens utilizam os sistemas de referência constituídos no curso de filosofia, como uma experiência (acima de tudo, sobre os processos enunciativos) de uma diversidade significativa de trabalhos filosóficos. (FAVARETTO, 2004, p. 46. Itálicos do autor).

Trata-se de um aspecto formativo, a par de outros, que os auxiliaria descoberta do funcionamento e dos sentidos das configurações referidas e de produzir, em relação a elas, interrogações, questões e objeções. E isso para que possam se apoderar de uma linguagem de segurança própria, trabalhada e articulada com os recursos da reflexão e da criticidade. O trabalho com textos filosóficos é um recurso aí, pois, neles “estão os temas, os problemas, os conceitos, os métodos, os procedimentos” (idem, p. 52) a serem aprendidos, além da possibilidade de aprender “procedimentos gerais de pensamento, entendidos como princípios metodológicos da atividade intelectual – desenvolvimento das capacidades de análise e leitura; de técnicas de raciocínio e argumentação; de métodos de questionamento, problematização e expressão”. (Idem, p. 53). Esses aprendizados compõem o acervo formativo que a Filosofia pode oferecer.

Para quê, poder-se-ia perguntar? Para ajudar a formar pessoas que sejam capazes de deslocarem-se “ da apreensão imediatista da realidade para uma posição esclarecida” (idem, p. 53). Aí estaria a sua “utilidade” na expressão de Chauí (2003, p. 24) ao afirmar a este respeito:

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

Se o trabalho com Filosofia, seja no Ensino Médio, seja no Ensino Superior, seja nos cursos de Formação de Educadores, for realizado na perspectiva de oferecer ajuda para que os alunos destes cursos se desloquem “ da apreensão imediatista da realidade para uma posição esclarecida”, no dizer de Favaretto, ou para que abandonem a ingenuidade e os preconceitos do senso comum e não se deixem guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos (Chauí) e, além disso, conheçam o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política e tenham meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos, então pode-se afirmar que a Filosofia é um saber altamente formativo desses alunos.

José Auri Cunha (2011), aponta como uma das funções básicas formativas do Ensino Médio, o desenvolvimento de uma cultura racional como a que está presente nas ciências, nas tecnologias e na filosofia. Cultura que implica tanto o desenvolvimento de atitudes, quanto de procedimentos lógico-metodológicos, “sem os quais a aprendizagem e prática do pensamento conceitual não se sustenta”. (CUNHA, 2011, p. 1) Este desenvolvimento encontra na filosofia “uma condição particularmente privilegiada” pois é próprio do seu exercício, “questionar a verdade das crenças e a sustentação argumentativa dos princípios e regras morais ou políticas” (idem, p. 1). É próprio do seu discurso ser “reflexiva e crítica, colocando sob o crivo da permanente refutabilidade as estruturas intelectuais e cognitivas que lastreiam a compreensão, a explicação e o modelamento da realidade, entendendo esta enquanto experiência comum vivida objetivada em conceitos” (idem, p. 1). Diz que, para aceder a este tipo de pensamento conceitual, não é possível “prescindir das técnicas, artifícios e métodos da reflexão e da crítica filosófica” (idem, p. 1).

Criar a atitude de autorreflexão e de questionamento crítico é a primeira tarefa-objeto do ensino de filosofia na educação média, uma vez que é neste momento que ocorre a iniciação nos procedimentos mais formais da aprendizagem do conhecimento e dos princípios ou regras apresentados como verdadeiros, legitimados pela história das discussões críticas, no afã de refutá-las e corrigi-las.(CUNHA, 2011, p. 2)

A par desta contribuição relativa ao aprendizado de procedimentos racionais, “o estudo da filosofia envolve também um tipo especial de questionamentos, justamente um rol daquelas questões que, a rigor, são irrespondíveis”(CUNHA, 2011, p. 2).As questões de fundo, ou questões fundamentais. Elas dizem respeito a aspectos da existência humana, a começar pelo seu sentido, passando por questões relativas ao verdadeiro, ao belo, ao bem, à vida em sociedade, ao poder e outras.

Que indagações e perspectivas posições como estas nos põem?

### **3. Indagações e perspectivas relativas ao papel formativo da Filosofia.**

O ser humano no começo de vida traz consigo certas características e possibilidades (germes de humanidade, no dizer de Kant) que lhe permitem formar-se e ser formado nas “circunstâncias”, ou nas relações sociais e históricas nas quais se envolve. É seu processo formativo que o torna efetivamente humano. Em assim pensando, que lugar ocupam as contribuições da filosofia nesse processo? Quais são elas?

O primeiro aspecto a demandar a contribuição da filosofia é o da necessidade de “sistemas de significação” que ajudem cada pessoa a situar-se na heterogeneidade da realidade e de concepções sobre ela, conforme dito por Favaretto. Há uma heterogeneidade ou diversidade do e no real (natural e cultural) e há heterogeneidade de concepções a respeito deste real. Como situar-se aí? Como avaliar as concepções? Como deliberar a respeito delas e, o mais difícil, como elaborar alguma, se nenhuma delas satisfaz? Como a filosofia pode ajudar nisso que, segundo Favaretto, é também constitutivo do humano? Para ele, a contribuição se dá na oferta de ingresso na experiência reflexiva da filosofia que ajuda na passagem ou superação “do heterogêneo

ao homogêneo, do disperso ao uno, da variedade dos fatos, acontecimentos e opiniões a uma ordem de pensamento, lei ou estrutura que lhe permita a produção da inteligibilidade” (citado anteriormente).

Uma interrogação e um desafio aqui se colocam: as pessoas precisam desta produção de inteligibilidade? Se sim, como ajudá-las, neste intento, com a filosofia? Talvez com a ajuda do pensamento de filósofos buscando aí a explicitação mais clara dos problemas e o aprendizado de “procedimentos gerais de pensamento, entendidos como princípios metodológicos da atividade intelectual conforme apontado acima. É uma perspectiva que contempla as ideias de Auri Cunha que aponta como finalidade do Ensino Médio o desenvolvimento de uma cultura racional presente nas ciências e na filosofia e que implica o desenvolvimento de atitudes e de procedimentos lógico-metodológicos que são condições para um necessário pensamento conceitual. A filosofia pode, aí, oferecer contribuições formativas, pois, é próprio do seu exercício, o questionamento das crenças e dos princípios e regras morais ou políticas, bem como o exercício da reflexão e da crítica que coloca “sob o crivo da permanente refutabilidade as estruturas intelectuais e cognitivas que lastreiam a compreensão, a explicação e o modelamento da realidade” (citado acima).

É perspectiva que se coaduna com o desejável da formação filosófica que, no dizer de Chauí (já citado), pode ajudar para que os jovens abandonem a ingenuidade e os preconceitos do senso comum e não se deixem guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos e, além disso, possam conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política e tenham meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos. Aí estaria a utilidade da filosofia. Uma utilidade formativa de certo tipo de pessoas.

Outra perspectiva, das mais importantes, é o convite que a filosofia faz para se pensar as questões que dizem respeito a aspectos fundamentais da existência humana, a começar pelo seu sentido, passando por questões relativas ao verdadeiro, ao belo, ao bem, à vida em sociedade, ao poder e outras. Isso deve ser feito, sob pena de as pessoas serem levadas a adotar respostas interessadas ou interesseiras e, com isso, permitirem ser

manipuladas nas direções de suas vidas, o que geraria uma deformação delas. Como fazer isso, especialmente no trabalho com os jovens?

### **Possíveis conclusões.**

Fazer isso é buscar fazer filosofia como educação, pois a filosofia é educação da humanidade, como diz Chauí no livro de Olgária Matos *Filosofia: a Polifonia da Razão*: nele “não leremos “filosofias da educação”, mas veremos o projeto da filosofia como educação”. (MATOS, 1997, p. 5). Matos remete aos gregos e diz que eles não se enganaram ao propor o exercício do filosofar. Aponta, aí, o pensar bem do filosofar como uma medicina da alma, um *pharmakon*. “A filosofia forma almas fortes pelo exercício da análise de si e do pensamento autônomo”. (1997, p. 7). Se o ensino de filosofia caminhar nas perspectivas mencionadas, ele pode ser um bom aliado do processo formativo de “almas fortes”.

E mais, além de auxiliar no atendimento da necessidade de produção das significações, através da busca incessante por respostas às questões fundamentais, o ensino da filosofia auxilia no necessário aprendizado de se colocar sob o crivo da reflexão crítica as significações que estão presentes na cultura e que são utilizados para orientar e justificar maneiras de ser, de agir e de pensar. A filosofia é ajuda nisso direção, pois, como diz Chauí, um entendimento possível do fazer filosofia é: “Decisão de não aceitar como naturais, óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existênciacotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido”(2003, p. 17-18). As pessoas, os jovens em particular, precisam e, por isso, têm o direito, de aprender a serem reflexivos, críticos, rigorosos, radicais e abrangentes na análise das “questões de fundo” e na análise das respostas com que se defrontam no seu cultural.

Para a realização deste exercício formativo é necessário desenvolver as sensibilidades epistêmica, ética, estética, política e antropológica. Pois, dentro da perspectiva aqui adotada, o desenvolvimento dessas sensibilidades é uma exigência do processo formativo em geral.

### **Referências bibliográficas.**



CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo. Ática, 2003.

CUNHA, José Auri. Filosofia no Ensino Médio: Indissociação entre pensamento conceitual, escrita filosófica e diálogo argumentativo. Minuta de texto levado a discussão, por ocasião do VI Encontro do NEFI/UERJ – Rio de Janeiro, Março/2011: NEFI (*Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância*) – VI Experiência de Formação “Pensando com outros os sentidos do filosofar”, Ilha Grande – 10 a 15 de Março de 2011.

FAVARETTO, Celso A Filosofia e a formação do adolescente no Ensino Médio: Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, Walter. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio: DP&A Editora, 2004. p. 43-53.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. [I- Feurbach]. 2ª ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MATOS, Olgária. *Filosofia, a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo. Scipione, 1997.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Trad. de Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SAVATER, F. *As perguntas da vida*. Trad. Monica Stahel. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

\_\_\_\_\_ A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, W. *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte. Autêntica, 2002, p. 183-194.

\_\_\_\_\_ A razão de ser da filosofia no ensino superior. In: Anais do XIII ENDIPE. Recife: UFPE, 2006.

**EDUCAÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE EPISTEMOLÓGICA: UMA  
CONTRIBUIÇÃO VISANDO À CONSTRUÇÃO FORMATIVA DO HUMANO  
NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DE BUBER**

**Antônio Joaquim Severino\***

**Universidade Nove de Julho (UNINOVE/SP) (FEUSP)**

**Júnior Ribeiro da Silva\***

**Universidade Nove de Julho (UNINOVE/SP)**

**Eixo temático:** Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação

**RESUMO**

Tendo como referência central a obra *Eu- tu*, na qual Buber parte de uma ontologia da presença, a comunicação busca explicitar contribuições do seu pensamento, concernentes ao papel da filosofia para a formação humana. O pensador assume uma filosofia do diálogo, como propulsora para a construção de uma relação intersubjetiva aberta no agir educativo, desde que haja envolvimento e participação dos envolvidos. Apoiando-se em aportes convergentes de outros pensadores que também pensam o sujeito com um ser de ação, relação, mudança e reflexão, busca-se explicitar o projeto antropológico buberiano. Conclui-se que a filosofia do diálogo proposta em Buber é fator intencionalizador de sentidos e significações para a educação.

Palavras-chaves: educação; intersubjetividade; diálogo; reciprocidade.

---

\* Antônio Joaquim Severino: Professor titular e investigador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. [ajsev@uol.com.br](mailto:ajsev@uol.com.br)

\* Júnior Ribeiro da Silva: Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho e Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GRUPEFE). [Jr.juniorribeiro@gmail.com](mailto:Jr.juniorribeiro@gmail.com)

# EDUCATION AND EPISTEMOLOGIC INTERSUBJECTIVITY: A CONTRIBUTION FOCUSED ON THE FORMATIVE CONSTRUCTION OF THE HUMAN IN THE PHILOSOPHICAL PERSPECTIVE OF BUBER

## ABSTRACT

Having the literary work “Eu-Tu” as main reference, in which Buber starts from an ontology of presence, the communication’s goal is to highlight contributions of his thoughts, concerning the role of philosophy to the human formation. The thinker adopts a dialogue philosophy, as a driver to the construction of an open intersubjective relation in the educative action, provided that there is both involvement and participation of the involved. Basing itself in convergent contributions of other thinkers that also picture the individual as a being of action, relation, change and reflexion, It’s aimed to highlight the Buberian anthropological project. Concluding itself the dialogue philosophy proposed in Buber is an intensifying factor of senses and meanings to the education.

Key-words: education; intersubjective; dialogue; reciprocity.

## Introdução

A finalidade central desta comunicação é discutir, analisar e questionar o sentido e o papel da relação intersubjetiva no âmbito educacional, entre educador e educando, à luz da proposta filosófica e antropológica do pensamento de Martin Buber. Trata-se de abordar o potencial formativo do conteúdo dialógico desse pensamento, donde a relevância de sua presença na relação educativa. A apropriação pelos educandos de conteúdos filosóficos diretamente relacionados com a formação humana torna mais fecunda a relação educativa.

Pretende-se discorrer sobre conceituações e temáticas do pensamento de Buber, entendido como essencial para questionar os tipos de posicionamentos mantidos no agir educativo. Assim, a discussão gira em torno das ideias centrais da obra *Eu - Tu*, de Buber, de forma especial no sentido do humano, referenciando em especial o diálogo, categoria fundamental da obra, entendida de modo teórico e existencial.

Um ponto relevante na reflexão é a tentativa de propor novo *repensar* ou *nova releitura* à luz dos princípios da filosofia dialógica em torno das condições das relações intersubjetivas, que acontecem no espaço sala de aula. E é a partir destas considerações, que a reflexão pretende enfatizar a construção da dimensão epistemológica, pedagógica e antropológica, a partir do momento que as relações não sejam impostas, mas resultantes de uma interação dialógica.

Falar da relação dialógica entre educador e educando, como portadora fecunda e significativa da alteridade intersubjetiva, é uma exigência fundamental para o ato educativo, sobretudo em razão das experiências não serem portadoras automáticas de um diálogo autêntico, aberto e respeitoso. E é justamente a partir dessas questões, que esta obra de Buber se torna fecunda para a discussão educacional, chamada a ser um processo de construção da existência.

### **1. O sujeito como pessoa humana**

A dimensão ontológica do sujeito humano, em sua condição existencial de intersubjetividade inerente a seu modo de ser, faz do sujeito um ser de comunicação. Tal condição faz emergir o papel fundamental que exerce em sua existência a linguagem, a mediação linguística da comunicação intersubjetiva.

Daí ser de fundamental relevância a chamada de Gadamer sobre a linguagem como experiência apropriadora do mundo:

A linguagem não é simplesmente uma qualidade do homem que se encontra no mundo, mas dela depende e nela se revela que os homens enquanto tais possuem o mundo. O mundo está aí para os homens, e esse “estar-aí” é constituído linguisticamente. [...] ter mundo significa, relaciona-se com o mundo. Relacionar-se com o mundo exige liberdade em relação ao que encontramos a partir do mundo, de tal modo que se pode pô-lo diante de si como ele é, e esse poder é, ao mesmo tempo, ter mundo e ter linguagem. (OLIVEIRA, 2001, p. 236-237)

Dotado de possibilidades linguísticas, o sujeito encontra-se num mundo dinâmico de constantes mudanças, ao qual é chamado a adquirir consistência sólida e concreta para atuar no mundo prático e intersubjetivo: “a pessoa é um ser de relação que se autoconstitui na intersubjetividade, que instaura uma relação dialógica com um outro eu”. (ZOBOLI, 2011, p. 216)

Assim, a autonomia do ser humano se eleva e se estende em razão do seu agir, existir e de sua condição de ser em si mesmo. Sobretudo frente ao processo intencional de sua ação interventora sobre [ou na] a realidade de transformar, aprofundar e ressignificar: “todo ser humano, enquanto abertura para o mundo, encontra o mundo diante de si – ou o mundo lhe vem ao encontro – como algo que o precede, que o acolhe, que o hospeda”. (NATOLI, 2008, p. 14)

Sua habitação no mundo que se estende para além do observador que ‘no’ mundo se encontra, e que com tal é autônomo [...] o homem é propriamente o ser-no-mundo e como tal é capaz de diferenciar-se dele, atuando em prol de suas transformações. (SANTIAGO, 2008, p.14)

Sua atuação na realidade, [e dentro da realidade], é dada por fortes mudanças e constantes transformações, não só de caráter objetivo, mas também subjetivo, em razão das influências sentidas e assumidas durante o processo. Assim, enseja a possibilidade de enriquecer esse processo de construção, entrelaçando com a consideração em torno da ideia de formação e transformação:

trata-se de uma formação interior e de uma cultura da alma, que implica um trajeto, um percurso. [...] “a viagem é o tempo durante o qual o sujeito se transforma, mas graças à experiência que ele faz no mundo”, a pessoa sofre alterações e metamorfoseia-se, tornando-se um outro de si mesmo. (ARAÚJO; RIBEIRO, 2011, p. 77)

Falar do sujeito como portador e construtor de significado e sentido da realidade, das coisas e de si mesmo, abre-nos uma perspectiva para dilatarmos nosso

olhar, considerando-o como ser de linguagem: *linguagem é expressão da vida do homem; “não suporta reduções e nem imposições”*. (HERRERO, 1982, p. 75); “o sujeito busca equilíbrio, procurando articular pensamento e linguagem, sentimento e ação”. (ARAÚJO; RIBEIRO, 2011, p.91)

Linguagem é ação, é atividade partilhada, construída, estendida e prolongada entre os homens, num espaço social e tempo histórico, onde o sujeito se faz atuante junto ao outro [e com o outro], construindo e “inserindo-se num projeto humano, que se dá em coordenadas históricas, realizando-se pela práxis socialmente solidarizada”. (SEVERINO, 2011, p.31-32)

Essa modalidade interpretativa, postulada nessa dinâmica abrangente de desdobramento do sujeito, conjugadas no seu modo de estar, agir e ser no mundo, assegura-nos podermos exprimir que o sujeito não é extrínseco a realidade, mas pertencente a uma comunidade histórico sociocultural.

## **1.2 O agir intersubjetivo e a educação**

Conceber o sujeito com um ser de ação, relação, mudança e reflexão, faz crer que ele é continuamente chamado a construir e se construir; a formar e se formar; a modificar e se modificar; a relacionar e se relacionar numa dinâmica constante e abrangente, de mudanças efêmeras, flexíveis e vigentes conforme seu agir e estar no mundo.

Todo ser humano, enquanto *totum novum*, busca no mundo um espaço para si, que nem sempre é fácil de conquistar, mas que, sob muitos aspectos, é obrigado a conquistar. Por um lado, os indivíduos se adaptam ao que existe - dependem dele -, por outro lado, modificam as condições dadas, inovam, entram em conflitos, rompem laços, dilaceram relações e, ao mesmo tempo, tecem novas, transformam em realidade algumas das possibilidades que, aos poucos, se apresentam no horizonte indeterminado do mundo, ampliando assim os espaços da sua ação. (NATOLI, 2008, p. 14-15)

Refletir a proposta do agir educacional em face à relação de dialogicidade e de alteridade, entre educador e educando, é tema fundamental que precisa ser discutido, em razão do sentido formativo e existencial: “o homem é antropologicamente existente não no seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana”. (BUBER, 1982, p. 152)

Precisa despertar nos jovens estudantes a consciência clara da possibilidade de enviesamento ideológico de todas as formas de conhecimento, pela explicitação dos sentidos ideologizados dos diferentes discursos prolatados no contexto cultural, questionando as diferentes visões de mundo e desvendando as redes de poder que aprisionam as relações sociais. (SEVERINO, 2014, p. 112-113)

Frente a um posicionamento maduro e valorativo à educação, vista como processo de construção e transformação destinado a equacionar e assegurar uma formação histórica, humana e existencial da pessoa, aponta Terezinha Rios:

educação é um processo de construção contínua da humanidade, de socialização da cultura, de criação, recriação e partilha de conhecimentos e valores. É um movimento longo e complexo, no sentido de as pessoas nele envolvidas irem renascendo, a cada momento, junto com os outros. Bernard Charlot nos diz que nascer é penetrar na condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. É entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar e onde será necessário exercer uma atividade. (2011, p. 211)

Essa dinâmica de movimento, “de devir ou devires, de relações antagônicas e ao mesmo tempo complementares” (LORIERI, 2011, p. 09), abre-se caminho para pensar não lineamente, o processo de evolução, construção e desenvolvimento humano e histórico, mas pressupondo um modo criativo, axiológico e múltiplo, capaz de

articular os fundamentos da dimensão antropológica. Em síntese, “consiste na formação do fundamento, núcleo vital onde se funda o homem e a sua humanidade, para projetar no mundo da vida. Este é sempre um mundo que forma ou transforma - voltado ao desenvolvimento das potencialidades do sujeito”. (ARAÚJO; RIBEIRO, 2011, p. 93)

Essa condição nos impõe pensar a educação como processo criativo, dinâmico e humano, capaz de se articular na história e não como algo definido, pronto e finalizado. Compreender a tarefa educacional por essa dinâmica antropológica, pela lógica da dialogicidade, leva-nos crer que:

a educação, em seu sentido mais profundo, é o processo fundamental para a constituição do humano, em que pesem os muitos e difíceis obstáculos que se encontrem no caminho desse processo de humanização, como bem mostram as experiências de nossas sociedades nacionais.(SEVERINO, 2011, p. 25)

Contudo, só da intencionalidade do sujeito podem partir o interesse em construir uma relação intersubjetiva, respeitosa, humana, dinâmica e dialógica, razões essas que tornam-se condições para atingir e propor uma construção integral do humano.

## **2. Educador e educando: uma intersubjetividade epistemológica**

A temática reporta-se a uma proposta de caráter epistemológica, baseada na filosofia de Buber, à luz da relação dialógica. Caráter epistemológico compreendido por um diálogo autêntico e sincero, construído na esfera do “*entre*”, que se encontra na mediação existente da relação que acontece, face-a-face, entre o *Eu – Tu*. (BUBER, 1979, LXIV)

Mais que sistematização, diálogo é um espaço privilegiado, capaz de abertura e disponibilidade da existência humana (e para a existência humana), como forma de encontro e convivência (con/vivência): entre o *Eu e o Tu* não se “interpõe nenhum *jogo de conceitos, nenhumesquema, nenhuma fantasia*; o encontro só acontecerá no



momento em que for isento de todos os meios” (Ibid., p. 13). Desse modo, pensar o diálogo como lugar de excelência à construção da realidade, do conhecimento, dos fatos e de si mesmo, é uma atitude que legitima a relação intersubjetiva a ser invocada como ação de abertura, acolhimento, encontro, numa força de anúncio; como reforça Lima Vaz,

“(…) na qual o homem se encontra empenhado numa relação propriamente dia-lógica, estritamente recíproca, e que se constitui como alternância de invocação e resposta entre sujeitos que se mostram como tais nessa e por essa reciprocidade”. (1992, p. 53)

Diálogo, portanto, é condição de possibilidades para circularem cadeias de sentidos e significados entre os sujeitos: “o *dialógico é a forma explicativa do fenômeno do inter-humano, que implica a presença ao evento de encontro mútuo*”. (BUBER, 1979, XLVIII)

Por essa intersubjetividade, educador e educando, conjugada na ontologia do inter-humano, nasce uma via propícia para construir e alicerçar um pensamento criativo e crítico, reflexivo e articulado, sistemático e organizado.

O conhecimento humano, em que pese a força da metáfora da visão, não se dá, originalmente, por representação ou por contemplação; ele é resultado de um complexo processo de elaboração, graças ao qual vão sendo configuradas e traduzidas as simbolizações que, ao final, nos permitem representar os diversos aspectos da realidade. Estamos diante de um processo epistêmico, característico de nossa condição humana de conhecer. (SEVERINO, 2014, p. 102)

Isso permite explicitar, iluminado pela filosofia de Buber, que é impossível falar de diálogo sem valorizar a abertura, a espontaneidade e a relação dos sujeitos envolvidos; condição para construir formação sólida. Trata-se, portanto, de intersubjetividade epistêmica, que pressupõe instâncias fecundas e valiosas; com destaque, por exemplo, à presença do educador, com papel fundamental à formação do

educando, de modo a propor nova maneira de compreensão, reflexão e análise da realidade.

Dadas essas características, encontramos aqui convergência com os propósitos da epistemologia complexa, compreendida não como o centro da verdade, mas como sistematização da reunião de várias perspectivas e diversos olhares. (ALMEIDA; PETRAGLIA, 2011, p. 121)

É impensável um perfil educacional engessado e obstruído de atuações dos sujeitos, sobretudo quando conteúdos disciplinares, não perpassam as esferas da experiência humana: “o ensino educativo é destinado a favorecer a aptidão do aluno para contextualizar, religar e globalizar os conhecimentos - precisa-se articular saberes” (MARTINAZZO, 2010, p. 25). Em especial, as que atuam sistematicamente em áreas que precisam de diálogo, em razão das questões decorrerem de valores éticos, morais, estético, culturais, epistemológicos, políticos, econômicos. Nessa perspectiva complexa sobre a educação e o rumo da humanidade, aponta Morin: “vemos que estes são saberes necessários à educação do séc. XXI para formar cidadãos capazes de compreender e enfrentar os problemas de seu tempo”. (Ibid., p. 26)

É preciso conscientizar que a intersubjetividade, do educador e educando, é ação conjunta, de sujeitos repletos por graus de intencionalidades, em que existindo um, o educador, nas suas particularidades e potencialidades, orienta, incentiva e estimula a construção e o fortalecimento do conhecimento ao educando.

A docência como ação educativa e processo pedagógico metodológico e intencional, constituído em relações sociais, ético-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Ibid., p. 25)

Essa explicitação do agir humano bem como o sentido e o valor da relação intersubjetiva, conduzem-nos em face à teoria da complexidade, de Edgar Morin, de

forma especial, sobre o valor do pensamento dialógico, como tentativa de garantir uma organização e estruturação ao conhecimento, no modo de pensar.

Trata-se de uma proposta constituída por intenção, força e dinamismo que visa oferecer condições para lidar com processos de: “harmonia e a desarmonia, ordem e desordem, ligação e separação” (MORIN, 2002, p. 24).

### **3. Considerações finais**

Considerando a educação como processo fundamental a vida humana, discutida à luz da filosofia da relação, obra *Eu – Tu* de Martin Buber, e proposta radicalizada pela alteridade intersubjetiva, é fundamental pensá-la como fator de construção do humano.

Assim, a educação, tal como é conceituada e discutida ao longo do texto, deve ser encarada como processo de construção e transformação humana, em todas as dimensões. O texto acenou para o valor da construção epistemológica como resultado dessa rica relação intersubjetiva entre educador e educando, chamada a ser dialogada, partilhada e construída.

Compreendendo essa dimensão dialógica, entendida como condição de abertura de um vir-a-ser, podemos afirmar que a filosofia do diálogo proposta em Buber é fator intencionalizador de significações e sentidos a educação. Pois, além de opor-se a tudo o que obstruí a quem está envolvido numa relação dialogada e partilhada, esta proposta fundamenta a dinâmica do agir intersubjetivo, tornando fecundo e integrado a construção do conhecimento no espaço da reciprocidade educativa.

Ainda que muitos autores tenham se dedicado o máximo a discutir, analisar e construir reflexões acerca da educação, sobre os processos de aprendizagem, do agir educativo e da relação intersubjetivas entre educador e educando, cabe reconhecer que um dos motivos dessa busca se deve ao fato de ser essa proposta uma centelha essencial, destinada a completar a unidade integral da vida humana.

A elaboração desse trabalho implicou alguns questionamentos, sobretudo diante da postura que se assume, um em relação ao outro, em especial na sala de aula.

Pois, trata-se de um diálogo e não de monólogo, muitos menos de diálogo inautêntico, dominador. Do contrário, pressupõe a existência de duas consciências que buscam se confrontar, construir e realizar-se.

Desse modo, cabe questionar os tipos de relacionamento que acontecem entre educador e educando, e avaliar permanentemente se estes favorecem transformações, enriquecimentos e formações, que se afinam com a construção desse projeto educacional destinado a garantir e provocar sentido à vida humana.

A relação dialógica, na prática educativa, para Buber, só se constrói por meio da confiança, reciprocidade, comprometimento e do cuidado que marca todo o encontro, presente numa formação contínua, próprio de um diálogo autêntico de um educador. Este, o faz com o intento de despertar ao educando a vontade de construir uma formação consistente.

Assim, a tecedura, advindas do mosaico intersubjetivo, entre educador e educando, no universo educacional, não se estabelece por meio de evocação de palavras, sistemas ou métodos. Mas mediante “encontro”, promovido numa *relação* de liberdade “entre” o *Eu - Tu*, movidos pela riqueza de potencialidades, criadas ao longo da práxis no âmbito educacional: o homem é um ser que inova e transforma, razão decisiva que o faz valorar e ressignificar.

#### **4 Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Cleide & PETRAGLIA, Isabel. **Complexidade e formação**: algumas ideias norteadoras. SEVERINO, A.J; ALMEIDA, C. R. S.; LORIERI, M. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011, p. 118-132.

ARAÚJO, Alberto F. & RIBEIRO, José A. L., **Educação e formação do humano**: bildung e romance de formação. Perspectivas da filosofia da educação. SEVERINO, A.J; ALMEIDA, C. R. S.; LORIERI, M. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011, p. 72-98.

BUBER, M. **Da função educadora**, Tradução da edição francesa por Moacir Gadotti E. Mauro Ângelo L. Reflexões. Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia (PUUCAMP), p.5-23, maio/agosto, 1982.

BUBER, M. *Eu e Tu. Introdução e Tradução por Von Z. Newton Aquiles*. 2ª ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

HERRERO, Xavier. **O homem como ser de linguagem**. Antropologia filosófica. In: Carlos Palácio, S. J. Cristianismo e História. Coleção Fé e Realidade – X, São Paulo: Loyola, 1982.

LIMA, VAZ, H. C. de. **Antropologia Filosófica II**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 1992. Coleção Filosofia.

LORIERI, Marcos A. **Introdução**. Perspectivas da Filosofia da Educação. ALMEIDA, C. R.S.; LORIERI, Marcos A.; SEVERINO, Antonio J. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011, p. 9-20.

MARTINAZZO, Celso J. **Reflexões sobre a natureza humana e a educação escolar**. Estudos de Complexidade, n.4. ALMEIDA, C.; PETRALGLIA, Isabel. (Orgs.). São Paulo: Xamã, 2010, p. 15-27.

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

NATOLI, Salvatore. **Filosofia e formação do caráter**. São Paulo: Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Manfredo. A. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**, 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

OZMON, Howard A. & CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIOS, Terezinha A. **Professores: autores e atores nos dizeres da escola - a contribuição da reflexão filosófica**. Perspectivas da Filosofia da Educação. ALMEIDA, C. R. S.; LORIERI, Marcos A.; SEVERINO, Antonio J. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011, p. 208-221.

SANTIAGO, Maria B. N. **Diálogo e Educação: O pensamento pedagógico em Martin Buber**. Tese de Doutorado – UFB. CE. Educação, Recife, 2008.

SEVERINO, Antonio J. **Filosofia da Educação: o desafio de pensar a educação nos países e comunidades lusófonas**. Perspectivas da Filosofia da Educação ALMEIDA, C. R. S.; LORIERI, Marcos A.; SEVERINO, Antonio J. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011, p. 23-45.

\_\_\_\_\_. **A construção do conhecimento como via de aprendizagem filosófica no Ensino Médio**. O que é isto, a Filosofia [na escola]? PAGOTTO-Euzebio, M. S.; ALMEIDA, R. (orgs.). São Paulo: Képos, 2014, p.101- 115.

\_\_\_\_\_. & SEVERINO, Estevão S. **Ensinar e aprender com pesquisa no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SILVA, Kátia A. S. & REIS, M. **Educação Universalista de Jan Amos Komenský**. Filosofia e Educação: ensaios sobre autores clássicos. MARTINS, M. F; PEREIRA, AscídioR. (Orgs.). São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2014, p.95-117.

ZOBOLI, Elma L.C.P. **Educar para a intersubjetividade e o cuidado**. Ser e educar. Teologia Moral, tempos de incertezas e urgência educativa. PESSINI, L.; ZACHARIAS, R. (Orgs.). Aparecida, SP: Editora Santuário; São Paulo: Centro Universitário São Camilo; São Paulo: SBTM, 2001, p. 207-223.

ZUBEN, N. Aquiles Von. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

## Educación y parrhesía. Un aporte desde la perspectiva de Foucault.

---

**Lic. Máximo Núñez.**  
**Ciencias e la Educación.**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.**  
**Universidad de la República.**

### **Resumen:**

Pensar en la educación es clave en este artículo, pero lo central es hacerlo en relación a la verdad y el coraje que conlleva expresarla. Para esto es fundamental tener presente las siguientes interrogantes: **¿es posible hablar de *parrhesía* en el contexto educativo? ¿Educación y “decir franco o decir veraz” para quién?** Desde aquí hemos de centrar nuestra mirada en ese **“decir veraz”, “hablar franco”,** como una **posibilidad que nos permite problematizar la educación en sí,** pues la preocupación por la verdad es una preocupación por la vida misma. Lo que bien podemos pensar es **qué se transforma como referencia de verdad cuando queremos intentar establecer,** en el contexto educativo, **el coraje de decir la verdad.**

Hemos de pensar en esta práctica de decir la verdad como la posibilidad de sacar a la luz todo aquello que constituye el fundamento de la vida misma. Si bien estamos bajo el contexto de la Antigüedad que nos presenta M. Foucault en su seminario de 1983-1984, denominado “El coraje de la verdad. *El gobierno de sí y de los otros II.*” e impartido en el Collège de France, nosotros hemos de utilizar lo que se presenta aquí, para confrontar **de qué manera entendemos y hacemos visible en lo educativo aquello del “cuidado de sí”, “prácticas de sí” y “cultivos del sí”.**

Asumir la verdad y expresarla implica una asociación entre quien la dice y lo que se dice, implica también un asumir cierto riesgo frente a un interlocutor, porque en ese juego se establece como evidencia que primero ha de gobernarse a sí mismo para luego pensar en un otro.

En el presente artículo hemos de presentar el acento que hace Foucault en la *parrhesía* ética. Esta visión nos servirá para abordar el objetivo que presentáramos

anteriormente. Desde aquí abriremos paso a aquellas preguntas que nos permitan centrar nuestras ideas: **¿es posible hablar del coraje de la verdad en relación a las instituciones? ¿Acaso se debilita dicho coraje cuando están presentes las inquietudes y propósitos institucionales?** ¿Cuál es la referencia que se ha de plantear en estos contextos?

**Palabras claves:** parrhesía, epimeleia, educación

### **Primera parte:**

Lo primero que podemos establecer es lo que significa el hecho de “hablar franco”, o el “decir veraz”, lo que representa el término *parrhesía*. Hay una primera aproximación al hecho de reconocer que el sujeto al decir la verdad se *manifiesta*, es decir, “(...) se representa a sí mismo y es reconocido por los otros como alguien que dice la verdad” (Foucault, 2010: 19). Bien podemos utilizar expresiones como: expone, exterioriza, publica; en fin, podemos armonizar la verdad desde el sujeto mismo, es parte de él, dice de él y se muestra frente a otros. Es de vital importancia reconocer “(...) bajo qué forma, en su acto de decir la verdad el individuo se autoconstituye y es constituido por los otros como sujeto que emite un discurso de verdad.” (Foucault, 2010: 19). Bien dirá Foucault que su planteo acerca de la verdad está en relación “(...) del discurso que el sujeto esté en condiciones y es capaz de decir sobre sí mismo bajo una serie de formas culturalmente reconocidas y tipificadas.” (2010: 20) Pues, el incentivo ha de ser siempre que hay que decir la verdad sobre uno mismo. Pero, ¿qué implica decir la verdad sobre uno mismo?

Para Foucault, existen algunas nociones presentes en el Laques<sup>89</sup>, que caracterizan esta noción de *parrhesía*, siendo en sí mismos su finalidad; y necesariamente se ha de referir a la idea de *epimeleia* (cuidado de sí) y a la de

---

<sup>89</sup> También conocido como “sobre la valentía”. Es un diálogo socrático, que compone una de las obras de la juventud de Platón; aquí se ha de tratar el tema del coraje, o el valor, relacionado a la educación de los hijos. En este diálogo participan en el núcleo central de la discusión, Lisímaco (hijo de Aristides, el justo), Melesias (Padre de Tucides), Laques (jefe militar de Atenas), Nicias (principal político de Atenas después de Pericles, Siglo V a. C.) y Sócrates. Lisímaco y Melesias recurren a Laques y Nicias preocupados por la educación de sus hijos.



*exétasi*<sup>90</sup>(manera de someter a prueba y examinar). Estas nociones que aparecen de explícitamente en el diálogo, nos conducirán a aquellas actitudes que se ha de tener presente en la educación de los jóvenes y además, han de ser propias de aquellos que imparten la educación. Hemos de tomar este diálogo para ir respondiendo a la pregunta que convoca este artículo y podemos comenzar cuestionándonos ¿cuánto de nosotros dice de una *epimeleia* en nuestras prácticas, revestidas de una prueba constante, que refleje un parámetro sobre aquello que queremos impartir en nuestros modos de hacer educación?

El diálogo, traspasado en su totalidad por el tema del coraje, nos demuestra las características de los personajes, lo cual nos hace pensar que para poder hablar de *parrhesía* y para poder ser parte de esto, hemos de estar revestidos de algunas características propias de ella, al igual que lo que está determinado por la pureza, la transparencia y lo eterno (Foucault, 2010: 139); esto va a marcar la posibilidad de la constitución del sujeto como uno capaz de ser veraz, lo que Foucault dirá, capaz de ver la verdad, de decirla. (2010: 139) Sobre este punto, se podrá leer en “el coraje de la verdad”, que el aspecto ético de la misma es sólo uno de los aspectos que reviste esta manera de vivir. Pues esta necesita de una purificación propia del sujeto, constituyéndose en relación a un quiebre frente a algunas cuestiones del mundo sensible, al decir de Foucault, frente a la culpa, el interés y el placer. Y aquí es interesante tomar la pregunta que dice: ¿en qué condiciones podrá el sujeto constituirse como pura mirada, independiente de todo interés particular y capaz de universalidad en la aprehensión de la verdad catártica<sup>91</sup>? Purificación que va a decir de una ética de la verdad y que precisamente ha de colocarnos en una mirada sobre el coraje de la misma. Coraje que se hace posible a través de la voluntad y que se hace visible mediante la “(...) curiosidad, la forma de combate, la forma de coraje, de la resolución, de la resistencia.” (Foucault, 2010; 139-140)

Esta preocupación por los jóvenes que se desprende del Laques, es una que nos acerca a la curiosidad de cómo instalar la preocupación del cuidado de sí en estos. Si bien en el diálogo no se expresa las formas de cuidado que han de tenerse presente, sí

---

<sup>90</sup>“(…) manera de someter a prueba, examinar. Esta noción está presente en el corazón mismo del Laques. Y cuando los interlocutores de Sócrates, antes de comenzar la verdadera y gran discusión, aceptan el juego que él les propone, se verá que son ellos mismos quienes postulan la *exétasis*...” (Foucault, 2010: 136)

<sup>91</sup>“Condición de purificación del sujeto para que pueda ser sujeto de la verdad” (Foucault, 2010: 139)

nos demuestran que cosas no se han de llevar a cabo; pero sí hay que ocuparse de la manera de vivir, del *bíos*, esta modalidad, esta práctica, dirá Foucault, constituye el objeto fundamental de la epimeleia (2010: 141). Esto conducirá a plantearse ciertas particularidades en la forma de existencia, pues la *filo-sophia*, opera como referencia en ese modo de vida que se ha de emplear.

Es importante ver cómo los aspectos de la *parrhesía* tienen que seguir necesariamente algunas cuestiones básicas, a saber: alejada de los prejuicios (el hecho de que Lisímaco y Melesias lleven a Laques y Nicias a ver la demostración de combate de armamento completo, a cargo de Estiseleo), en condiciones cuidadosas, en un lugar que sea bien protegido y cuidado, atestiguando las cuestiones para su óptimo surgimiento. Dadas las condiciones, sólo hace falta que las personas han de acompañar estos escenarios, pues han de demostrar que entienden y responden a ese arte (según Foucault, Laques y Nicias son competentes en la materia, son personas que se han desempeñado de acuerdo a las funciones que le han sido confiadas y han demostrado valor ante esto, eso los hará establecer una opinión sobre lo que ven con franqueza).

En el diálogo nos encontramos con dos situaciones que bien merecen nuestra atención. Primero, cuando el reconocimiento de Lisímaco y Melesias al reconocer que no han recibido un buen cuidado y que no han realizado buenas acciones que los haga sentir aptos para conducir a sus hijos en el buen desarrollo de ese coraje que implica la *parrhesía*, y así leemos en el Laques,

Como ya os dije al comenzar mi charla, seremos del todo francos con vosotros. Cada uno de nosotros tiene, desde luego, muchas y hermosas acciones de su propio padre para referírsela a los muchachos, de cuántas cosas hermosas llevaron a cabo en la guerra y cuántas en la paz, administrando los asuntos de los aliados y los de nuestra ciudad. Pero de nuestras propias acciones ninguno de los dos puede hablar. De eso nos sentimos avergonzados ante estos, y culpamos a nuestros padres de habernos dejado holgar a nuestro gusto cuánto éramos muchachos, mientras ellos se ocupaban de los asuntos de los demás.(179 b)

Esta vida, que bien puede ser tomada como mediocre y carente de encanto para demostrar el ejemplo de cuidado, es uno de los principios que Foucault destaca y presenta como una tensión propia de la moral antigua, “un cuidado de los otros en la forma política, que parece hacer tan difícil el cuidado ético de sí y de los otros...” (Foucault, 2010: 146) Parece ser que esta falta de referencia para los hijos de Lisímaco y Melesias responde a la ocupación de sus padres y esa tarea política de cuidar de los

otros, que tiene como consecuencia el descuido de sus propios hijos. Este sentimiento de vergüenza que expresan, bien podríamos asociarlo a una necesidad de purificación, de una revisión que otorgue un poco de luz a sus acciones, y que va a ser la demostración de una inquietud, propia de quien quiere revestirse de coraje para poder brindar demostraciones de cuidado hacia otros, en primer lugar para que no se cometan los errores que han formado parte de una vida privada de coraje.

La otra situación interesante que encontramos en el diálogo, surge a partir de la opinión que brindan Laques y Nicias sobre la demostración de armas que han observado, este último dirá:

(...) como ejercicio, no es inferior ni comporta menor esfuerzo que cualquier otro; y, al mismo tiempo, éste entrenamiento gimnástico es de lo más apropiado a un hombre libre, tanto como la equitación. Sólo estos, que se ejercitan con los instrumentos de guerra, se adiestran para el certamen del que somos atletas y para aquellos que se nos plantea la competición. Luego este aprendizaje les será útil en la batalla misma, cuando sea preciso luchar junto a otros muchos. (...) Ya queda claro que las prácticas derivas de esto, las enseñanzas y ejercicios, son algo hermoso y digno de enseñanza y de entrenamiento para un ciudadano, y a ellos puede guiarles este aprendizaje. (181 e - 182 b)

Aquí, nos encontramos con una valoración objetiva sobre el ejercicio en sí mismo, sobre lo que se desprende de su práctica, cuestiones que bien podrían facilitar el coraje y la intrepidez, dirá Foucault (2010: 148). Pero la apreciación de Laques pasa por otro lado,

Es difícil, Nicias, decir de cualquier tipo de enseñanza que no debe aprenderse. Pues todo conocimiento parece ser bueno. (...) Además, Lisímaco, yo he contemplado a muchos de estos en plena acción y sé cómo son. Y nos es posible contarlos a partir de un dato: que, desde luego, ninguno de los que se dedican de oficio a estos manejos de armas ha resultado jamás un hombre famoso en la guerra. (...) Ese Estesíleo, que vosotros habéis admirado conmigo al hacer su demostración ante tanta gente, con palabras grandilocuentes que decía al hablar de sí mismo, yo lo he visto mejor en otra parte dando, a pesar suyo, una demostración más auténtica.(182 e- 183 d)

Esa demostración más auténtica, independientemente de cómo haya sido, nos conduce a tener presente que la parrhesía implica necesariamente una coherencia con aquello que enseño y hago. Estesíleo, bueno en las demostraciones, pero al momento de poner en práctica, eso que estaba ofreciendo como espectáculo, parece ser que la persona de la cual todos se burlaban. Si hemos de ser buenos en la demostración, hemos de ser buenos en el campo de batalla. Y este es el punta pie inicial que sirve para

demostrar que Sócrates puede hablar con propiedad del coraje, porque ha demostrado ser bueno en el combate; al menos de esto se revela en el dialogo.

Desde estos dos hechos, que resultan interesantes y que los retomaremos para nuestro punto de vista con la pregunta que planteamos, hablamos de una *tekné*, que Sócrates va de plantear como punto de partida hacia un procedimiento, es decir; frente a la primera hemos de tener presente a los formadores de maestro y las obras que se desprenden a partir de aquí, a bien decir, “quien se declara competente y quiera dar su opinión, o aquel al que acudimos es competente, ¿ha tenido buenos maestros? (...) ¿ha sido capaz de hacer algo, y algo valioso?” (Foucault, 2010: 150); y desde el procedimiento, tener presente que se hace referencia a dar razones de las competencias que son parte de la vida. Aquí se establece “el juego de la *parrhesía* y la ética, el juego de la *parrhesía* orientada hacia el problema del *ethos*.” (Foucault, 2010: 153)

Luego de esto, se entra en el juego parresiástico, uno que deja ver la idea de hablar libremente, diciendo lo que se quiere, sin tener presente la edad, como dice Foucault, uno hablará franca, libremente y dirá todo lo que tenga que decir, en la forma que quiera (2010: 157). De esta manera las vivencias preceden a la importancia de los años vividos, pues el pasaje de los años no conlleva la idea de sabiduría, sino más bien la buena disposición al aprendizaje permanente. Enseñanza que bien se desprende del aprender a dar razón de sí, que se establezca cuál es la relación de sí mismo con el logos; “no se trata de competencia, no se trata de técnica, no se trata de maestro ni de obra. (...) La cuestión pasa (...) por la manera cómo se vive.” (Foucault, 2010: 158). Queda claro que el coraje, se modula con el modo de vida. Y esta articulación, que se confronta con la piedra de toque, debe ser constante. “Hay que someter la vida a un piedra de toque para separar con exactitud lo que está bien y lo que no está bien en lo que hacemos, en lo que somos, en la manera de vivir.” (Foucault, 2010: 160)

No podemos dejar de concebir a la parrhesía sin una confrontación con la razón misma, una que nos conduce a la importancia de lo que ella es en sí misma y de lo que va dejando en los otros a partir de nuestras vivencias. Pues bien debemos recordad que la mirada hacia nuestros maestros también debe posicionarnos de cara hacia la responsabilidad de lo que vamos a transmitir.

El reconocimiento de Laques hacia Sócrates demuestra un hermoso pasaje donde se puede leer,

Yo no tengo conocimiento de los parlamentos de Sócrates, pero ya antes, como se ha visto, ha tenido conocimiento de sus hechos, y en tal terreno lo encontré digno de bellas palabras y lleno de sinceridad. Si eso es así, le doy mi consentimiento y me dejaré examinar por él, y no me pesará aprender, pues también yo admito la sentencia de Solón, añadiendo sólo un requisito: dispuesto estoy a envejecer aprendiendo muchas cosas sólo de las personas de bien. (189 a)

Pues he aquí el reconocimiento de la coherencia entre quien habla y vive lo que dice. Esto implica un coraje, una grata melodía que se autentifica con lo vivido.

“El hablar franco se articula con el estilo de vida. (...) Decir la verdad en el orden del cuidado de los hombres es poner en cuestión su modo de vida, tratar de poner a prueba ese modo de vida y definir lo que puede convalidarse y reconocerse como bueno y lo que en él debe, al contrario, rechazarse y condenarse. (Foucault, 2010: 163- 164)

Es necesario plantearse fundamentos que respondan a la transparencia de la *parrhesía*, en corajes que esta implica y el cuidado que desprende, pues desde un sentido positivo, esta consiste en “decir la verdad sin disimulación, ni reserva, ni cláusula de estilo, ni ornamento retórico que pueda cifrarla o enmascararla. A la sazón, el “decir todo” es: decir la verdad sin ocultar ninguno de sus aspectos, sin esconderla con nada” (Foucault, 2010: 29)

### **Segunda parte:**

Hemos hablado de lo que significa la *parrhesía*, el coraje que esta conlleva y la *epimeleia* y desde la mirada de Foucault hemos presentado algunas de estas ideas que reviste el dialogo platónico del Laques. Ahora, hemos de tomar algunas de las afirmaciones que surgen del análisis antes presentado y hemos de realizar una confrontación que nos permita trabajar las preguntas que nos propusiéramos como fundamental en este abordaje.

“(...) el tema del hablar franco, del decir veraz (*parrhesía*), del coraje del decir la verdad, estaba ligado al de la verdad del coraje o, en todo caso, a la cuestión de saber qué es el coraje en su verdad. Verdad del coraje, coraje de decir la verdad.” (Foucault, 2010: 169-170)

Esta primera cita que tomamos del texto *El coraje de la verdad*, nos resulta clave para comenzar nuestra reflexión. En este acceso de vida superior, a la que implícitamente le hace referencia Foucault, nos ubica en la situación de reconocer la figura del maestro como quien siendo coherente hace coincidir, como una hermosa

sinfonía, el *logos* y el *bíos*. Estas cuestiones que vinculan el decir veraz con el sujeto, bien pueden ser el punta pie inicial para que nos preguntemos ¿en qué medida, en ese decir veraz, se pueden vislumbrar las nociones educativas? Posiblemente ha de ser necesario que re-signifiquemos los espacios educativos como posibilitador del acontecimiento de verdad. Como aquello que reafirma siempre lo que nace, pero no sólo por el hecho de una necesidad de querer siempre entrar en lo novedoso, sino tratando de reivindicar lo relevante.

Dice Savater, “(...) la educación es tarea de sujetos y su meta es formar también sujetos, no objetos ni mecanismos de precisión: de ahí que venga sellada por un fuerte componente histórico-subjetivo, tanto en quien la imparte como en quien la recibe.” (Savater, 1997: 64) No podemos hacer caso omiso a lo que somos frente a lo que traemos. Traemos una historia que determina nuestros principios básicos, traemos verdades que van plasmando nuestro accionar y que en esa transformación que se suscita, los desafíos de los tiempos presentes se re-acomodan a los objetivos educativos; aunque bien podemos plantear su contrario. Pero estamos de acuerdo que en estos tiempos, “aprender a aprender”<sup>92</sup> ha de ser aquello que despierte las inquietudes por una buena educación; y “aprender a aprender”, bien podría tomarse como la posibilidad de enfrentar al estudiante a un conocimiento de sí, a un inquietarse de sí y que desde esa perspectiva surjan aquellas posibilidades de bien preguntarse, aprender a hacer preguntas que faciliten la comprensión por lo que es la *parrhesía* y el coraje que esta implica.

Dice Bauman, en *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, “el mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje.” (2007: 33) Y en este mundo, donde el aprendizaje no parece tener fin, porque se confunde con la necesidad extrema de estar siempre produciendo y demostrando lo que se aprende, la pregunta por el sujeto y aquello que no disimula lo que es, parece no tener cabida, al menos no en un mundo en permanente movimiento que no hace otra cosa que renovar expectativas que se adaptan al medio, en vez de expandir aquellas que responden al orden racional; porque, como dice Savater, “(...) el grupo impone el aprendizaje como un mecanismo adaptador a los requerimientos de la colectividad” (1997: 65), y probablemente en estos requerimientos la prevención sea

---

<sup>92</sup> Idea tomada de lo que plantea Juan Carlos Tedesco en “educación para una sociedad más justa”. Rescatado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WDhLvL5N4HU>. El 21/06/2015. 19:50 hs.

parte fundamental del aprendizaje, en vez del hacer visible la falta de lo que pudiera ser enriquecedor, o al menos, problematizador. La consigna en este punto ha de ser entonces: una educación que encare aquellos aprendizajes que desprendan valor por la verdad, donde “(...) no solo arriesga la relación establecida entre quien habla y la persona a la que dirige la verdad, sino que, (...) hace peligrar la existencia misma de quien habla” (Foucault: 2010: 31). Pues desde aquí ha de desarrollarse y arraigarse el cultivo por sí mismo, sin importar los torbellinos que circundan la existencia.

Segundo detenimiento:

“(...) la filosofía como aquello que, al inclinar, al incitar, a los hombres a ocuparse de sí mismos, (...) es, (...) la filosofía como una prueba de vida, una prueba de la existencia y la elaboración de cierta forma y modalidad de vida.” (Foucault, 2010: 141)

Desde aquí, han de cultivarse las situaciones que, como bien menciona Foucault, en *La hermenéutica del sujeto*, deben ser de una actitud general, de una manera determinada de atención y de mirada y sobre todo aquellas que designan, siempre, una serie de acciones. (2008:28) Esto que se plantea entorno a la *epimeleia heautou*, hoy nos sirve precisamente para hablar de lo que la *filo-sophia* nos incentiva como objetivo propio de ese amor que se ha de cultivar. Hablamos de esa actitud general “(...) de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, tener relaciones con el prójimo. [Pues esta designa]<sup>93</sup> una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo.” (Foucault, 2008:28). Es estar atento a lo que acontece con y desde el otro, al decir de Foucault, es trasladar la mirada; es inquietarse en lo propio de una actitud de *melete*, para ser cuidadosos al pensamiento que permite la posibilidad de modificación, transformando y transfigurando aquellas situaciones que marcan la subjetividad. Este ocuparse e inquietarse por sí mismos, connotan un sentido positivo para el sujeto, ya que nos facilitará la posibilidad de bucear, o al menos eso debería, sobre lo que queremos para formar nuestras vidas. Una buena educación, debe asociarse al cuidado de sí y a lo que se puede elaborar en función de ese postulado; debe incitar a los educandos a examinarse desde una actitud que ha de desprenderse desde esa búsqueda por el amor al saber. Los hechos, los hartazgos y los reclamos por parte de los estudiantes y los actores de la educación, en la actualidad, es una muestra de que hay situaciones que exponen una sociedad amenazante, donde no hay terreno viable para el

---

<sup>93</sup> Este agregado nos pertenece.

develamiento de lo que es, excluyendo identidades y creando oscuridades, tinieblas o sombras de una subjetividad.

En la actualidad parece no haber lugar para un buen *bíos*; el modelo socrático de la coherencia entre lo que se vive y enseña no se evidencia como resultado de una buena incumbencia; pues esto parece exigir un compromiso a largo plazo y de ser así, somos parte del síndrome de la aceleración y la impaciencia<sup>94</sup>, exclusividades de una actualidad que desvaloriza el amor por lo constructivo, pues si esto implica un compromiso, ha de tener una cláusula de “renovable, rescindible” para que resulte atractivo. No hay *bíos* posible, sin condiciones sociales que permitan la transformación de las miradas educativas, los compromisos trazados y los objetivos planteados. No hay *bíos* posible sin una educación que incite a los hombres a cuidarse a sí mismos, manteniendo vivo aquello que promulga las acciones colectivas, pues, “(...) toda educación es el producto de la conciencia viva de una norma que rige una comunidad humana.” (Jaeger, 2009: 3). Y este *bíos*, implica un arte. Un arte que se desprende de una educación por y desde la *filo-sophia*, donde la *parrhesía* es la musa de esta obra, donde la franqueza posibilita las condiciones de un accionar vinculado al bien actuar; pues *bíos* y *ethos* van de la mano; enlazando las cualidades que posibiliten el surgimiento y tratamiento de la verdad. Pues, al decir de Hadot, el único estado normalmente accesible para el hombre es la *philo-sophia*, es decir, el amor a la sabiduría, la progresión hacia la virtud. (2006: 51) Virtud que ha de articular(se) a un estilo de vida.

#### Tercer detenimiento:

“El maestro a quien todo el mundo ha de escuchar, (...) es por supuesto el *logos* mismo, el discurso que va a dar acceso a la verdad.” (Foucault, 2010: 166)

Hemos de hacer una puntualización especial en esta apreciación de Foucault. Bajo esta perspectiva lo que se ha de escuchar es al *logos*, que opera como maestro. *Logos* que no se recibe por el sólo hecho de ser parte de lo educativo, sino más bien, que hay que fomentar un buen discurso para que facilite o promocióne el decir veraz, promoción que ha de instalarse en miras de lo aprehensible. Este *logos*, no admite sólo conocimiento, sino que al igual que la sabiduría, hace ser de otra manera, dirá Hadot (2006: 236). Esta sabiduría, que bien se esperaba alcanzarse en determinados y

---

<sup>94</sup> Bauman, 2007: 21.



particulares momentos, siendo un “método para alcanzar la independencia, la libertad interior (*autarkeia*), ese estado en el cual el yo no depende más que de mí mismo.” (Hadot, 2006: 237) Esto necesariamente estará en el orden del cosmos y los otros, viviendo según la razón, vigilando atentamente lo que puedo ejercer a partir de esto. Pues, la *filo-sophía*, “implica conversión, transformación del modo de ser y de vivir, búsqueda de la sabiduría.” (Hadot, 2006: 249)

Esta importancia por el *logos*, trasciende aquella capacidad del ser humano para interactuar con otros e interpretar un discurso nuevo; destacándose esa capacidad de elaboración a partir de lo que se espera como buena vida. Es necesario saber que, “no se trata de competencia, no se trata de técnica, no se trata de maestro ni de obra. (...) La cuestión pasa (...) por la manera [en] cómo se vive. (...) es el estilo de vida, la manera de vivir, la forma misma que damos a la vida” (Foucault, 2010: 158-159). Esto nos permitirá separar, según Foucault, lo que está bien de lo que no está bien en lo que hacemos, de lo que somos, de la manera de vivir (2010: 160). Actitud esta que tiende a ser permanente y no perderse ante la primera dificultad, sino más bien, reforzarse. Tal vez, este sea un aspecto donde se manifiesta la falta de solidez en la modernidad que mantiene características poco estables y que se muestra como una amenaza para aquellas posibilidades de aprendizaje.

Bien podemos hablar aquí de la razón que se desprende del sentido filosófico, es decir, como aquellas leyes que rigen no solo las conductas individuales, sino desde las que se establecen para uno mismo pero pensando en los otros. Pues, en esa búsqueda y en ese plasmar aquello que resulte “bueno” para el coraje, siempre se ha de mirar a quienes son parte de nuestra vida. Una buena vida, tiene necesariamente que ver más allá de la individualidad, tiene que tender a cuestiones universales, pues así ha de responder a la base misma del *logos*, mediante el cual, se adquiere fortaleza para la franqueza. En otras palabras, esto marca el territorio del sujeto que ha de constituirse como sujeto del decir veraz.

Dice Spinoza, “(...) nada hay que sea más útil al hombre, en orden a la conservación de su ser y el disfrute de una vida racional, que un hombre que se guíe por la razón.” (Ética IV, X) Esto ha de ser lo que mueva el discurso libre y franco, uno que revista las condiciones de parentesco entre *epimeleia* y *parrhesía* y que va a decir del

principio de ocuparse de sí mismo, así ha de ser la educación, hacia eso ha de tender y ha de afirmar la cuestiones básicas de sus objetivos, y este modo de vida,

“(…) aparece como correlato esencial, fundamental de la práctica del decir veraz. Decir la verdad en el orden del cuidado de los hombres es poner en cuestión su modo de vida, tratar de poner a prueba ese modo de vida y definir lo que puede convalidarse como bueno y lo que en él debe (…) rechazarse y condenarse. (Foucault, 2010: 163-164)

### **Consideraciones finales.**

Algunas cuestiones que hemos de pensar como situaciones generales y que nos ha dejado este acercamiento al Laques desde Foucault; basándonos en preguntas tales como: ¿es posible hablar de *parrhesía* en el contexto educativo? ¿Educación y “decir franco o decir veraz” para quién? ¿Es posible hablar del coraje de la verdad en relación a las instituciones? Lo primero que podemos afirmar que el preguntar da sentido a la vida. En épocas actuales, donde la pregunta por la vida misma parece ocultarse en cuestiones sin fundamento, o mejor dicho, en instancias superficiales, debilitan el proceso educativo de todo sujeto. La aceleración actual, no sólo trivializa el conocimiento y el amor por este, sino que descarta toda posibilidad de riesgo que implique el acceso a esto. No se puede arriesgar en una cultura donde lo seguro es lo inmediato. Pues su contrario ya será un estigma. Si no hay preguntas, no hay revisión y por lo tanto, no hay posibilidades de una vida mejor, no hay posibilidades de un enfrentamiento de lo que quiero con lo que necesito para una buena vida. En una cultura donde se ha desplazado el por qué hacia el cómo, el coraje por preguntarse no tiene peso significativo. Y desde este contexto, la *parrhesía* no tiene cabida en los escenarios educativos, o al menos su desafío es interesante; y por escenarios no entendemos aquellas situaciones formales, sino todas las que sean posibles en un medio formativo, sea este la escuela, la casa, los amigos, etc.

Educación es descifrar nuevos lenguajes para reconocer las insuficiencias existentes y no las distantes. El gran reto de la educación es: a-tender, invitando a conocerse, inquietarse, cuidarse, madurando en el orden de un amor que implica un coraje. Tender hacia, ir al encuentro de, tomar coraje por ser franco: estos han de ser los pilares de lo educativo. Es necesario que se instale la pregunta por la verdad desde la raíz educativa. Que esto sea el desertar del alma, de una que no sólo cuenta con unilateralidad, sino más bien que se direcciona hacia el sistema y aquellos que forman parte de él. Pues la verdad

no se concibe sólo desde las instituciones, de ser así esta se corrompe por la lucha que la atraviesa, sino que está en el orden del sujeto mismo; este es el que mejor pueda dar cabida y forma a lo que ella significa.

En nuestra actualidad se han ritualizado situaciones que bien podían pasarse por alto, llámesele a estas: inquietud por el consumo excesivo y descontrolado, necesidad imperiosa de mantener vivas relaciones virtuales, opiniones que no se pueden contradecir, expresiones que no se pueden dejar de pronunciar y muchas otras cosas más; y se han neutralizado o mejor dicho, descalificado, los espacios de educación que dejan ver el amor por el conocimiento, amor desinteresado y como principio enriquecedor. Entonces, ¿no estamos asistiendo a un debilitamiento de las inquietudes que nacen de lo educativo? Resulta de gran importancia, no sólo el cuidado de sí mismo y el otro, no sólo la inquietud que esto desprende y conduce hacia el coraje, sino también las condiciones donde se hace posible. Pues, desde la *parrhesía*, el sujeto hace uso de su libertad y escoge la franqueza, la verdad en lugar de la falsedad o el silencio, el riesgo en lugar de la pasividad y el confort, la crítica en lugar de la ignorancia, el compromiso moral y el juego por sí mismo, en vez de una vida que avergüence.

### **Bibliografía:**

**Bauman, Z.** Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisea. Barcelona. 2007.

**Foucault, M.** El coraje de la verdad. Curso en el Collège de France (1983 – 1984). Fondo de Cultura Económica. Bs. As: 131-168. 2010.

**Hadot, P.** Ejercicios espirituales y Filosofía Antigua. Siruela. Madrid. 2006.

**Savater, F.** El valor de educar. Ariel. Barcelona. 1997.



**A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA EXERCITAR O PENSAMENTO:  
INSERÇÃO E CRIAÇÃO DE RAÍZES NO MUNDO ESPECIFICAMENTE  
HUMANO**

Alline dos Santos Ferreira

Faculdade de Educação – USP – Brasil

[alline.ferreira@usp.br](mailto:alline.ferreira@usp.br)

Eixo 1 – Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação.

**Resumo:** Mobilizando conceitos de Arendt e de Masschelein e Simons sobre educação, almejamos ressaltar o caráter essencialmente formativo das experiências escolares, uma vez que elas podem auxiliar os alunos a se familiarizar e se vincular ao mundo, criando raízes. Na sala de aula, narrativas, coisas e personalidades podem ganhar visibilidade, convidar os alunos a ver, ouvir e pensar e se tornarem objetos de discussão, permitindo que sobre eles sejam atribuídos sentidos compartilhados. Assim, na medida em que exhibe partes do mundo, histórias e experiências humanas – seja por meio da filosofia, da história ou da literatura – a escola se configura como espaço propício para os *exercícios de pensamento*, experiências através das quais os alunos se formam e são inseridos no mundo especificamente humano.

**Palavras-chave:** exercícios de pensamento – sentido formativo da educação – mundo especificamente humano

**Résumé:** En mobilisant les concepts d' Arendt et de Masschelein et Simons sur l'éducation, nous voudrions souligner le caractère essentiellement formatif des expériences scolaires, une fois qu'elles peuvent aider les élèves à se familiariser et s'attacher dans le monde, en créant des racines. Dans la salle de classe, les récits, les choses et les personnalités peuvent gagner de la visibilité, tout en invitant les élèves à observer, à écouter et à penser. Comme conséquent, ceux-là peuvent devenir des objets de discussion, permettant que, sur eux, soient attribués des sens partagés. Ainsi, pendant qu'elle montre les parties du monde, les histoires et les expériences humaines, l'école – par le moyen de la philosophie, de l'histoire ou de la littérature – se configure comme l'espace propice pour les exercices de la pensée, des expériences par lesquelles les élèves se forment et sont introduits dans le monde spécifiquement humain.

**Mots-clés:**exercices de la pensée – sens formatif de l'éducation – monde spécifiquement humain

Para Arendt, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (2007, p.223). Esse nascimento, no entanto, não alude apenas à reprodução da espécie humana, quando é gerado um novo ser vivo da espécie *homo sapiens*. Da mesma forma, o mundo a que Arendt se refere não é o planeta Terra, habitat de todos os seres vivos, dentre os quais os seres humanos. Por isso, para compreender o

que caracteriza a educação na perspectiva arendtiana será preciso abordar, ainda que brevemente, ao menos dois de seus conceitos: natalidade e mundo.

O conceito de mundo é extremamente relevante para entender o pensamento de Arendt, pois permeia toda a sua obra e mantém, de alguma forma, relação com todos os demais conceitos da autora. É possível compreendê-lo como uma construção especificamente humana, constituído por um conjunto de objetos, obras e instituições que, por ultrapassar o tempo de vida de seus criadores, assegura aos homens um lar na Terra. Nessa perspectiva, o mundo, fabricado por mãos humanas, se diferencia de todos os ambientes naturais por seu caráter artificial e sua durabilidade, que retiram o homem do sempiterno ciclo de vida e garantem a estabilidade necessária para que sua existência possa ter um início e um fim. Todavia, em todas as suas aparições, o termo mundo pode significar, de maneira geral, todos os espaços, assuntos e coisas que compartilhamos, que permeia nossa relação com os outros e que, portanto, é de interesse comum e não particular. É o caso dos objetos, obras e histórias que, considerados em sua importância, ganham dimensão pública e se interpõem entre os homens, tornando-se objeto de *interesse*; ou das línguas naturais que, na medida em que vão sendo aprendidas, inserem os indivíduos em uma infinidade de símbolos e significados compartilhados. Assim, o mundo pode ser entendido como o conjunto de artefatos produzidos por mãos humanas e de práticas e convenções provenientes da relação dos homens entre si que, ao ganharem visibilidade e relevância, edificam um espaço de permanência e durabilidade característicos da vida especificamente humana.

É a este mundo “artificial” de objetos, práticas e significados compartilhados que Arendt se refere ao tratar da essência da educação. Cada criança que nasce, mais do que dar continuidade a sua espécie, assim como acontece com todos os demais seres vivos no planeta, também aparece para esse mundo. A natalidade, portanto, refere-se ao aparecimento de um novo ser em um mundo de realizações humanas que, por sua vez, tem o duplo papel de relacionar e de separar esse recém-chegado de todos os outros seres humanos, inclusive daqueles que já partiram ou que chegarão depois dele. Cada ser humano que chega a este mundo, assim, está relacionado com todos os demais porque compartilha com eles um conjunto de significados que constitui o próprio mundo, mas está, ao mesmo tempo, separado de todos eles porque cada ser humano ocupa neste mundo um lugar distinto. E porque o mundo, tal como Arendt o concebe,

confere à vida desse recém-chegado uma temporalidade, um início e um fim que o retiram do ininterrupto ciclo da vida, a natalidade também indica a possibilidade de que, dada sua existência singular, cada recém-chegado realize no mundo algo novo e imprevisto.

Ao afirmar que a natalidade é a essência da educação, Arendt chama a atenção para o fato de que novas crianças chegam ao mundo todos os dias e precisam conhecê-lo, tanto para nele se estabelecer quanto para criarem com ele um vínculo que permita “salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDDT, 2007, p. 247). O sentido da educação, então, é apresentar aos que acabaram de chegar uma herança de produções, relações e realizações humanas que institui um mundo comum, cuja existência os precede e que prosseguirá após suas mortes; esperando que eles, ao se apropriarem dessa herança, possam se inserir, se familiarizar e se comprometer com este mundo.

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que aparece em público. É a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo (ARENDDT, 2014, p. 68).

A educação em Arendt, desse modo, está intrinsecamente relacionada ao compromisso com o mundo e sua permanência, de um lado, e ao compromisso com as novas gerações e o potencial de renovação do mundo que elas carregam, de outro. Segundo a autora, a educação deve se caracterizar fundamentalmente por uma relação intergeracional – entre os adultos que habitam o mundo e as crianças que nele acabaram de chegar – e por uma atitude conservadora<sup>95</sup>, posto que ela se volta para o passado em

---

<sup>95</sup>A ideia de uma educação conservadora, tal qual defendida por Arendt, não pode ser confundida com a defesa do conservadorismo político. No âmbito da política, uma atitude conservadora “não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo” (ARENDDT, 2007, p.242). Para Arendt, portanto, a permanência do mundo “está pendente sempre

busca de referências que possam dizer aos recém chegados como o mundo é e ajudá-los a com ele se familiarizar. Na medida em que venham a conhecer, compreender e se apropriar desse legado que compõe o mundo humano é que os recém-chegados poderão se tornar seres do mundo e se responsabilizar por ele. Daí o caráter essencialmente formativo da educação, uma vez que, mais do que conhecer o mundo, a criança precisa familiarizar-se com ele e tomar nele um lugar, para que, posteriormente, possa vir a renová-lo ou conservá-lo conforme seu ponto de vista singular.

Nessa perspectiva, a escola é responsável pela apresentação de informações e conhecimentos às novas gerações e por proporcionar a elas o contato com artefatos, histórias e personalidades da comunidade a que acabaram de chegar. Essa exposição, no entanto, não deve ter uma função meramente instrumental, mas possibilitar experiências formativas, que valham por si mesmas e que, por serem significativas, criam vínculos e deixam marcas, ou seja, produzem memória, podendo mudar não só o sujeito, mas também sua visão sobre o mundo ou sobre algum aspecto dele. Dessa forma, ainda que a atividade educativa também comporte a difusão de conhecimentos e informações importantes para a participação social, econômica e cultural, a formação de um alguém, de um ser do mundo potencialmente capaz de responsabilizar-se por ele, está necessariamente relacionada à criação de raízes nesse mundo especificamente humano. Este vínculo, por sua vez, é criado na medida em que partes desse mundo – artefatos, narrativas e personagens – ganham significado e, portanto, passam a interessar e ocupar o aluno, formando-o, ao mesmo tempo em que o inserem em uma comunidade de símbolos, artefatos, relações e sentidos compartilhados, ou seja, no próprio mundo.

O processo de formação pessoal, intrinsecamente relacionado ao processo de inserção no mundo, depende, portanto, do atribuição de sentidos para as coisas desse mundo. Mas como os recém-chegados atribuem sentido a essas coisas? E em que medida a escola contribui para que isso ocorra?

### **Exercícios de pensamento: dialogar e atribuir sentido às coisas do mundo**

---

do novo que cada geração aporta” (2007, p.243). Assim, “exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição” (2007, p.243).



Para Arendt, encontramos sentido nas coisas, histórias e personalidades do mundo quando nos dispomos a pensar sobre elas. O conceito de pensar da autora, no entanto, diverge da aceção comum que é atribuída a esta palavra, relacionada ao raciocínio lógico. Os homens, segundo ela, são seres pensantes, que têm uma inclinação, ou mesmo uma necessidade, de “pensar além das limitações do conhecimento, de realizar mais com suas habilidades intelectuais, o poder do seu cérebro, do que usá-las como instrumento para conhecer e fazer” (2004, p.230). É em busca de sentido para as coisas do mundo e para nossas experiências nele que nos envolvemos na atividade do pensamento. Logo, essa inclinação do homem para pensar, isto é, para falar consigo mesmo sobre as coisas e acontecimentos com que se depara<sup>96</sup>, está relacionada a esse esforço ininterrupto de significação do mundo. Além disso, é no exercício contínuo do pensamento, ou seja, na manutenção da capacidade de falar consigo mesmo, que a personalidade é formada. Somente aqueles que cultivam esse hábito constituem-se como pessoa.

Pensar e lembrar [...] é o modo humano de deitar raízes, de cada um tomar seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um ninguém, nasce realmente desse processo de pensamento que deita raízes. (ARENDDT, 2004, p.166)

Para a autora, portanto, criar raízes no mundo significa formar-se enquanto ser do mundo e relacionar-se com as coisas e os acontecimentos do mundo, pensando sobre eles e tentando compreendê-los, dotá-los de significado, atribuir-lhes algum sentido que permita fazer desse mundo um lar. E é neste enraizamento que reside a sensação de pertencimento<sup>97</sup> e de vínculo e que se sustenta a noção de responsabilidade pelo mundo.

---

<sup>96</sup>Para caracterizar a atividade do pensamento, Arendt recorre a Sócrates, tomando-o como modelo do ser pensante. Com base na afirmação socrática de que o fato de sermos um não implica que somos somente para os outros, mas que somos também para nós mesmos, ou seja, que não somos apenas um, mas dois-em-um, e que, portanto, é melhor estar em desacordo com multidões de homens do que, sendo um só, estar em desacordo consigo mesmo, o pensar é definido como a atividade de viver junto consigo mesmo mediado pela palavra. Pensar, dessa maneira, constitui-se num diálogo silencioso de si consigo mesmo, onde o eu, embora seja um só, é dois-em-um, tem um outro com o qual se relaciona e discute sobre tudo aquilo que lhe diz respeito.

<sup>97</sup> Para Hannah Arendt, essa sensação de pertença, de fazer parte do mundo e sentir-se em casa nele, não exclui o estranhamento. Sentimo-nos como parte do mundo na medida em que o dotamos de sentido, mas dotar o mundo de sentido é um processo infundável, que não culmina com o final do período de escolarização. Na verdade, a tentativa de atribuir sentido ao mundo para senti-lo como nossa casa só

A despeito de sua importância, entretanto, a atividade do pensamento, segundo Arendt, não pode ser ensinada, posto que, além de não ser fenomênica, ou seja, não constituir algo que possa ser demonstrado aos demais, não há regras ou métodos que possam ser transmitidos para ensinar alguém a pensar.

Porém, ainda que a atividade do pensamento não possa ser ensinada, é possível estimulá-la através da educação escolar, uma vez que a escola pode se configurar como espaço propício para realização de *exercícios de pensamento*. Estes, conforme Arendt, têm o intuito de nos proporcionar experiência em pensar, possibilitar que nos movimentemos, através da atividade do pensamento, na lacuna entre o passado e o futuro, “um intervalo de tempo totalmente determinado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda” (ARENDR, 2007, p.35-36). Por meio deles, experienciamos o presente e nos mantemos em diálogo com a realidade das coisas e dos acontecimentos mundanos.

Os exercícios de pensamento estão preocupados com o presente, mas o presente não é o que aparece como tal e antes de nós (como um *objeto de conhecimento*). Pelo contrário, é o que é experimentado quando estamos atentos, quando estamos presentes no presente (atendendo ao presente, tocados por ele e tocando-o – onde a relação entre objeto-sujeito do conhecimento é suspensa), quando “nós” estamos “lá”, isto é, nos inserimos e, assim, também nos expomos ao que está acontecendo. Isso quer dizer que o presente, como a lacuna onde esses exercícios acontecem, só existe na medida em que o homem reconhece ou experimenta a si mesmo como um iniciante, como um sujeito de ação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.12-13, grifos no original)

Os *exercícios de pensamento*, portanto, não buscam respostas, interpretações, verdades ou explicações, e nem mesmo a construção de novos conhecimentos. Ao contrário, constituem experiências formativas porque permitem o diálogo livre, aberto e experimental com os artefatos, as narrativas e os acontecimentos do mundo e tornam possível sua reapropriação ou a atribuição de significados inéditos a eles. Esses exercícios, porque “surgem da realidade de incidentes, incidentes de experiência vivida” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.16), dizem respeito à forma de agir e se

---

termina com nossa morte, pois nascemos como estranhos e, dada nossa singularidade única, jamais nos sentiremos completamente à vontade no mundo (ARENDR, 2008, p. 331).

relacionar com o presente, de inserir-se, expor-se e permanecer ligado a ele e, conseqüentemente, à realidade do mundo. E, do ponto de vista daqueles se dedicam a eles, esses exercícios dizem respeito, também, à ciência de si enquanto sujeito que, vinculado ao mundo e à pluralidade de seres com quem compartilha esse mundo, é capaz não só de interagir com as coisas do mundo e ressignificá-las como, ainda, de agir, iniciando algo novo no mundo.

E a escola torna possível a realização desses exercícios quando se propõe a *abrir o mundo* para seus alunos, ou seja, na medida em que exhibe e exige deles atenção às coisas do mundo e às histórias e experiências humanas.

### **Educação escolar: abrir o mundo, colocar *alguma coisa* sobre a mesa, formar**

Na perspectiva de Masschelein e Simons, a escola, que, tal como afirma Arendt, faz parte do mundo, mas “não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo” (2007, p.238), é capaz de criar uma brecha no tempo linear, uma interrupção temporária do tempo e do contexto normal, de maneira que, ao adentrar o espaço escolar, todos os requisitos, funções e tarefas que se aplicam a lugares específicos, tal como a família, o local de trabalho ou o hospital, por exemplo, ficam suspensos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.32). É através dessa suspensão, segundo os autores, que “as crianças podem aparecer como alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como a matéria da escola” (MASSCHELEIN e SIMONS; 2013, p.36). E é primordialmente essa potencialidade de suspensão, por sua vez, que permite que as atividades escolares possam estimular os *exercícios de pensamento*.

Ao suspender as coisas do mundo (os artefatos, histórias, conhecimentos, práticas, entre outros) de seus usos habituais, a escola permite que elas simplesmente apareçam e torna essas coisas disponíveis para se tornarem bens comuns. Na lógica da suspensão, a escola – e o professor – *abre o mundo* para seus alunos, invoca algo do mundo na sala de aula e coloca esse objeto, essa história ou essa prática, *sobre a mesa*. Exposta por si mesma, essa coisa do mundo exige atenção e convida os alunos a observá-la, a explorá-la, a falar com ela e a pensar sobre ela. Liberta de sua utilidade,

profanada, ela poderá chamar a atenção por si mesma e tornar-se objeto de *inter-esse*, ou seja, ganhar relevância como bem público, como laço com os outros e com o mundo. E poderá ainda ser problematizada, julgada, ressignificada e utilizada de novas formas no mundo.

No mesmo sentido, uma vez que se proponha a suspender o tempo linear, a escola é capaz de trazer seus alunos para o presente, chamando sua atenção para o aqui-e- agora, para aquilo que está sobre a mesa e, ao mesmo tempo, rompendo com todas as expectativas sobre eles relacionadas a história, origem social, questões econômicas ou culturais. Segundo os autores, a escola, na medida em que consegue romper com o tempo linear e com a lógica de causa e efeito, “chama os jovens para o tempo presente (‘o presente do indicativo’ nas palavras de Pennac) e os libera tanto da carga potencial de seu passado quanto da pressão potencial de um futuro pretendido planejado (ou já perdido)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.36)<sup>98</sup>. Livres dessas expectativas, os alunos podem, ainda que momentaneamente, esquecer de si mesmos e ocupar-se do objeto que está sobre a mesa, empregando nele seu tempo e sua atenção.

Quando consegue suspender tanto os alunos quanto aquilo do mundo que foi posto na mesa, portanto, a escola possibilita que os *exercícios de pensamento* ocorram, que essas coisas falem com os alunos e os convidem a pensar, e que os alunos dialoguem de forma livre e experimental com elas, atribuindo-lhes significados. Essas experiências, quando vivenciadas, são profundamente formativas. Cada vez que um aluno se dedica à pensar, que se ocupa com alguma coisa do mundo, que precisa focar sua atenção nela e dialogar com ela, esse aluno precisa sair de si mesmo em direção a essa coisa. Esse algo do mundo, que está fora desse aluno e o convida a pensar, uma vez que o interessa e o ocupa, torna-se uma parte do mundo desse aluno e o forma, ou seja, o transforma, tirando-o do lugar que ocupava antes e gerando mudanças na forma como ele vê o mundo, a vida no mundo e a si mesmo. Ao mesmo tempo, essa coisa que se torna parte do mundo do aluno, mas que é do mundo, e portanto não constitui uma propriedade desse aluno, é compartilhada entre todos os que habitam esse mundo e portanto, o insere e vincula a um mundo comum, de coisa, símbolos e sentidos compartilhados.

---

<sup>98</sup>A expressão “presente do indicativo”, utilizada por Masschelein e Simons foi retirada do livro “Diário de escola”, de Daniel Pennac (Rio de Janeiro: Rocco, 2008).

Qualquer coisa que faça parte do mundo, portanto, na medida em que é suspensa de seu uso habitual, entra o espaço escolar e é colocada sobre a mesa, pode proporcionar uma experiência formativa, ao convidar os alunos a pensar, a se engajar em um exercício de pensamento. Entretanto, parece evidente que disciplinas como a filosofia, a história e a literatura são potencialmente mais formativas, não só por serem disciplinas que não têm, de fato, nenhuma utilidade, mas também porque seus objetos de estudo, mais do que respostas, levantam perguntas e suscitam dúvidas.

A escola, portanto, *ao abrir o mundo* para os alunos e colocar as coisas desse mundo sobre a mesa, possibilita experiências formativas que valem por si mesmas e que, por serem significativas, vinculam os alunos ao mundo e à pluralidade de homens que o habita, ao mesmo tempo em que os forma enquanto seres do mundo, potencialmente capazes de assumirem responsabilidade por ele.

## **Referências**

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Compreensão e política: As dificuldades da compreensão. In: **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MASSCHELEIN, Jan. Philosophy of Education as an Exercise in Thought: to not forget oneself when 'things take their course'. In: **European Educational Research Journal**. Volume 10, number 3, 2011, pp. 356-363.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

## POR UMA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA

Simone Freitas da Silva Gallina  
Universidade Federal de Santa Maria - Brasil  
si.gallina@gmail.com

Eixo temático: Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação

**Resumo:** Neste artigo proponho pensar a aprendizagem filosófica em Gilles Deleuze a partir da experiência. Este traço experimental é importante para pensarmos a aprendizagem em geral e a aprendizagem filosófica em particular. Porque a experiência enquanto invenção é também um momento de aprendizagem de algo novo, seja um problema que se elabora, seja uma solução que se constrói. Contudo, esse modo de entender a aprendizagem e a sua mútua relação com a experiência é uma característica que pertence à própria condição de ser da aprendizagem. Ao abordarmos a aprendizagem a partir da experiência, estamos também procurando ampliar o conceito de aprendizagem. Essa ampliação envolve as afecções e tudo o que elas potencializam.

**Palavras-chave:** Filosofia. Aprendizagem. Experiência.

**Resumen:** En este artículo propongo pensar el aprendizaje filosófico en Gilles Deleuze a partir de la experiencia. Este rasgo es importante para que pensemos el aprendizaje en general y el aprendizaje filosófico en particular. Porque la experiencia en cuanto invención es también un momento de aprendizaje de algo nuevo, sea un problema que se elabora, sea una solución que se construye. Sin embargo, ese modo de entender el aprendizaje y su mutua relación con la experiencia es una característica que pertenece a la propia condición (razón) de ser del aprendizaje. Al abordar el aprendizaje a partir de la experiencia, estamos también buscando ampliar el concepto de aprendizaje. Esa ampliación involucra las afecciones y todo lo que ellas potencian.

**Palabras clave:** Filosofía. Aprendizaje. Experiencia.

## **Nota introdutória**

Ao olharmos para a literatura sobre o ensino da filosofia percebemos que dois temas têm chamado a atenção dos especialistas, a saber, a importância da experiência e a contribuição de outras áreas da cultura para a filosofia e seu ensino. Quanto a primeira questão, muitas vezes fica difícil entender ao que se referem aqueles que se utilizam do conceito de experiência, não sabemos ao certo se estão falando de um ponto de vista epistêmico ou político. Concordo que a primeira vista ambas as conotações têm um lugar especial em nossa atividade docente. Contudo, assim como criticamos a confusão entre experiência e experimento, uma atividade propriamente científica, também pensamos que é demasiado estreito pensar a experiência tendo em conta somente a dimensão ativa da vida humana, seja a partir do agir ou do fazer. Talvez a experiência se refira a algo mais fundamental e, por isso mesmo, filosoficamente mais pertinente.

## **O experimentar como transformar**

Vou iniciar com a importância e o significado da experiência e, posteriormente, verificar em que medida a partir da ideia de experiência podemos dialogar com a arte para ver se esta nos auxilia no ensino da filosofia. Vou partir de dois exemplos, o primeiro é mencionado por Jorge Larrosa:

Em um texto menor, mas muito formoso, que se chama *A mediação do mestre*, Maria Zambrano se refere ao instante que antecede o gesto de começar a falar em uma sala de aula. O mestre, diz Zambrano, ocupa seu lugar, pega talvez alguns livros da bolsa e os coloca diante de si e, justamente aí, antes de pronunciar qualquer palavra, o mestre percebe o silêncio e a quietude da classe, o que esse silêncio e essa quietude têm de interrogação e de espera, e também de exigência. (Larrosa, 2014, p.81)

Esse exemplo pode ser contrastado com outro utilizado por Deleuze no livro *Mil Plátos*:

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensigna”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. [...] a ordem se apóia

sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. (Deleuze, 1995, p.11).

As duas situações nos levam a pensar que várias coisas poderiam estar forçando para que essas atitudes aconteçam, ao mesmo tempo que ambos expressam uma situação na qual a experiência parece ser decisiva. Contudo, para muitos na área da educação, fica difícil saber em que a experiência contribui para isso e se de fato isso se deve propriamente a experiência.

Jorge Larrosa dedica um livro com a coletânea sobre o tema da experiência, chamado "Tremores: Escritos sobre experiência". Ele inicia suas *Notas sobre a experiência e sobre o saber de experiência* distinguindo dois modos pelos quais se costuma pensar a educação, a saber, o técnico/científico e o teórico/prático. Segundo ele, essa distinção levou a duas concepções acerca da educação, uma concepção técnica e outra crítica, política. Contudo, ele propõe pensar outra concepção de educação para além dessa dicotomia amplamente conhecida e difundida em nossos tempos. Essa noção de educação será pensada a partir da dupla conceitual experiência/sentido. Aqui já vislumbramos a conotação mais existencial e mais estética da educação.

Larrosa começa suas *Notas* definindo experiência como o que nos passa, nos acontece, nos toca, por oposição ao que se passa, o que acontece e o que toca. Por isso, podemos dizer que mesmo que aconteçam muitas coisas durante o dia, pode não nos acontecer nada. Essa distinção é importante porque ela nos indica muitas coisas que são adversas a experiência, no sentido preciso de "o que nos acontece ou nos toca". Para explicitar essa questão, Larrosa (2014, p.18-25) propõe quatro situações comuns ao nosso cotidiano, mas que são avessas a experiência.

1. Acúmulo de informação. Informação não só não é experiência, como chega a ser uma antiexperiência. Podemos saber muitas coisas, estarmos informados, mas não necessariamente termos experiência. Aliás, muitos pensam que uma "sociedade de informação" é uma "sociedade de conhecimento" e, por isso mesmo, uma "sociedade de aprendizagem". E por aí se perde a educação.

2. Ter opiniões. Aliás o excesso de opinião revela uma escassez de experiência. Da informação vem a opinião e ambas constituem um modo periodista de estar no mundo (risos), não deixo de pensar nos artigos e outros periódicos a que estamos submetidos na



prática educacional. Portanto, essa prática do estar a favor ou contra acaba tornando impossível a experiência.

3. Estar sempre com falta de tempo. Podemos dizer do sujeito moderno que ele é excessivamente excitado, incapaz de tolerar o silêncio e, sobretudo, possui uma voracidade assustadora quando se trata de consumir informação e opinião. Ora, para aquele que está sempre estimulado, que tudo excita, o agita, o choca, pode nada lhe acontecer. Pior, olhando os aparatos educacionais vemos uma grande oportunidade de que nada nos aconteça, porque para acontecer é preciso ter tempo e, atualmente, é o que estamos mais em falta. Aliás, a ideia do tempo como moeda e mercadoria não está longe da nossa realidade. Ao menos no filme "O preço do amanhã", o tempo é moeda até para sobreviver.

4. Excesso de trabalho. Aqui sim é o lugar da raridade da experiência acontecer. Mesmo indo na direção contrária daqueles que defendem que, assim como o saber vem dos livros, a experiência vem do trabalho.

Portanto, o sujeito moderno é um sujeito “ultrainformado”, “superestimulado”, “cheio de vontade” e “hiperativo”, o que o coloca na situação de estar em constante atividade. A primeira inferência importante que Larrosa extrai desse fato é que, por não parar, nada lhe acontece”, isto é, o sujeito moderno não tem experiência ou não adquire saber por experiência. Mas afinal, o que é preciso para se ter experiência?

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir e sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião e o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p. 25)

Merece destaque o fato de Larrosa tratar a experiência como território de passagem e ponto de chegada, isto é, como sendo o lugar dos acontecimentos, e afirmar que a mesma não se trata de passividade como contraposta a atividade, antes, trata-se de numa

passividade feita de paixão, de padecimento, de atenção e disponibilidade. Passividade como uma essencial abertura.

Por isso, além de vivencial a experiência é estética, pois não se trata de uma maneira "de se por", uma "posição", sequer de uma maneira "de se opor", uma "oposição", nem tampouco um modo "de se impor", uma "imposição", sequer um modo "de propor", uma proposição. Mas, fundamentalmente, uma maneira de se expor, uma "ex-posição". Trata-se de um sujeito "ex-posto" que, por ser assim, é um sujeito vulnerável e que corre risco (cf. LARROSA, 2014, p.26-27).

Ora, mas se a experiência é justamente essa passagem e exposição, ela é inseparável da travessia e do perigo. Esse parece ser o sentido dado a experiência por Martin Heidegger:

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. 'Fazer' não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. (HEIDEGGER, 2003, p.121)

Heidegger se refere a experiência como aquilo que "nos avassala e transforma". Por isso que somente quem está sujeito a experiência que está aberto a transformação. Essa é a razão pela qual Larrosa designa como incapaz de experiência aquele que é "firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade" (2014, p. 28). Seguindo as pistas de Heidegger poderíamos dizer que alguém com essas características não se expõe, evita estar "ex-posto", mas também tem uma vida inautêntica. Como diz Larrosa: "podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência, faz também impossível a existência" (2014, p.33).

A lição que tiramos das notas de Larrosa sobre a experiência é que vivemos numa situação paradoxal. Vivemos em um mundo inflacionado de conhecimento e instrumentos e, ao mesmo tempo, em um mundo onde se evidencia uma enorme pobreza em relação a outras formas de conhecimento decisivos para influenciar e transformar a nossa vida.

Dessa lição queremos destacar a estreita relação entre a experiência e o saber, entendido aqui como distinto do conhecimento objetivo. A importância desse saber de experiência se deve ao fato do mesmo não ser um saber impessoal e objetivo, antes, um saber que visa a transformação da existência daquele que o possui. Razão pela qual falamos da pessoa experiente que ela sabe se conduzir no mundo ou que possui um estilo próprio de vida.

Essa ideia de estilo de vida mostra que, além de ter uma característica existencial, a experiência e o saber que ela proporciona possuem um traço estético, aquilo que para Larrosa é decisivo para constituir uma "vida singular e concreta" (2014, p.33). Mas de que modo a experiência pode potencializar o ensino da filosofia?

A pergunta faz sentido porque via de regra o ensino da filosofia é entendido como sendo de natureza teórica, por lidar com interpretação textual, e, por conseguinte, por estar mais próximo do conhecimento imparcial e objetivo do que propriamente a aquisição de algo que proporcione uma vida singular concreta.

Penso que essa ideia de experiência é importante para elaborar uma noção de ensino da filosofia, um ensino no qual a experiência e o saber obtido a partir dela podem potencializar aprendizagem filosófica. Contudo, para que esse conceito possa ser operacionalizado no campo da pedagogia filosófica, será preciso uma aproximação com o conceito deleuziano de "experimentação".

A razão dessa aproximação, como pretendo mostrar, se dá pelo fato da aprendizagem não podendo ser pensada como prática que se faz a despeito dos acontecimentos e dos encontros com o diverso. Também é preciso ter em conta que a aprendizagem não pode ser pensada como mero exercício espontâneo da sensibilidade e sequer do intelecto, como se houvesse uma objetividade sem sujeito ou uma subjetividade sem objetos. Por fim, porque a experimentação é uma atividade complexa e, nesse sentido, não se confunde com a pura receptividade sensível e sequer intelectual.

Portanto, o conceito de "experimentação" pressupõe as características da "experiência" de Larrosa, além de apresentar um aspecto produtivo pensado em termos da atividade inventiva. Pois a experimentação, tal como é pensada por Deleuze, também implica uma exposição, um avassalamento e uma transformação. A experimentação se caracteriza pela invenção dada a partir de afecções e sentimentos que ocorrem no encontro com a

diversidade. Nem pura recepção, restrita a atividade meramente corporal, nem pura atividade racional.

### **Experimentação e aprendizagem**

Quando pensamos na aprendizagem, normalmente pensamos em solução de problemas, deixando de lado aquilo que com Bergson passou a ser o ponto de ancoragem da aprendizagem, a invenção dos problemas. Mas ainda não fica claro em que se apóia a invenção dos problemas. Para Deleuze, essa invenção passa pelos signos como objetos da aprendizagem e pela interpretação de signos como objetivo último da aprendizagem. Em suma, a contribuição de Deleuze para a aprendizagem passa pela sua leitura de Marcel Proust, pois ela nos mostra que o que ensina o faz por signos e estes somente são aprendidos mediante a interpretação.

O signo não traz à memória nenhuma lembrança, nem requer uma explicação material. Por não estar diretamente relacionado à lembrança, senão acidentalmente, ele não está direcionado ao passado e sim ao futuro. Essa é a principal razão pela qual podemos dizer que o signo se torna o elemento da aprendizagem:

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitisse signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. A obra de Proust é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos (Deleuze, 2003, p.4).

Nesse sentido, há diferentes mundos de signos, estes se tocam em pontos e noutros se afastam, portanto mesmo tendo essa peculiaridade de habitarem mundos distintos, os signos não nos ensinam nada e sequer descobrimos qualquer verdade neles, tão somente aprendemos à medida que os interpretamos ou os deciframos. No tocante à pedagogia

por signos, não há dado, mas tudo é aprendido. Isso quer dizer que o signo é algo que se apresenta diretamente, dispensando qualquer traço de representação. Os signos são emitidos por diferentes objetos e eles mesmos se apresentam como sendo a expressão do que há de diferente em cada um daqueles, eles apresentam sua característica diferencial.

Outra característica importante é o fato de que os signos habitam mundos diferentes e portam suas próprias diferenças. Esses modos diferentes de aparecer trazem algo em comum, todos eles possuem uma força que nos força a pensar, todos se colocam como um problema que exige uma solução, portanto, a presença dos signos exige a sua decifração. Por nos forçar a interpretar, essa ação dos signos sempre será uma ação violenta, uma coação, pois mesmo sendo casual o seu surgimento, ele o é como um acontecimento que se impõe como inevitável.

Por isso, a interpretação dos signos não pode estar apoiada numa relação de identidade, nem entre o signo e o objeto, sequer entre um sistema de signos e uma unidade que a ele corresponde, pois qualquer unidade possível sempre será do múltiplo, do fragmentário, do absolutamente heterogêneo. Por isso, Deleuze inicia sua leitura de Proust apresentando uma tipologia de signos, dada a partir dos mundos onde os signos habitam: o mundano, o amoroso, o sensível e o artístico.

O signo mundano é heterogêneo, um signo com capacidade de mudança constante, isto é, frequentemente mobilizado e substituído. O signo mundano está no lugar de uma ação e de um pensamento, por isso é um signo vazio, não tem um significado e não remete a nada a não ser a si mesmo. Mesmo que o aprendizado passe por eles, não ensinam nada e não fazem pensar, pois anulam toda ação e todo pensamento.

O signo amoroso é diferente do mundano dado que ele individualiza seu intérprete e o coloca numa situação na qual ele se vê forçado a enfrentar um mundo possível, porém, desconhecido. Ao contrário da amizade, a relação amorosa se dá num complexo de signos cuja interpretação é silenciosa. Silenciosos e excludentes, os signos amorosos são signos da mentira, dado que seu intérprete nunca está de posse do seu significado, eles são signos que conduzem o intérprete ao sofrimento. Sofrimento por aprofundamento e pelo malogro por ele proporcionado, afinal, nada dá a entender as ações e os pensamentos que lhe dão origem.

O signo sensível é signo de uma qualidade que não pertence mais ao objeto. Mesmo não sendo signos vazios e sequer mentirosos, os signos sensíveis não são ainda suficientes. Pelo fato de serem signos materiais, e essa materialidade faz com que a explicação confunda-se com a origem. Ao apresentarem algo essencial, nos deixam escapar a essência que permite a própria interpretação.

Deleuze salienta que os signos artísticos transformam todos os demais, e os transformam porque a sua natureza não material permite ao intérprete compreender a sua essencialidade. Essa desmaterialização e essa essencialidade dos signos artísticos mostram que o aprendizado converge para o aprendizado da arte. Tal aprendizado não é algo voluntário, dá-se quando uma situação concreta o exige, por isso todo aprendizado é marcado por uma violência do signo que força a procurar por sua interpretação, força a pensar. Afinal, no que essas questões contribuem para entendermos o sentido da aprendizagem em Deleuze?

Em primeiro lugar pensamos que Deleuze retoma a ideia de que o aprendizado se dá mediante a afecção dos signos, mas que nessa afecção não há propriamente algo que seja dado como pronto e acabado, ou seja, mais uma vez é preciso afirmar que a aprendizagem implica ou requer a invenção. Dado que os signos nos afetam e nos forçam a pensar, segue-se que o signo se apresenta como um problema e, enquanto tal, exige uma solução, noutros termos, a presença do signo exige a sua decifração.

Por nos forçar a interpretar, essa ação do signo sempre será uma ação violenta, uma coação. Ora, essa relação com os signos mostra que, para Deleuze, antes de haver um sujeito que interpreta o mundo, há um campo de experimentações. A aprendizagem não pode ser dada mediante uma relação entre o sujeito e o mundo dos objetos, mas num encontro com signos, com a diferença. Da ação e coação dos signos e dos problemas que eles trazem consigo, é que a inteligência irá se pôr em movimento na busca de sentidos. Por isso destacamos a importância da arte para pensar a aprendizagem, porque ela nos permite pensar a aprendizagem a partir da invenção conceitual como a busca de sentido para aquilo que nos afeta e nos faz pensar.

Em segundo lugar, porque o conceito de experimentação se torna imprescindível para a compreensão da aprendizagem como um momento de invenção, de criação, como bem caracteriza Deleuze, uma atividade conceitual. Na aprendizagem inventiva, a

experimentação figura como um atravessamento, novas coordenadas do já pensado delineiam práticas para além de algo que acontece. Aprende-se com o outro que surge desse encontro com signos e suas expressões. Em vista disso, a aprendizagem não se dá longe da repetição, mas não somente na repetição. Aprender é passar do dado para o novo, no caso da filosofia, do já pensado para o ainda não pensado, à medida que esse somente é possível a partir do pensar sobre o pensamento de outros.

### **Considerações finais**

A importância da arte para a aprendizagem é que nela o aprender está do lado do afeto e, por isso mesmo, depende de um padecimento, de uma atenção e disponibilidade, enfim, só se torna possível graças a uma abertura essencial. Ora, são essas disposições que permitem o aprendizado na arte que caracterizam a experiência, conforme vimos com Larrosa. Então, o que a arte nos ensina é que a aprendizagem somente é possível pela efetividade da experiência como aquilo que *nos toca e nos acontece*.

Ao identificarmos o ensino de filosofia como uma atividade que implica a experimentação, estamos excluindo dessa identificação outras noções que habitualmente são tidas como próprias da Filosofia. Essa identificação paga o preço de limitar o alcance da própria Filosofia, de pensá-la como uma tarefa mais modesta, pensá-la como “uma *pedagogia* do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares” (Deleuze; Guattari, 1993, p. 21). Pois toda criação é singular, e a criação conceitual também ela é dotada dessa singularidade.

Esse modo de conceber o aprendizado em filosofia, difere daquele que se apoia numa perspectiva estática da historicidade do pensado. Por isso a cartografia dos acontecimentos do pensamento implica sempre invenção. A partir da invenção podemos ter novas perspectivas para pensar as práticas de aprendizagem em filosofia e, quem sabe, nas demais áreas do saber. O mapa conceitual que Deleuze nos proporciona com sua ideia de uma aprendizagem inventiva, permite pensar não somente o território da filosofia na escola, mas também as práticas correlatas pressupostas na efetivação da aprendizagem.

## **A AULA DE FILOSOFIA COMO UMA OFICINA DE CRIAÇÃO**

Felipe Araujo Fernandes

PPGF- UFRJ (Programa de Pós Graduação em Filosofia – Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Brasil

felipe.araujo87@hotmail.com

Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação

### **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a filosofia como um ato de criação, e não apenas de reprodução, o que a aproxima com a atividade artística. Em um segundo momento nós defendemos que a atividade filosófica consiste no processo de criar conceitos e esses são ferramentas de intervenção no mundo. Nesse sentido, sugerimos 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 novos problemas exigirem isso. Para tanto utilizaremos como base o pensamento de Gilles Deleuze e as contribuições de Sílvio Gallo.

### **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo presentar la filosofía como un acto de creación, no sólo la reproducción, que se aproxima a la actividad artística. En un segundo paso defendemos que la actividad filosófica es el proceso de creación de conceptos y estos son instrumentos de intervención en el mundo. En este sentido, proponemos la actividad de profesor de filosofía como un taller donde se pueden utilizar estas herramientas o incluso nuevas herramientas de creación, siempre que sea necesario, siempre que los nuevos problemas requieran. Para que vamos a utilizar como base el pensamiento de Gilles Deleuze y contribuciones de Silvio Gallo.

**Palavras-Chaves:** Conceito, Caixa de Ferramentas, Criação.



Sob a perspectiva de Deleuze, a função da Filosofia não se trata de repetir as interpretações de mundo tal como os filósofos anteriores o fizeram, filosofar seria justamente criar conceitos. Ou seja, a tarefa do filósofo não é reproduzir, mas inventar. Nesse sentido, fazer Filosofia é trabalhar com a criação, seja de novos conceitos que servirão para responder aos problemas e questões que se colocam, ou ainda, pensar de maneira diferenciada sobre os problemas e conceitos que os outros filósofos anteriores já disseram. Com isso, o exercício filosófico não exclui a função investigativa da História da Filosofia, mas também não a entende como sendo o centro do processo filosófico.

Portanto Filosofia e Arte guardam em comum uma característica: a necessidade de criação. Não há arte em apenas reproduzir o que já foi criado, ainda que essa repetição seja executada a partir de uma técnica e habilidade excepcionais, em outras palavras, um pianista que executa uma das obras de Beethoven de maneira idêntica ao seu compositor, não é necessariamente um artista criador, ainda que sua técnica seja de um nível tão avançado que o permita fazê-lo tal como o próprio Beethoven.

De igual forma, o estudioso de filosofia que reproduz exatamente os conceitos criados por um determinado filósofo não está a rigor, segundo a definição de Deleuze, fazendo filosofia. Ainda que ele faça de maneira magistral essa habilidade não o torna um filósofo. Talvez seja um bom professor de Filosofia, mas, mesmo essa opção, não é uma condição garantida.

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, afirma-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, 1992, p.11-12)

É evidente que para ser um filósofo é necessário percorrer os filósofos anteriores, tal como um músico precisa recorrer aos clássicos da música para se tornar um músico virtuoso, ou, no mínimo, terá de se familiarizar com os acordes, os tons, as partituras...

Nesse ponto já se coloca uma questão fundamental para o fazer filosófico, sob a perspectiva de Deleuze, a saber, nem todos os professores de filosofia são filósofos. Ensinar filosofia e se apropriar dela, não garante que alguém, mesmo o professor, 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 nesse momento faz uma crítica ao método acadêmico de se interpretar a atividade filosófica. Costumeiramente, a tradição acadêmica brasileira estimula a mera reprodução dos conceitos já trabalhados pelos filósofos, e essa prática se perpetua, obviamente, no ensino de filosofia no nível de Ensino Médio.

Assim, se divorcia a função de fazer filosofia e de ensinar filosofia, enquanto uma disciplina que possa ter suas contribuições apenas reproduzidas, repetidas, não necessariamente se reapropriando dessas contribuições. Enquanto que para Deleuze a relação entre o filosófico e o não-filosófico são concomitantes:

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)

Nesse momento, apresentamos um segundo paralelo entre filosofia e arte: ambas as atividades se relacionam, tendo em vista que conceito e sensação estão relacionados.

É a partir dessa concepção que defendemos o uso das linguagens artísticas como elementos de sensibilização para as questões filosóficas. Uma vez que, segundo

Deleuze, a filosofia deve se dirigir para filósofos e não-filósofos, assim como a pintura se dirige para pintores e não pintores.

O autor faz uma analogia de que uma “boa aula” é como um concerto. Onde 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.

Mas, para os estudantes serem tocados, sensibilizados, é necessário, que o professor também fale sobre algo que ache interessante, é preciso falar com entusiasmo, e a única forma disso ser possível é com ensaio. Tal como numa peça de teatro, é a preparação, o ensaio, que permitirá os 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 um canto falado.

O canto falado é a expressão do grito, que é 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, precisamos resolver esse problema que nos afeta. Não há criação quando há a ausência de sentido, nesses momentos a repetição (reconhecimento) é quem 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, 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.

Tal como num concerto, uma aula de filosofia é um canto falado. Nossos problemas e conceitos interagem. E, 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.

É nesse sentido que se faz necessário ouvir as aulas, como se ouve um concerto musical, ou seja, com abertura, com atenção. As questões que emergem serão digeridas

e podem vir a tornarem-se gritos. Não há desse modo, duelos de argumentações, não há discussão. Há conversações. O ensaio do professor e a abertura do aluno permitem que as conversações aconteçam e que os problemas comuns sejam trabalhados. E todo problema exige uma solução. Exige uma experiência filosófica do pensamento.

Nesse sentido achamos necessário entender a Filosofia como uma “Caixa de Ferramenta”, como nos sugere Deleuze. Logo, não se trata de uma mera análise da realidade, mas um instrumento, uma ferramenta de 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. E 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, 1972, p. 71).

Para continuar com esta analogia poderíamos dizer que seria oportuno que a sala de aula se transformasse em uma oficina, um atelier de criação, onde se aprende a usar as várias ferramentas 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 usaremos o pincel. Se sentimos necessidade de uma cadeira, e decidimos construir uma, não poderemos fazê-la apenas com martelo, ou com o serrote. As ferramentas são usadas conforme se percebem os problemas a serem resolvidos.

Com a filosofia não é muito 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 as mesmas sempre, sempre se apresentam novos problemas, o que nos exige construir novas ferramentas específicas, para resolver problemas também 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 ser diferente do discípulo, a não ser o fato de utilizar as ferramentas há mais tempos que a maioria deles. Desse modo, o professor é um artífice tal como os alunos, mais um dos artífices que aprende no exercício de sua atividade e nesse exercício faz os outros aprenderem também.

Cada um irá descobrir a sua maneira de fazer, alguns 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 também que eles criem os 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. Há então uma relação entre o não-filosófico, o pré-filosófico e o filosófico.

Por isso 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, 2008 , p. 35-36).

Os conceitos são, portanto, ferramentas analíticas porque nos permitem uma releitura do mundo , mas não somente isso, são também ferramentas de intervenção no mundo. Assim nos está posto que 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, o que sugere que toda análise da realidade é uma tomada de decisão por 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, 2004, p. 22)

Como vemos interferir na realidade não é necessariamente mudá-la, pode também ser mantê-la tal como está, o que nos explica que mesmo aqueles que têm uma intervenção filosófica, não necessariamente estão preocupados em revolucionar o sistema, alguns utilizam as ferramentas conceituais da filosofia para perpetuar o *status quo*. Em qualquer um dos casos trata-se de uma atuação ético-política, pois coloca em perspectiva as atuações e decisões reais da sociedade, e não questões alheias à sociedade.

Nesse instante, chegamos a um ponto importante dessa discussão que é o uso das ferramentas para a nossa própria formação, logo, as ferramentas devem ser enxergadas tendo a função de 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 a tradução de nossos pensamentos) é essencial na medida em que ela é a síntese de todo processo de conteúdos, enquanto forma como nós, humanos, formamos nossa cultura e compreendemos 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 angustia do problema que nos persegue gera riscos: descobrir as falas 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 que decidimos trabalhar. Podemos muitas vezes fazer esta decisão de forma não tão 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 acreditamos não ser possível fazer escolhas filosóficas e didáticas separadas das escolhas políticas.

Ou seja, defendemos que a prática docente não se resume a pensar uma prática docente inovadora dentro da sala de aula, pois a sala de aula é um reflexo da sociedade, que é cheia de problemas estruturais. É necessário por isso estar sensível a pensar toda a problemática da educação no mundo moderno, um mundo que é utilitarista, tecnicista, consumista, enfim, capitalista. Então há que se pensar a didática, unida à Ética, à Política, à Estética, à Filosofia de uma forma geral.

Está óbvio que a tarefa de sensibilizar os alunos aos problemas filosóficos não se trata de uma tarefa nada fácil. Talvez seja a etapa mais difícil de todo o percurso (cativar os alunos), tendo em vista que é o primeiro desafio que encontramos enquanto educadores. A dificuldade se potencializa uma vez que a disciplina filosofia não ocupa um lugar de destaque dentro da grade de disciplinas do ensino básico, sobretudo nas escolas públicas estaduais, onde as dificuldades são muitas e as mais diversas, como já foi descrito anteriormente.

Esse problema remonta a como entendemos a filosofia, como já mencionamos. Se a entendemos como uma atividade meramente contemplativa é óbvio que os adolescentes dificilmente terão interesses por ela, uma vez que o mundo nos bombardeia com exigência utilitaristas, e a filosofia não seria capaz de responder a essa demanda. Nossa intenção não é rebaixar o nível de rigor e profundidade dos problemas, da filosofia e nem tão pouco transformar a filosofia num manual de autoajuda, como muitos tentam fazer, ou ainda, simplesmente justificar sua importância

a partir do crescente número de questões de história da filosofia que tem surgidos nos vestibulares. Esses seriam desserviços à Filosofia.

Cabe a nós, justamente, subverter a ordem, e mostrar que a filosofia tem um papel fundamental na forma como enxergamos o mundo, na forma como nos enxergamos no mundo e na forma como enxergamos o mundo que queremos no futuro. Justificar a filosofia com a própria filosofia funciona apenas para uma parcela muito pequena, que, por algum motivo, decidiram se dedicar a ela. Mas, para a imensa maioria das pessoas a questão do “o que isso vai ajudar na minha vida ?” é uma questão honesta e até filosófica. Filosófica, pois, é como uma centelha, como uma semente de um grito.

Esse “grito” 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 algumas bagagens adquiridas no decorrer de sua vida, inclusive algumas convicções, seja no campo da filosofia, da pedagogia ou da política. Essas compreensões podem ter sido adquiridas de forma consciente ou não, na maioria das vezes professores e estudantes entram na sala com suas convicções, sem necessariamente tê-las elaborado plenamente.

Recorrentemente essas convicções se chocam com as filosofias, pedagogias e políticas dos professores. Quando ocorre esse embate, é certo que não ocorre ensino, mas, quando ao menos um destes coincide as conversações tornam-se possíveis. 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 que está sendo levantado naquela ocasião. Deleuze dá um exemplo de um aluno que está meio adormecido durante a aula, mas, que acorda misteriosamente justamente quando o professor trata de uma questão que é interessante pra esse aluno, ou seja, quando o professor tratou de um problema que lhe diz respeito. 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 aluno permanecerá o restante da aula adormecido.

Por isso entendemos que a atividade filosófica consiste em se esforçar para que haja, quanto mais possível, uma coincidência de problemas, ou seja, que os problemas dos quais trata o professor dialoguem com os problemas que incomodam os estudantes, e que também quando isto não for possível, que as linguagens artísticas ajudem no



processo de sensibilização para problemas que estão adormecidos, por qualquer motivo. Para que esse processo aconteça com mais frequência e precisão é necessário que o professor esteja atento à realidade dos estudantes, é necessário abertura para as vivências dos estudantes, escutar os estudantes.

Para concluir gostaríamos de aproximar o trabalho de professor de filosofia com a concepção de teatro utilizada pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931-2009), que desenvolveu o Teatro do Oprimido, um método que reúne jogos, exercícios e técnicas teatrais, e cuja metodologia teve como uma das referências a Pedagogia do Oprimido, do pedagogo 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 enfrentar os vários tipos de opressões (problemas) os quais se expressam 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, que seja um treino para a vida que desejamos viver.

É nessa linha que concebemos o ensino de filosofia, como um ensaio para resolver os problemas que estão latentes em todos nós. Como uma oficina onde poderemos desenvolver técnicas para estarmos no mundo da melhor forma possível, e também, para fazermos do mundo o melhor possível para estarmos.

## **Bibliografia**

ARAUJO, Felipe. **Por uma filosofia da vida plena ou o homem total e sua sociedade fragmentada**. Revista Ensaios Filosóficos, Volume VII – Abril/2013. Disponível em [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo7/ARAUJO\\_Felipe.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo7/ARAUJO_Felipe.pdf).

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. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles ;. *O Abecedário*. [www.dossie\\_deleuze.blogspot.com.br](http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br). Acessado em 23 de fevereiro de 2015.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, M. Intelectuais e o poder. In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998

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

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

GALLO, Silvio. Filosofia e o exercício do pensamento Conceitual na educação básica. In: **Revista educação e filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. São Paulo. Papyrus Editora. 2013.

GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento – Manual do Professor**. São Paulo. Scipione. 2014.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez.. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1977.

VIEGAS, Rogier. **O ensino de filosofia como um “canto falado”: elementos conceituais da prática docente de Gilles Deleuze**. 2011.

## O PAPEL DO INTELLECTUAL EM FOUCAULT: UMA RELAÇÃO ENTRE A REFLEXÃO FILOSÓFICA E A AÇÃO POLÍTICA

1. **Eixo 1:** Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação.

**CÂMARA**, Leandro Calbente. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - Brasil (UNICAMP). Bolsista CAPES. [calbente@gmail.com](mailto:calbente@gmail.com)

**CHIES**, Andréia B. Borba. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - Brasil (UNICAMP). Bolsista CAPES/UEDELAR. [andreiaborba@gmail.com](mailto:andreiaborba@gmail.com)

**RESUMO:** O presente artigo trata sobre o conceito de intelectual na obra do filósofo francês Michel Foucault, destacando a forma como ele realiza uma articulação entre a ação analítica e a luta política em torno do conceito. Analisa-se a maneira como ele recusa uma concepção de intelectual estruturado em torno de valores universalistas, formulando o conceito de intelectual específico. Tal reflexão está diretamente relacionada com a militância política de Foucault na década de 1970, bem como com seus estudos voltados para a análise do poder nas sociedades disciplinares. Assim sendo, propõe-se aqui, uma reflexão sobre o tema do papel formativo da Filosofia, na medida em que destaca a relação entre a ação política e a reflexão filosófica a partir das discussões presentes na obra de Foucault.

**Palavras-chave:** Intelectual. Reflexão Filosófica. Ação Política.

**ABSTRACT:** This article discusses the concept of intellectual in the work of the french philosopher Michel Foucault, showing how he performs an articulation between the analytic action and the political struggle around the concept. We analyze the way he refuses a design of an intellectual which is structured around universal values , formulating the concept of specific intellectual. Therefore, it is proposed here, a reflection about the theme of the formative role of philosophy, in that it highlights the relationship between political action and philosophical reflection from the present discussions in Foucault's work .

**Keywords:** Intellectual. Philosophical Reflection. Politics Action.

Acreditamos ser importante iniciar apontando que o tema do intelectual aparece na reflexão de Michel Foucault especialmente a partir da década de 1970. Ainda que o filósofo não tenha tratado diretamente desse tema em suas obras, ele teceu inúmeras considerações a respeito da figura do intelectual em entrevistas e em diálogos com outros filósofos. Não há, portanto, uma exploração sistemática do conceito, tampouco uma tentativa de situá-lo de forma ordenada no interior da produção conceitual elaborada por Foucault em seus principais trabalhos. A reflexão sobre a figura do intelectual está relacionada a dois movimentos de sua produção: os trabalhos

desenvolvidos em torno do *Grupo de Informações sobre as Prisões* (GIP), criado em 1971 pelo próprio Foucault, pelo historiador Pierre Vidal-Naquet e pelo escritor Jean-Marie Domenach, e o trabalho filosófico que resultou na elaboração de uma analítica do poder para o estudo da sociedade disciplinar, especialmente na obra "Vigiar e Punir".

A proposta do GIP foi anunciada em um artigo publicado na revista francesa *J'accuse*, em 15 de março de 1971, no qual o grupo afirma que: "Isso não é uma pesquisa sociológica. Trata-se de dar a palavra aos que têm uma experiência da prisão. Não pelo fato deles precisarem de ajuda para 'tomar consciência': a consciência da opressão é lá, perfeitamente clara, sabendo bem quem é o inimigo. Mas o sistema atual lhes recusa os meios de se expressar, de se organizar"<sup>99</sup>.

É a partir de tal proposta que podemos compreender a forma como Foucault se posicionava em torno do tema do intelectual, na medida em que é justamente contra o ato de tomar a palavra e se manifestar como uma consciência universal das classes oprimidas que o autor entendia a função do intelectual. Contra aquele que fala pelos oprimidos, Foucault defendeu a figura de um intelectual que fala ao lado das lutas particulares de diferentes grupos sociais.

Isso é tratado, de forma bastante clara, na entrevista (publicada originalmente na revista *L'Arc*, em 1972) de Foucault com o também filósofo francês Gilles Deleuze, onde ambos discutem o trabalho do intelectual a partir da luta política em torno do problema das prisões e do GIP<sup>100</sup>. Na entrevista, Deleuze critica aquilo que ele chama de "intelectual teórico", que teria o papel de agir como "um sujeito, uma consciência representante ou representativa". Para ele, a luta política não pode mais depender da ideia de um intelectual que seria o condutor ou o representante de agenciamentos mais amplos, mas sim da luta a partir de um ponto de vista da "multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações ou revezamento ou em rede"<sup>101</sup>.

Diante dessa colocação, Foucault traça um breve esboço da forma como se constituiu a figura do intelectual no mundo ocidental a partir do século XIX. Segundo ele, essa figura estava associada a dois elementos distintos. Em primeiro lugar, pela "posição de intelectual na sociedade burguesa", este seria um intelectual na medida em que ocupa uma posição particular no interior da sociedade, politizando sua ação com relação aos sistemas ideológicos que são produzidos na ordem burguesa. Em segundo lugar, seria aquele que em "seu próprio discurso revelava uma determinada verdade, descobria relações políticas onde normalmente elas não eram percebidas". Assim, na articulação das duas coisas se constituiu o intelectual moderno. Este seria aquele que

---

<sup>99</sup> FOUCAULT, Michel. "Sur les prisons". In: **Dits et Ecrits**, volume 1. França: Gallimard, 2001, p. 1043-1044, p. 1043-1044. (tradução nossa)

<sup>100</sup> FOUCAULT, Michel e DELEUZE, Gilles. "Os intelectuais e o poder". In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 69-78.

<sup>101</sup> *Ibid*, p. 70.

"dizia a verdade àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la: a consciência e a eloquência" <sup>102</sup>.

É essa definição de intelectual que foi recusada por Foucault e seus colegas que se organizaram em torno do GIP, posto que eram um grupo que recusava tanto ser a consciência dos prisioneiros, quanto a sua eloquência. O grupo jamais aceitou a posição de dizer uma verdade para aqueles que estavam presos, como também a de dizer algo em nome deles. É por isso que Foucault, em sua resposta à Deleuze, afirma:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da "consciência" e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso<sup>103</sup>.

Mais do que um simples representante dos grupos sociais, o intelectual tradicional era, para Foucault, um dos elementos que atua no sistema de poder que silencia e impede que esses grupos tenham, eles mesmos, a oportunidade de se posicionar e de falar em favor de suas lutas políticas. Por isso, ele entende que o intelectual só pode desempenhar uma função politicamente relevante caso se recuse a desempenhar o papel de "consciência" dos demais. E para tanto ele deve agir como alguém que se coloca ao lado das lutas e denuncia as formas de poder existentes em nossa sociedade e seus efeitos na composição de nossos saberes.

Foucault recusa a ideia de que exista uma teoria capaz de indicar os caminhos da luta social, como se pudesse indicar uma prática. Na realidade a teoria "é uma prática. Mas local e regional, não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso"<sup>104</sup>.

Para compreender essa ideia é importante ter em vista alguns dos elementos que foram elaborados em torno da analítica de poder foucaultiana, especialmente a noção de saber-poder. Em suas investigações genealógicas sobre a formação dos saberes

---

<sup>102</sup> Ibid, p. 70-71.

<sup>103</sup> Ibid, p. 71.

<sup>104</sup> Ibid, p. 71.

modernos, ele defende que não existe relação de saber na qual as relações de poder estejam ausentes. O poder não seria uma forma de negar o saber, mas ambos se constituem de forma recíproca e interdependente. Onde existem saberes, há também relações de poder. Por isso, Foucault afirma a respeito dos enunciados científicos que:

O que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos. Em suma, problema de regime, de política do enunciado científico. Neste nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global<sup>105</sup>.

Portanto, os enunciados científicos são produzidos a partir de determinadas relações de poder que são interiores a esses discursos. O poder produz verdades, permite o funcionamento de enunciados científicos. E, mais do que isso, as relações de poder não produzem apenas nossos saberes, mas estão profundamente implicadas na própria constituição de nossas subjetividades.

É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história<sup>106</sup>.

A analítica do poder resulta numa genealogia dos saberes. E esta prática genealógica recusa a existência de um sujeito soberano e pré-existente, como uma espécie de consciência que pairaria sobre o mundo e poderia apreendê-lo na sua íntima verdade. Essa recusa desse sujeito anterior ao poder está diretamente relacionada à figura do intelectual tradicional, na medida em que esta só podia funcionar assentada na possibilidade de um sujeito que seria capaz de operar como a consciência universal dos movimentos de luta social. Ora, se toda subjetividade é percorrida por relações de poder, não existe a possibilidade de uma consciência exterior que se posicionaria de modo a formular enunciados universais e isento das relações de poder.

---

<sup>105</sup> FOUCAULT, Michel. "Verdade e poder". In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 4.

<sup>106</sup> Ibid, p. 7.

É por isso que ele afirma que o poder tem uma positividade, pois não opera apenas como uma instância repressora do discurso, que impediria a fala de alguns. De fato, ele impede que determinados discursos sejam ditos, porém não faz apenas isso. Ele também "produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir" <sup>107</sup>.

O poder, portanto, é visto e pensado por Foucault como uma dimensão que percorre todo o corpo social, não sendo propriedade de uma determinada instituição (como o Estado); ele não é puramente repressivo, logo, não é possível afirmar que apenas nos impeça de agir, de pensar, de falar, de sentir prazer; finalmente, o poder e o saber não são pares antinômicos, logo, não é possível encontrar verdades desprovidas de relações de saber. Em linhas gerais, esse é o tripé que sustenta a analítica do poder e a abordagem genealógica que o filósofo realizou a partir da década de 1970 para compreender a produção de discursos e de subjetividades que estruturam o mundo em que vivemos. Foi por meio dessa perspectiva de análise que Foucault refletiu sobre a produção das prisões ou sobre a constituição daquilo que ele chamou de dispositivo de sexualidade. E também foi isso que possibilitou a constituição de uma reflexão sobre o campo social como um espaço de guerra e de luta. É isso que nos permite retomar o tema do intelectual, por isso merece alguns esclarecimentos, ainda que muito breves. Para Foucault, não existe uma separação entre as relações de poder que percorrem a sociedade e o funcionamento daquilo que convencionalmente chamamos de poderes estatais ou poderes políticos. Os poderes percorrem o tecido social, por isso ele afirma

"o poder é essencialmente relação, quer dizer, é isso que faz os indivíduos, os seres humanos estarem em relação uns com os outros, não simplesmente sob a forma de comunicação de um sentido, não simplesmente sob a forma de desejo, mas igualmente sob uma certa forma de lhes permitir agir uns sobre os outros e, se você quiser, e dando um sentido muito amplo ao termo, de se 'governar' uns aos outros. Os pais governam seus filhos, a amante governa seu amante, o professor governa, etc. Nós nos governamos uns aos outros numa conversa, por meio de toda uma série de táticas." <sup>108</sup>

Sendo assim, o próprio Estado se constitui a partir das relações de poder que se desenrolam em todas as relações humanas. Mais do que isso, ele afirma que o "Estado não pode funcionar, exceto baseado em relações de poder preexistentes. O Estado é

---

<sup>107</sup> Ibid, p. 8.

<sup>108</sup> FOUCAULT, Michel. "L'intellectuel et les pouvoirs". In: **Dits et Ecrits**, volume 2. França: Gallimard, 2001, p. 1569-1570. (tradução nossa).

superestrutural com relação a toda uma série de nexos de poder que atravessam os corpos, a sexualidade, a família, as atitudes, os saberes, as técnicas”<sup>109</sup>.

Nesse caso, a luta social não se desenrola apenas dentro do aparelho do Estado, mas nos múltiplos conflitos que configuram o tecido social. O que ocorre é apenas que o "Estado é uma codificação das relações de poder múltiplas que lhe permitem funcionar". Nesse sentido, a transformação do aparato estatal, especialmente quando isso ocorre por meio de processos revolucionários, seria o efeito de um "outro tipo de codificação dessas relações"<sup>110</sup>.

Logo, para Foucault, a sociedade é marcada por relações de força, de linhas de conflito, por micropoderes (que se constituem como vetores de força), que se entrecruzam e se chocam, de onde nasce a famosa metáfora da microfísica do poder. Ele realiza uma inversão hobbesiana em sua forma de pensar a sociedade, afirmando que o estado de guerra de todos contra todos não está situado numa espécie de estado de natureza, mas é a definição mesma de sociedade. Travamos guerras contínuas e constantes, na medida em que estabelecemos relações de poder uns com os outros. E a ordem pública seria nada mais do que uma forma de "guerra e o Estado uma maneira de conduzi-la".

Nessa perspectiva, o intelectual seria uma figura que assume esse estado de guerra e trava lutas ao lado de outros indivíduos e grupos para transformar as codificações já constituídas das relações de poder, de onde advém a já mencionada ideia de que "uma 'teoria' é o sistema regional desta luta".

Essa perspectiva fica mais clara numa entrevista realizada em 1976, publicada na obra *Microfísica do Poder*, com o título "Verdade e Poder". Nela Foucault esboçou a elaboração do conceito de *intelectual específico*, que seria aquele que desempenha um "novo modo de 'ligação entre a teoria e prática'", na qual não existe mais o trabalho a partir de uma luta "universal", e sim a luta "em setores determinados, em pontos precisos em que os situavam, seja suas condições de trabalho, seja suas condições de vida (moradia, hospital, asilo, laboratório, universidade, relações familiares ou sexuais)"<sup>111</sup>.

Os intelectuais específicos sabem que lidam com problemas "diferentes daqueles do proletariado ou das massas. E, no entanto, se aproximaram deles, cremos que por duas razões: porque se tratava de lutas reais, materiais e cotidianas, e porque encontravam com frequência, mas em outra forma, o mesmo adversário do proletariado, do campesinato ou das massas"<sup>112</sup>.

---

<sup>109</sup> FOUCAULT, Michel. "Entretien avec Michel Foucault". In: **Dits et Ecrits**, volume 2. França: Gallimard, 2001, p. 151. (tradução nossa). Vale destacar que essa é a versão original do texto que foi parcialmente publicado na edição da *Microfísica do poder* com o título "Verdade e Poder". O trecho em questão não foi publicado na versão traduzida do artigo.

<sup>110</sup> *Ibid*, p. 151.

<sup>111</sup> FOUCAULT, Michel. "Verdade e poder", *op. cit.*, p. 9.

<sup>112</sup> *Ibid*, p. 9.



Assim, forma-se uma espécie de aliança entre o intelectual específico e aqueles que lutam por transformações sociais, uma aliança que não é baseada numa hierarquia ou num estar acima, mas na constituição de relações de poder que colocam em funcionamento contradiscursos e contrasaberes, de modo a provocar fissuras nas codificações sociais existentes. Por isso, esse intelectual, ao contrário do intelectual universal, deixa de se constituir na figura do escritor e assume "ligações transversais de saber para saber, de um ponto de politização para um outro". O escritor é substituído por figuras que dominam saberes específicos, como o físico atômico ou o professor, na medida em que esse pode funcionar como um "permutador", traçando "pontos de cruzamento privilegiados" entre saberes específicos e campos de luta regionais<sup>113</sup>.

Foucault explica que o "intelectual universal" deriva da figura do jurista, que era responsável pela definição do que era o justo e o injusto do ponto de vista universal. Já o "intelectual específico" deriva do "cientista-perito". E ele se apropria da figura de Darwin como ponto de inflexão na genealogia do intelectual moderno. Vale destacar que, coerente com os princípios genealógicos de análise, o papel político (e de poder) do intelectual específico é associado com a constituição de dois campos de saber primordiais, a biologia e a física. Darwin e Oppenheimer seriam figuras exemplares da constituição desse modelo de intelectual, na medida em que desempenharam papéis importantes em campos de luta específicos e pontuais. Não mais uma justiça universal, mas a produção de enunciados para problemas determinados. E que reverberam de forma mais ampla, no tecido social e nas relações de poder que nele se constituem<sup>114</sup>.

Para entender a função política do intelectual específico, vale observar uma longa citação de Foucault:

Admitamos, com o desenvolvimento das estruturas técnico-científicas na sociedade contemporânea, a importância adquirida pelo intelectual específico há algumas dezenas de anos e a aceleração deste movimento desde 1920. O intelectual específico encontra obstáculos e se expõe a perigos. Perigo de se limitar a lutas de conjuntura, a reivindicações setoriais. Risco de se deixar manipular por partidos políticos ou por aparelhos sindicais que dirigem estas lutas locais. Risco principalmente de não poder desenvolver estas lutas pela falta de uma estratégia global e de apoios externos. Risco também de não ser seguido ou de o ser somente por grupos muito limitados<sup>115</sup>.

E continua:

---

<sup>113</sup> Ibid, p. 9.

<sup>114</sup> Ibid, p. 10-11.

<sup>115</sup> Ibid, p. 11-12.

Vivemos um momento em que a função do intelectual específico deve ser reelaborada. Não abandonada, apesar da nostalgia de alguns pelos grandes intelectuais "universais" (dizem: "precisamos de uma filosofia, de uma visão do mundo"). Basta pensar nos resultados importantes obtidos com relação à psiquiatria, que provam que essas lutas locais e específicas não foram um erro, nem levaram a um impasse. Pode-se mesmo dizer que o papel do intelectual específico deve se tornar cada vez mais importante, na medida em que, quer queira quer não, ele é obrigado a assumir responsabilidades políticas enquanto físico atômico, geneticista, informático, farmacologista, etc. Seria perigoso desqualificá-lo em sua relação específica com um saber local, sob pretexto de que se trata de um problema de especialistas que não interessa às massas (o que é duplamente falso, pois não só elas têm consciência deles como também neles estão implicados) ou de que ele serve aos interesses do Capital e do Estado (o que é verdade, mas mostra, ao mesmo tempo, o lugar estratégico que ele ocupa) ou ainda de que ele veicula uma ideologia cientificista (o que nem sempre é verdade e tem apenas uma importância secundária com relação ao que é primordial: os efeitos específicos dos discursos verdadeiros)<sup>116</sup>.

Isso faz todo o sentido quando pensamos em problemas contemporâneos, como a questão ambiental ou os problemas relacionados com o desenvolvimento cada vez mais intenso de tecnologias de controle de informação. Nesse caso, o papel do intelectual não seria atuar como uma consciência universal capaz de desvendar a verdade que está mascarada pelas relações de poder, mas entender que "a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade". E a luta do intelectual é em torno "deste regime de verdade. Há um combate 'pela verdade' ou, ao menos, 'em torno da verdade'" <sup>117</sup>.

Isso não significa que o intelectual lute "em favor da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha" <sup>118</sup>. O intelectual opera uma desestabilização das relações de verdade que permitem o funcionamento de determinadas codificações de relações de poder. Essa perspectiva também permite a recusa de uma ideia muito comum a respeito do intelectual, a de que este opera como um profeta ou um conselheiro das lutas e movimentos sociais. Foucault afirma que:

---

<sup>116</sup> Ibid, p. 12.

<sup>117</sup> Ibid, p. 12.

<sup>118</sup> Ibid, p. 14.

De modo geral, penso que os intelectuais - se essa categoria existe ou se ela deve ainda existir, o que não estou certo (...) - abandonam a sua velha função profética. E por isso, não penso apenas na pretensão de dizer aquilo que vai ocorrer, mas à função de legislador a qual eles aspiraram por tanto tempo (...). O sábio grego, o profeta judeu e o legislador romano sempre foram modelos que assombram aqueles que, atualmente, desempenham profissões de falar e escrever. Sonho com o intelectual destruidor das evidências e universalidades, aquele que marca e indica nas inércias e constrangimentos do presente os pontos fracos, as aberturas, as linhas de força, aquele que se desloca sem parar, que não sabe exatamente onde está ou o que vai pensar amanhã, pois é demasiado atento ao presente<sup>119</sup>.

Ao invés disso, o intelectual seria aquele que teria a possibilidade de "desempenhar um papel e ser útil na sua especialização, mas não por meio de uma consciência universal. [...] Ele não precisa mais ser um filósofo universal e escritor como no caso precedente do intelectual universal. Que seja advogado ou psiquiatra, todo mundo pode resistir a utilização do poder ligada profundamente a um saber do qual se fala, contribuindo para evitar o seu exercício"<sup>120</sup>

Pode-se concluir, portanto, que o essencial, segundo Foucault, é entender que o intelectual age "torna [ndo] visível os mecanismos de poder", o que ajuda na constituição de "instrumentos de análise" que garantem uma "percepção do presente espessa, longa, que permite recuperar onde estão as linhas de fragilidade, onde estão os pontos fortes, aos quais os poderes se associam [...] Dito de outro modo, ele deve realizar uma topografia e uma geologia da batalha"<sup>121</sup>.

Na contramão de um intelectual prescrito ou que atue como uma consciência universal capaz de orientar as massas, a proposta foucaultiana de intelectual está situada na ação analítica que ajuda na constituição de campos de luta e de resistência contra os mecanismos que permitem o exercício do poder em nosso mundo. Assim, é impossível dissociar a atuação política do intelectual de uma ética na reflexão de Foucault. E refletir sobre isso, especialmente quando pensamos nas contribuições que a Filosofia da Educação pode fornecer para agir no mundo, ganha um sentido muito atual. Cabe-se, assim, indagar o que significa fornecer "instrumentos de análise" no contexto atual e como isso pode potencializar diversas formas de luta que são travadas em nosso mundo.

---

<sup>119</sup> FOUCAULT, Michel. "Non au sexe roi". In: **Dits et Ecrits**, volume 2. França: Gallimard, 2001, p. 268-269. (tradução nossa)

<sup>120</sup> FOUCAULT, Michel. "Sexualité et politique". In: **Dits et Ecrits**, volume 2. França: Gallimard, 2001, p. 531.

<sup>121</sup> FOUCAULT, Michel. "Asiles. Sexualité. Prisons". In: **Dits et Ecrits**, volume 1. França: Gallimard, 2001, p. 1640.

## **AINDA É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO ILUMINISTA?**

*Adriana Alves*

Professora da rede Estadual de São Paulo

Universidade Paulista, UNIP, Brasil

Filosofia e Formação Humana: um tema central para a Filosofia da Educação

[Professoraadriana@live.com](mailto:Professoraadriana@live.com)

### **RESUMO**

Na história ocidental, um dos primeiros pensadores a discorrer acerca do problema da educação foi Platão. Na obra *a República*, ele demonstra o mundo da aparência e da alienação em que a sociedade vive. Posteriormente, podemos compreender que essa linha de pensamento foi desenvolvida por Kant na modernidade e Adorno na contemporaneidade. Assim, a educação deve objetivar o esclarecimento humano, portanto, deve ser entendida como uma ferramenta emancipadora.

Palavra-chave: Educação, emancipação e alienação.

### **ABSTRACT**

In Western history, one of the first thinkers to discuss about the education problem was Plato. In the work *the Republic*, he shows the world of appearance and alienation in which society lives. Later, we can understand that this line of thinking was developed by Kant in modernity and Adorno nowadays. Thus, education should aim at human enlightenment, therefore, it should be understood as an emancipatory tool.

Keyword: education, emancipation and alienation.

## **Introdução**

A educação, ou a transmissão de conteúdos culturais e conhecimentos de geração a geração, é uma prática tão antiga quanto à sociabilidade humana, na verdade essa é uma atividade indissociável a qualquer grupo social, e sem a educação (transmissão) jamais poderíamos imaginar que chegaríamos a tal nível de conhecimento como o possuído hoje pela espécie humana. Ao entender que nosso objeto (educação) possui uma importância fundamental para os grupos sociais e para a espécie humana em geral preservar e progredir sua cultura e seu conhecimento, é necessário problematizar a própria atividade educacional e o valor que lhe é concedido pela população, como por aqueles que são responsáveis pela administração social.

Nesse sentido, qual o tipo e a finalidade educacional que queremos para formar as novas gerações? Segundo penso, essa é a questão basilar da educação. Antes mesmo de se discutir qual o modo correto e mais eficaz de transmissão, qual deve ser a relação entre o educador e o aluno, de liberalidade, de autoritarismo ou de moderação, é preciso discutir profundamente qual a espécie de indivíduo a prática pedagógica deverá formar. Devemos formar um indivíduo moral ou ético (consciente de seus deveres)? Uma educação que valorize os conhecimentos necessários à formação de cidadãos ou simplesmente formar indivíduos técnicos que sabem até fazer muitas coisas, porém refletem pouco sobre as benesses daquilo que eles fazem? A prática pedagógica deve se concentrar no desenvolvimento da inteligência do educando a partir de uma educação ampla e humanista ou simplesmente desenvolver habilidades necessárias às exigências da sociedade capitalista? Esses são problemas fundamentais que deveriam estar na ordem do dia de qualquer pedagogo, de qualquer instituição de ensino, e dos órgãos públicos responsáveis pela fomentação da educação. Ou seja, antes de se querer educar é necessário refletir sobre qual a finalidade da educação e saber que essa prática direcionará o futuro de uma cidade, um estado, de uma nação.

No decorrer deste texto pretendemos tornar claro que essas questões não são novas, porém hoje em dia são mais pertinentes ainda porque vivemos em uma época da banalização e corrupção dos costumes e da cultura, de desrespeito à prática educativa. E, sobretudo, vivemos em uma época em que a mídia televisiva e radiofônica (também virtual) impõe um conteúdo cultural às pessoas que presta um desserviço a qualquer prática educativa que tenha por objetivo o esclarecimento dos educandos. Nesse sentido, avaliaremos criticamente a sociedade contemporânea, focalizando essa crítica no caso brasileiro. Tendo em vista este objetivo, intitulamos tal investigação por meio de uma questão: *ainda é possível uma educação iluminista?* Uma educação iluminista é aquela que valoriza a razão em detrimento da superstição e da barbárie, a consciência política das pessoas, sua capacidade crítica e reflexiva ao invés do comodismo. Esse tipo de finalidade da prática educacional está cada vez mais ausente do direcionamento pedagógico da nossa educação, essa essência pode se resumir pela seguinte asserção: uma educação iluminista que vise tirar os homens das trevas e levá-los à luz do esclarecimento é quase impossível nos atuais paradigmas da sociedade contemporânea.

Com efeito, para aprofundar essas questões iniciaremos analisando as posições do primeiro filósofo que problematizaram a questão da educação e, diríamos, de certa forma, inventou a pedagogia enquanto ciência da educação, a saber, a Platão e à sua alegoria da caverna que aparece no VII livro da *República* (I). Na sequência estabeleceremos algumas questões sobre a visão educacional dos tempos modernos, sobretudo, aquela desenvolvida no movimento do século XVIII chamado *iluminismo*, onde concentraremos nossa investigação no filósofo alemão Immanuel Kant que escreveu um texto importante intitulado *Sobre a pedagogia* (II). Depois, passaremos a discussão acerca da educação a partir da visão mais contemporânea de Theodor Adorno que discute os paradigmas atuais da educação e emancipação das pessoas (III). Concluímos a partir das análises feitas anteriormente, sobre as possibilidades de uma educação que vise o esclarecimento e quais as ações poderiam ser feitas pela sociedade em geral para mudar o rumo atual da educação e também da própria sociedade.

## I) Platão: a escura e sombria caverna em que se encontram os homens

Platão foi um dos primeiros pensadores na história ocidental a pôr em questão o problema da educação. Na obra a *República*, Platão constrói um modelo ideal de sociedade onde o tema da educação começa a ser delineado desde o segundo livro, sobre o pano de fundo do entendimento do conceito de justiça. Segundo Platão, para melhor entender o que seria a justiça é preciso investigar em que consiste a sociedade e porque os homens vivem em cidades. Nesse sentido, Platão defende que a justiça não consiste somente em um atributo individual, mas sim social pertencente à cidade inteira, pois

o que dá nascimento a uma cidade [...] é, creio, a impotência de cada indivíduo de bastar-se a si próprio e a sua necessidade de um multidão de coisas [...] um homem traz consigo outro homem para determinado emprego, e outro ainda para um outro emprego, e a multiplicidade das necessidades reúne numa mesma residência um grande número de associados e auxiliares; a esse estabelecimento comum demos o nome de cidade. Pois bem! Construamos com palavras uma cidade desde o princípio; serão as nossas necessidades, ao que parece, que a construirão (PLATÃO, 2006, pp. 74-5).

Entre outras necessidades necessárias a uma organização humana, tal como alimentação, habitação, vestuário e comércio está à educação que deverá definir de maneira correta as aptidões de cada cidadão, visto que “a natureza não fez cada um de nós semelhantes ao outro, mas diferentes em aptidões, e próprios para essa ou aquela função” (*Ibidem*, p. 76). É seguindo essa orientação que o filósofo ateniense propõe a seguinte questão: “mas que educação lhes ministraremos” (*Ibidem*, p. 85) para construir uma cidade perfeita. A resposta preliminar de Platão consiste em afirmar que a educação deveria ser constituída de ginástica para o

corpo e música para a alma. Além disso, que deveria ser a própria cidade a responsável pela educação de todas as crianças sem quaisquer tipos de distinções.

Porém, é a partir do final do livro VI da *República* e início do livro VII que o tema da educação toma um contorno que até hoje pode ser entendido com uma atualidade espantosa para um filósofo que escreveu no séc. IV antes da nossa era. Platão tece inúmeras críticas aos sofistas que são identificados como mercenários do saber, pois entendiam o conhecimento como uma mercadoria e, por esse motivo, ao invés de instruir devidamente seus pupilos, muitas vezes os corrompem. Segundo Platão,

todos estes indivíduos mercenários, que o povo denomina sofistas e encara como seus rivais, não ensinam outras máximas senão as que o próprio povo professa nas assembleias, e é o que denominam sabedoria [...] embora não soubessem verdadeiramente o que, destes hábitos e destes apetites, é belo ou feio, bom ou mau, justo ou injusto [...]. Semelhante indivíduo, não te pareceria um estranho educador? (*Ibidem*, p.237).

A crítica de Platão vai em direção àqueles educadores ou não que pensam possuir uma determinada verdade, porém, deixam de examinar cuidadosamente se tal conteúdo é verdadeiro ou falso. Sendo assim, se a cidade deve promover a justiça, e se a educação é um elemento importantíssimo para a realização desta justiça, não podemos confiá-la a embusteiros os quais, ao invés de instruir, corrompem e deformam o caráter das pessoas.

Essa é a oportunidade para Platão estabelecer sua teoria dos dois mundos, o sensível e o inteligível, o primeiro é o da opinião, e o segundo é o mundo da ciência, do conhecimento. Assim, o processo educativo deve conduzir o indivíduo do primeiro estágio, o do achismo, do pensar que as coisas são tais quais nos dizem ser, ao segundo estágio, aquele do conhecimento. Platão, de maneira pedagógica, exemplificou essa passagem da opinião ao conhecimento através da alegoria que se tornou célebre na história do pensamento ocidental, o famoso “mito da caverna”. Platão inicia a alegoria da caverna descrevendo a



situação de pessoas que desde o nascimento estavam acorrentadas no fundo de uma escura caverna:

representa da seguinte forma o estado de nossa natureza relativamente à instrução e à ignorância. Imagina homens em uma morada subterrânea, em forma de caverna, que tenha em toda a largura uma entrada aberta para a luz; estes homens aí se encontram desde a infância, com as pernas e o pescoço acorrentados, de sorte que não podem mexer-se nem ver alhures exceto diante deles, pois a corrente os impede de virar a cabeça [...] (PLATÃO, 2006, p. 263).

Segundo Platão, os homens, antes do processo educativo, se encontram justamente nesse mundo da caverna, cuja característica é tomar as sombras das coisas por verdade, ou seja, possuir um falso conhecimento das coisas, ou ignorância completa do modo como as coisas ocorrem na realidade.

Dessa forma, o mundo da caverna seria o mundo da aparência e da alienação, onde não se realiza a justiça, mas a aparência da justiça, nem a verdade, mas a aparência da verdade. Essa caverna, por sua vez, é o próprio mundo em que vivemos que contribui (seja pelos políticos, pelos donos das fábricas, seja pela propaganda e produto cultural veiculado pela mídia) para tornar as pessoas sempre equivocadas, através de uma cortina de ideias que escamoteiam uma determinada realidade opressora. Platão reconhece que esse caminho das trevas à luz é complicado e muito difícil porque os homens na caverna estão fortemente presos ao mundo aparente, e pensam que é justamente essa aparência a própria verdade. Assim, o educador vislumbrado por Platão deverá empregar todos os seus esforços para retirar o indivíduo (alienado) das trevas e levá-lo para luz, esclarecê-lo, torná-lo consciente de todas as coisas que ele ignora ou que compreende apenas enquanto aparência e não como essência.

Com efeito, a partir dessa alegoria, Platão estria iniciando a gênese do pensamento educacional e de maneira bastante crítica à sua própria sociedade. Além disso, Platão iniciou uma tradição muito importante para a prática

pedagógica. Ou seja, a educação não deve ser somente a transmissão de conteúdos, como faziam os sofistas, mas ela deve formar, esclarecer, tornar os indivíduos conscientes de seu mundo, por mais que este mundo seja algo ruim. Segundo compreendemos, essas orientações estiveram no centro das atenções durante o movimento filosófico e cultural denominado iluminismo.

## II) O Iluminismo e o valor da formação

O *iluminismo* foi um movimento de revolução cultural intenso no século XVIII europeu e a educação era visto com máxima importância para os filósofos que estavam engajados nesse movimento. Isso porque não se pode mudar o mundo sem partir da educação, visto ser essa atividade a responsável pela formação das pessoas. Assim, os iluministas eram homens engajados nesses ideais de mudança e transformação dos indivíduos por meio de uma educação que valorizasse a racionalidade, a tolerância cultural e religiosa.

Kant, filósofo alemão que fora bastante influenciado por Rousseau, segue o mesmo raciocínio. Segundo Kant, em seu pequeno tratado *Sobre a pedagogia*, escrito no século XVIII, “homem é a única criatura que precisa ser educada”. Mas, o que o filósofo entenderia por educação? “Por educação, esclarece Kant, entende-se o cuidado da infância, a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (KANT, 2002, p. 11). Assim, os homens se distinguem definitivamente de outros seres naturais para os quais a educação não é algo necessário à própria preservação da espécie. Esse modo de entender a educação diz respeito a uma atividade que é indissociável da espécie humana, vemos assim que uma geração educa a outra por meio de três ações: disciplina, instrução e formação. Este seria o tripé pedagógico defendido por Kant.

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria (*Ibidem*, p. 12-3).

Mas, o leitor pode estar se perguntando, o que se entende por selvageria? Afinal, construir armas de destruição em massa, as quais são frutos do mais intenso trabalho racional do homem, também não seria uma espécie de selvageria? Porém, essa selvageria à qual Kant se refere é algo menos destruidor, e ligado inteiramente ao homem natural. Assim, selvageria, para o pensador iluminista,

consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas, continua Kant, isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (*Ibidem*, p. 13).

Ora, será que se deixarmos nossas crianças sem disciplinas elas obedecerão as leis, e tudo o mais por si mesmas, e tornar-se-ão adultas completamente consciente de seus deveres éticos para com a sociedade? Uma educação que valorize a razão deve de certa forma, começar desde cedo a imprimir na mente da criança certas tendências à civilidade. A tarefa máxima da disciplina na educação em Kant é justamente fazer as crianças poderem aprender a obedecer. Não uma obediência cega e totalmente heterônoma, mas uma obediência às regras racionais autônomas. A disciplina não é apresentada por Kant como uma espécie de escravidão, mas como um processo necessário para a compreensão que devemos sempre seguir regras. Assim, devemos aprender a respeitá-las. Em outras palavras, não há como respeitarmos as leis se não soubermos como respeitar. Através da

disciplina, Kant nos ensina que os homens aprendem a agir de modo organizado e refletido.

É importante também notarmos que a educação deve visar antes de tudo formar um cidadão, afinal somos seres que vivem em sociedade e não dá para aceitar que o convívio social esteja enleado de empecilhos de formação. Por esse motivo, Kant continua, “quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva uma certa selvageria por toda a vida [...]. No homem, a brutalidade requer polimento por causa de sua inclinação à liberdade; no animal bruto, pelo contrário, isso não é necessário, por causa do seu instinto” (KANT, 2002, p. 14). Poderíamos concluir que um homem jamais realizaria a sua humanidade se não fosse educado, ou seja, “ele é aquilo que a educação dele faz” e, mais ainda, “nota-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros homens. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos” (*Ibidem*, p. 15). Por sua vez, a disciplina traz consigo a coação, necessária no processo de afastamento do estado primitivo e selvagem do homem natural. A coação aqui cumpre a tarefa de limitar a liberdade irresponsável, selvagem, encontrada no estado sem leis, onde reina a desordem, a violência e a brutalidade. Por conseguinte, a educação deve se opor à brutalidade e à selvageria.

Aqui temos duas colunas básicas que visa à educação: a *disciplina* que tem por objetivo humanizar ou civilizar o indivíduo e a *cultura* que está ligada à instrução e torna o homem um ser consciente e ético. A educação, nesse sentido, não deve ser entendida simplesmente como transmissão de conteúdos, ao contrário, a educação deve desenvolver no homem as suas disposições naturais, “uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas, toda educação é uma arte. A natureza não depositou nele nenhum instinto para essa finalidade” (*Ibidem*, p. 21). E, sobretudo, a tarefa da educação é sempre produzir o melhor, fazer com que a espécie possa avançar, é claro que sobre isso tanto os pais quanto os governantes são responsáveis e, muitas vezes, pela má influência acabam arruinando todo o processo educacional (KANT, 2002, p. 22). Portanto, segundo Kant, a educação deve visar os seguintes objetivos:

- 1) Disciplinar para evitar a selvageria.
- 2) Tornar o indivíduo culto, e cultura é entendida como a criação de habilidade e a posse de capacidades condizentes com os fins que almejamos para a educação.
- 3) Deve também tornar o homem um ser prudente, ser civilizado.
- 4) Deve cuidar da moralização do indivíduo. Pois, para Kant, “[...] não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins” (*Ibidem*, p. 26).

Com efeito, o ideal de educação não é necessariamente o adestramento, a educação mecânica, na verdade a educação deve visar aquilo que Kant denomina de *ilustração*. Ou seja, não devemos simplesmente treinar nossos alunos a passar no vestibular, por exemplo, cumpre ensiná-los a aprender a pensar, a entender criticamente o mundo que os cerca, antes de qualquer conteúdo técnico é necessário formar um cidadão consciente de seus deveres e obrigações perante a sociedade, este seria, segundo Kant, o objetivo de toda educação.

### **III) Educação e emancipação**

Ao falar de educação e emancipação podemos apresentar os argumentos elencados pelo filósofo Theodor Adorno os quais, segundo o filósofo alemão, seriam necessários para a construção de homens livres e esclarecidos. DE acordo com Adorno,

a seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é:

uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142) .

Através de suas teorias ele esclarece à necessidade de mudança no ensino, pois segundo ele esse ensino é fragmentado, mas não basta apenas ampliar o saber é necessário emancipar o sujeito. **Emancipação** significa o ato de tornar o homem **livre** ou **independente**. Em Filosofia, a emancipação é a luta das minorias pelos seus direitos de igualdade ou pelos seus direitos políticos enquanto cidadãos. Como grande representante da Escola de Frankfurt, Adorno tem argumentado em suas em suas obras que o esclarecimento sempre esteve presente na racionalidade humana. Mas na realidade ela acaba perdendo o sentido devido à transformação que o homem faz, ele com sua capacidade de representação abstrai tudo que está relacionado com a sua realidade, a transforma em técnicas para dominar a natureza. Ele defende a ideia de que o esclarecimento é capaz de fundamentar a verdade, promover a emancipação e combater a barbárie.

Em sua obra *Educação e Emancipação*, Adorno (1995) defende uma educação fundamentada no uso da razão, na autonomia, na autolegislação. Como vemos, é inegável que a formulação de um pensamento rigoroso e autônomo é a base para a construção de um ser humano livre. Adorno concorda com Kant quando se refere à emancipação, ou seja, “homem autônomo, emancipado”, mas, segundo ele, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (*Ibidem*, p. 121). A educação, portanto, deve se entendida pela sociedade como o elemento formador da consciência crítica dos indivíduos. Portanto, contra o poder de domínio que a indústria cultural exerce na sociedade, a educação para a emancipação fornece a possibilidade de trabalhar assuntos da realidade num processo dialético, esclarecendo aqueles que são objetos da educação sobre os mecanismos de alienação presentes na sociedade. A educação emancipatória ou libertadora pode contribuir para que as pessoas sejam agentes de transformação do mundo.

## Conclusão

Nesse trabalho abordamos o tema acerca do ideal iluminista da educação e em seus tópicos, foram apresentados alguns pensadores que estavam preocupados com a educação. Platão foi um grande pensador na história ocidental a pôr em questão esse problema, em seu livro *República*, Platão tece muitas críticas aos sofistas, e evidenciou que a educação é um elemento importantíssimo para a realização da justiça. Ele explicou o conhecimento através de uma alegoria chamada “mito da caverna”. Assim, Platão inicia a alegoria da caverna descrevendo pessoas que desde que nasceram estavam acorrentados no fundo de uma escura caverna: onde as pessoas viviam no mundo da aparência e da alienação, onde não se realiza a justiça. Kant, em seu pequeno tratado *Sobre A pedagogia*, ressaltou o problema afirmando que o homem era a única criatura que precisava ser educada. A educação entendida pelo filósofo seria aquela que se dedicasse ao cuidado com a criança desde a infância, essa visão também era defendida pelo filósofo Adorno. Uma das condições básicas defendida por Kant foi a de que o homem pudesse obedecer e respeitar uma regra, pois apenas assim conseguirá colocar em prática suas próprias decisões. Não devemos esquecer que essas decisões implicam numa reflexão autônoma das pessoas, capazes de dominar seus impulsos e desejos, deixando de agir precipitadamente. Portanto, a disciplina acaba proporcionando o afastamento da selvageria do homem natural. Adorno considera a educação emancipatória o principal agente de mudança na sociedade, pois faz do homem um ser esclarecido e incapaz de reproduzir a barbárie.

Como resultado deste trabalho, fica evidente que as ideias dos autores a cerca das mudanças que ocorreram na sociedade contemporânea exige transformar seus alunos em seres pensantes. Assim, pelo desenvolvimento de

capacidade crítica o aluno conseguirá ser seu próprio guia. Por isso, é imprescindível que os professores além de formar cidadãos críticos capazes de refletir sobre a realidade social e política de uma sociedade se tornem também homens esclarecidos. Com isso, caminharíamos rumo a uma sociedade justa, formada, finalmente, por homens esclarecidos. Ao fim e ao cabo, teríamos a garantia de uma educação que tivesse por objetivo norteador a ideia de uma sociedade justa, formada por cidadãos éticos.

### **Referências Bibliográficas**

Adorno, Theodor W.. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995.

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3ª ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.

Platão. A república. Tradução J. Guinsburg. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2014.



# **EIXO 2- PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA TAL COMO VISTO OU APRESENTADO NA TRADIÇÃO FILOSÓFICA**

## **COMUNICAÇÃO:**

*¿CÓMO DESARROLLAR EL CUIDADO DE SÌ EN PERSONAS QUE “CUIDAN”?*

*ANÁLISIS DESDE MICHEL FOUCAULT EN LA TRADICIÓN DEL CUIDADO DE SÌ EN LA FORMACION DE EDUCADORES.*

Lic. Ángela de Sosa Vaz  
angeladesosa@gmail.com  
Prof. Marina Camejo  
leticm@gmail.com  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Udelar, Uruguay

**Eje Temático 2: Papel formativo Da Filosofia tal como visto ou apresentado na tradicao filosófica**

### **Resumo.**

Este artigo procura explicar a partir das leituras feitas por Michel Foucault como funcionam em termos de análise descritivo as propostas educativas que formam a os educadores que trabalham em e desde o cuidado de si.. Neste sentido, nós tentamos fazer uso dos insumos fornecidos por Foucault è desde os mesmos contribuir para a reflexão sobre as propostas educacionais existentes. Certas questões irão orientar o nosso trabalho. ¿Còmo nós formamos os professores ? ¿ Existem políticas de cuidado que abordem explicitamente ou implicitamente a sua formação?

Embora Foucault não tenha diretamente analisado a formação de educadores, acreditamos que suas contribuições na linha do cuidado de si ( *epimeleia heautou* ) servem como instrumentos para iluminar as nossas propostas educacionais.

Palavras-chave: Formação – Educação- cuidado de si

## **Resumen**

Este trabajo pretende explicar desde las lecturas realizadas por Michel Foucault cómo funcionan en términos de análisis descriptivos las propuestas educativas que forman a educadores para trabajar en y desde el cuidado de sí. En este sentido, procuramos hacer uso de los insumos proporcionados por éste y desde los mismos contribuir con la reflexión respecto a las propuestas educativas existentes. Ciertas cuestiones guiarán nuestro trabajo ¿Cómo formamos a los educadores? ¿Hay políticas de cuidado que atiendan de forma explícita o implícita su formación?

Si bien Foucault no analizó directamente la formación de los educadores, consideramos que sus aportes en la línea del cuidado de sí (*epimeleia heautou*) sirven como instrumentos para echar luz a nuestras propuestas educativas.

**Palabras clave:** Formación- educación- cuidado de sí

## **¿Por qué Foucault?**

Foucault plantea que las relaciones, las estrategias, y las tecnologías del poder nos atraviesan, éstas producen saberes y verdades que le son útiles, y son las que nos llegan a través del discurso educativo. Este discurso, que nos llega a través de un programa educativo, y de las políticas educativas; si bien plantea una concepción inclusiva de la educación responde a una política de “normalización” y, todo esto a través de un proceso de naturalización que se va volviendo cada vez más invisible y que responde al poder.

Por lo antedicho, la hipótesis que nos planteamos es reflexionar con Foucault sobre las estrategias que utiliza el poder de dominación y de normalización, en formación de educadores para luego trabajar en el campo educativo, cualquiera sea su área. Nuestra idea es pensar una estrategia de educación alternativa donde el currículo sea atravesado transversalmente por una filosofía del cuidado de sí y, por ende del cuidado del otro. Y esto partiendo de la idea de que los formadores de educadores también están atravesados por esa dominación y se forman para responder a ese poder.

Como se ha señalado en muchas ocasiones, la primer etapa del pensamiento foucaultiano al que denominamos *etapa arqueológica* se caracteriza por ahondar, por excavar las capas históricas para analizar los discursos sociales que le interesaban. Foucault entiende que la civilización occidental en determinado momento comenzó a delinear y desarrollar políticas de exclusión contra los locos, los delincuentes, los enfermos, y en función de esto crear instituciones donde contener a los excluidos.<sup>122</sup> En esta perspectiva, lo importante no se concentra en los individuos afectados sino en la justificación que esgrimían los “normales” para llevar a cabo tal exclusión en instituciones tales como la cárcel, el hospital, el manicomio. De esta manera se fue gestando un sistema de control social perverso, sumamente represivo del que forma parte incluso la escuela. Las instituciones nombradas recurren a diversas tácticas disciplinarias, y en el caso específico de la escuela el examen es una de ellas, ya que “el examen combina las técnicas de las jerarquías que vigilan y las de la sanción que normalizan.” (Foucault, 2002: 113)

En esta etapa su preocupación principal se centra en la relaciones de poder-saber – dominación; por lo que gran parte de sus investigaciones se centran en examinar las formas de gobierno encaminadas a vigilar y orientar el comportamiento individual, a través de distintas instituciones; la medicina, la escuela, la fábrica, el ejército, el hospital, etc. Y cómo a través de estas entidades se dota al individuo, de estrictas normas de comportamiento; de una manera de actuar y de obedecer, que garantiza el orden social. Los textos producto de esta etapa dan cuenta de una sociedad que reproduce su cultura y perpetúa su poder a través de dominar, subordinar al individuo y esto es transmitido por las políticas educativas, que son el garante por excelencia del orden social.

Si entendemos a la educación, como un aparato de dominación, un campo de ejercicio del poder, un aparato del estado de perpetuarse y perpetuar su ideología, éste puede ser entendido bajo los planteamientos de Foucault en los cuales sostiene que existen mecanismos mediante los cuales una sociedad transmite su saber, y se perpetúa a sí misma bajo una apariencia de saber. Estos aparatos son las políticas educativas y programas educativos, por lo que si se quiere estudiar el poder, “Se trata de estudiarlo partiendo de las técnicas y de las tácticas de dominación” (Foucault, 1992:147), que en

---

<sup>122</sup> Ver *Locura y Civilización* (1960).

nuestro caso será, a partir de los discursos y programas educativos, a partir de las relaciones de poder que están presentes en las concepciones educativas.

En el análisis que realiza Foucault de la sociedad, las nociones de verdad, poder y disciplinada dirigen todo discurso educativo. En sus obras *Microfísica del poder* (1992) y *Vigilar y castigar* (1975), plantea que existe una política de la “verdad”, que forma la parte del discurso educativo, y de las instituciones que lo producen y es producida y transmitida bajo el control no exclusivo pero sí dominante de algunos aparatos políticos, educativos y económicos.

Para Foucault, la verdad está ligada a los sistemas de poder que la producen y la sostienen, y a efectos de poder que ella induce y reproduce; todo esto constituye el régimen de verdad.

En base a lo anterior, y sobre todo a lo expresado en su etapa genealógica, resulta fundamental las relaciones entre verdad, saber y poder. Se trata de reconocer la singularidad de los sucesos, no para hilvanar la curva lenta de su evolución, no para indagar orígenes, sino que por el contrario, ocuparse de las meticulosidades, de lo azares, de lo irrisorio que suele encontrarse en los comienzos. Entonces la óptica genealógica de Foucault nos convoca a guiar nuestro pensamiento desde el presente, el hoy, lo válido para nosotros; y a partir ahí alinear acontecimientos o sucesos no siempre advertidos, no siempre controlables, pero sí siempre rastreables y atravesados por el poder.

En este contexto, lo que interesó a Foucault fue ver cómo existe una producción de discursos verdaderos, a modo de ejemplo, llamar “desviado” a alguien tiene consecuencias diferentes de llamarlo “enfermo”. De ahí la importancia que Foucault le da a los discursos, y a sus cambios en la historia, y nosotros nos proponemos asumir este planteo con el fin de dar cuenta como repercute en el discurso educativo. En otras palabras, que decimos a nivel educativo que se erige y se asume a la misma vez en verdad. En definitiva cómo desde el discurso se construye la verdad, y por tanto se modela las propias conductas.

Siguiendo a Foucault decimos que la verdad es de este mundo; es originada aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su “política general de la verdad.”(Foucault,1992:107), Es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar

como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados falsos, la manera de sancionarlos; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; y el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero. No hay verdad última de las cosas, sino funcionamiento de verdades ficticias.

Foucault propone que la verdad está en estrecha relación con las relaciones saber-poder. El poder se encuentra en el hombre mismo, no es algo externo que lo oprima o esclavice. En tal sentido, el razonamiento al poder, no consigue ser clasificado como algo bueno o malo, ya que el poder se esboza como una extensa red de relaciones. No existen explotados, porque el poder no es una propiedad, vale decir, no es algo de la exclusividad de una persona o de un grupo determinado. Si Foucault cambia la mirada al poder, lo hace para demostrar que la construcción del conocimiento, de la verdad y de la propia subjetividad, no son ni universales, ni azarosas; pasan por estrategias concretas de poder.

### **Foucault: educar en el cuidado de sí**

La tercera etapa de su pensamiento, denominada ética o *gubernamentalidad* se caracteriza entre otras cosas por su intento de dar cuenta de los mecanismos ejercidos para y por el sujeto al construir la subjetividad. Foucault pretende responder la pregunta ¿Cómo puedo constituirme en sujeto ético, en agente moral? Esto le lleva por tanto a reflexionar e indagar sobre la ética por lo que retorna y bucea en la filosofía grecorromana, pues allí se gestó un nuevo fenómeno. Se trata de un individualismo que forjaría el desarrollo de los aspectos privados de la existencia, de los valores de la conducta personal y del interés que dedica uno a sí mismo. (Foucault, 1987: 40) Siguiendo esta línea, para Foucault este individualismo desembocaría en un cultivo de sí que se caracteriza por el hecho de que el *arte de la existencia*, se encuentra dominado por el principio de que hay que cuidar de uno mismo.

Su reflexión se muestra influida por Pierre Hadot, siendo ésta influencia la que provoca el interés y la reflexión sobre la moral griega, la que desde su perspectiva era sin duda el inicio de toda ética que se preocupa por el individuo en sí mismo. En los

autores clásicos desde Sócrates hasta los romanos como Séneca, de los primeros siglos después de la era cristiana, el “ocuparse de uno mismo” era definitivo para la conducta personal, social, política, dicho de otro modo “el cuidado de sí” era una arte, un modo de vivir.

El cuidado de sí (*epimeleia heautou*), que puede traducirse como formación de sí, como conocimiento de sí, como práctica de sí, resulta ser una hermenéutica del sujeto mediante la cual se busca que éste se escuche y se mire a sí mismo, se interpele como persona, para poder formarse y así pueda soportar como corresponde todos los acontecimientos posibles, todas las aflicciones y problemas que puedan afectarlo durante toda la vida. De igual modo, el cuidado de sí es algo a lo que están obligados a pensar quienes quieren educar a los otros. Como prácticas de la subjetividad, el cuidado de sí tiene que ver con la formación no para aprender algo exterior, un cuerpo de conocimiento, sino una educación para propiciar el ejercicio de la reflexión sobre sí mismo y sobre los otros. Este cuidado de sí permitiría al sujeto un acceso a la verdad, que no le pertenece de pleno derecho, sino a la que se accede porque se ejerce sobre uno mismo diferentes prácticas (*ejercicios espirituales*) para transformar su propio ser.

Destaca Foucault que el cuidado de sí abarca tres aspectos fundamentales: en primer lugar, es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo. En segundo lugar, es una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla del exterior al interior, implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa a lo que sucede en el pensamiento. En tercer lugar, la noción de cuidado de sí designa una serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma y se transfigura.

Ayudado de esta noción, Foucault desarrolla todo un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, un tratamiento en lo que respecta a la historia de las prácticas de la subjetividad. Como prácticas de la subjetividad, el cuidado de sí es un problema vinculado a las prácticas pedagógicas que, en sentido general, tiene que ver con la formación no para aprender algo exterior, un cuerpo de conocimientos, sino una educación para propiciar el ejercicio de la reflexión del educando con respecto a sí mismo, con respecto a la experiencia que uno tiene de sí mismo. A decir verdad, la

experiencia de sí no sólo tiene que ver con nuestras acciones, con cómo nos comportamos con respecto a nosotros mismos, sino también con respecto a los demás.

El cuidado de sí es algo a lo que siempre están obligados a pensar quienes quieren educar a los otros. De ahí la interrogante ¿Cuál es ese sí mismo del que debo ocuparme para poder ocuparme como es debido de los otros? El individuo que cuida de sí mismo, que se preocupa por sí mismo es aquel que es capaz a la vez de cuidar de los otros de aquí la importancia de la el educador en este intrincada labor de educar y de educar en la pedagogía del cuidado de sí.

Es en esta coyuntura que buscamos en este trabajo hacer una relectura buscando relacionar estas dos formas de pensamiento ya que estamos convencidos de que en la actualidad, es en los problemas de la educación, donde la ética debería realizar su misión de transversalidad entre noción de virtud, moral y libertad.

En consecuencia, miramos hacia Foucault de una manera heurística, como un autor que brinda un instrumental conceptual variado y esclarecedor, mas sus conceptos no los comprendemos como fines en sí mismos, sino como un medio para su utilización en problemas específicos.

### **¿Cuál es la lección que nos dejó Foucault?**

Queremos pensar que la gran lección pedagógica de Foucault radica en llevar el pensamiento de las prácticas educativas al entorno que las constituye, dicho de otro modo pensar la educación desde la praxis y los modelos que pugnan para conformarla. Su labor como docente, en sus seminarios siempre estuvo abocado a reflexionar sobre el pensamiento mismo como un acto de apertura y experimentación.

En la actualidad, solemos reducir de modo simple su obra en tres etapas: una arqueológica, otra genealógica y otra hermenéutica de la subjetivación o ética. Pero si hacemos una lectura profunda y crítica de la misma podemos leer un manuscrito que sirve como laboratorio de ideas, principalmente educativas, pedagógicas, filosóficas que es lo que nos atañe a los docentes que pretendemos una mejor educación, una educación enfocada en lo humano.

Como lo podemos ver sus cursos se muestran como una formación táctica para combatir la cultura hegemónica, desplegada por el poder. Y precisamente tal contexto nos permite entender su afirmación de que él no quería ser un historiador de la filosofía como sus profesores, sino un lector herético de Bataille, Blanchot y Nietzsche<sup>123</sup>.

No podemos pasar por alto en esta reflexión, la importancia que tuvo para Foucault el pensamiento y la ideología nietzscheana, fue para él un modelo de pensamiento y no tanto un repertorio intelectual. Foucault hace suyas sus ideas y las desarrolla. Foucault desdobra de forma muy autónoma la ética y la estética nietzscheana desde una relectura positiva del cristianismo y la vida cotidiana y ordinaria.

Podemos ver que en sus textos existe una doble táctica de repensar los grandes temas y problemas, pero desde un contexto socio-político y cultural controvertible. Es en este sentido que decimos se nutre de ideas del cotidiano, pero lo hace con distancia crítica y siempre en los márgenes del discurso oficial, siempre en lucha contra lo hegemónico, lo oficial, lo histórico.

Como dijimos al comenzar este artículo, formación docente, educación y pedagogía no fueron temas en los que nuestro autor profundizó, ni se ocupó en forma directa, pero, sus más importantes obras están centradas en desarrollar y reflexionar, analizar y criticar, prácticas sociales y culturales que están ligadas a los modelos y modos de enseñanza en Occidente.

Para seguir un orden cronológico, en *La historia de la locura en la época clásica* analiza de forma metódica e incisiva las formas de dominación y sujeción histórico-sociales que ha habido sobre la locura, y la forma en que era vista como subversiva y peligrosa.;

“En ese punto aún inicial, la conciencia de la locura es segura de sí misma, es decir, de no estar loca. Pero se ha arrojado, sin medida ni concepto, en el interior mismo de la diferencia, en lo más vivo de la oposición, en el corazón de ese conflicto en que locura y no locura intercambian su lenguaje más primitivo; y la oposición se vuelve reversible: en esta ausencia de punto fijo, bien puede ser que la locura sea razón, y que la conciencia de locura sea presencia secreta, estratagema de la locura misma”. (Foucault, 2012: 263)

---

<sup>123</sup> Citado en Edgardo Castro, “El Vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas”, conceptos y autores, en Nietzsche en Castellano Universidad Nacional de Quilmes, 2004, pp. 246-250.



Por lo que debía de ser “modificada”, desarticulada. En *Las palabras y las cosas* excava en busca de los orígenes de las ciencias humanas haciendo un estudio casi radiográfico del humanismo y la crisis de la idea de hombre a partir de las prácticas culturales que van del siglo XVII al XIX y el surgimiento de las ciencias sociales y humanas.

Pero es en sus tres tomos de la *Historia de la sexualidad*, donde Foucault realiza un análisis verdaderamente escrupuloso y detallista sobre las prácticas pedagógicas, educativas y didácticas en torno a la sexualidad, el uso de los placeres y la economía libidinal en Occidente. Es también aquí donde concluye con cuestiones comenzadas en sus obras: *Vigilar y castigar* y *Tecnologías del yo*.

El pasaje de la microfísica del poder a la biopolítica, concibe una desestructuración crítica de la concepción pedagógica y educativa del cuerpo y de la sexualidad. Así Foucault va contra la pedagogía occidental en tanto técnica educativa disciplinaria, en tanto forma de represión y de sometimiento del cuerpo (cuerpos dóciles) «la “disciplina” no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder y una modalidad para ejercerlo» (Foucault, 2002: 218). La labor pedagógica es concebida no como actividad docente aislada o autónoma, por el contrario, como la imposición de inculcar normas culturales de forma arbitraria y totalitaria; como una forma de perpetuar el poder, de moldear a su antojo os cueros y las almas. “Poder y saber constituyen en Foucault un sistema histórico común: hay una realidad del cuerpo dócil autenticada por su objetivación en distintos saberes; hay una realidad de los saberes cuyo ámbito de objeto es abierto por técnicas de poder” (Gross, 2007: 93).

La forma de control que tiene esta sociedad disciplinaria es el examen, método de evaluar, normalizar, corregir imperfecciones, igualar, el examen «es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar»(Foucault, 2002: 189). Modelo de evaluar que continúa en pleno siglo S. XXI en gran auge. Desde esta óptica, el individuo se constituye en objeto descriptible, analizable, que se estudia en sus rasgos particulares y en su evolución individual; y por otra parte se constituye un sistema comparativo que permite el estudio de fenómenos globales y la descripción de grupos, todos necesarios para perpetuar desde la educación una política de masificadora, globalizada y capitalista.

En sus últimos cursos sobre *El gobierno de sí y de los otros: el valor de la verdad (1983-1984)* aparece replanteada su visión sobre la producción de subjetividad, rechazando todo dualismo entre teoría y práctica y además hace de la subjetividad un verdadero laboratorio de “autocreación” de autonomía y saber. Es en este momento que se escapa del saber tradicional, objetivo y encuentra en los filósofos de la antigüedad un saber singular, más cerca del individuo y del propio ser.

Todas sus últimas investigaciones implicaron un proceso de ruptura con sus propias ideas y supuestos, no parte de ningún método, tiene presente modelos de vida y sabiduría que buscan confrontar al alumno de sus seminarios con otra forma de ver la filosofía, la pedagogía y el mundo. Con otra forma de hacer educación, sin proponérselo, pretende de una manera transversal, bajo preceptos éticos, y libres de hacer pensar con cabeza propia.

Como catedrático, al igual que Sócrates, no se creyó el dueño de saber sino que buscó hacer “parir” conocimientos, no buscó glorias, no se asumió como guía de la intelectualidad francesa, buscó tener una función social discreta, ejerciendo una influencia transgresora mucho más decisiva que autores que buscaron la gloria y la fama.

Es por lo que lo creemos fundamental como autor imprescindible a la hora de ser formador de formadores pues al decir de Beillerot, “actuó de forma paradójica, formó des y contra-reformando”. Y siguiendo a este autor decimos que “cumplió con creces las tareas –que según los expertos– se le asignan al formador docente universitario: saber analizar el entorno en tanto modalidad del presente, saber concebir un dispositivo, saber construir un espacio de diálogo plural, saber implementar una formación que tenga un impacto profundo, saber diseminar y contagiar pasiones secretas” ( Beillerot, 1998: 25)

## **Conclusiones**

Lo más importante para los que pretendemos *formar en educación* es reconocerle a Foucault, su desinterés por la filosofía como disciplina, ya no les interesa la historia de la filosofía como una lectura panorámica o una visión general, sino que rescata de ella los elementos marginales y motivos discontinuos que promuevan una imagen secreta

del pensamiento. Siempre con la postura crítica de crear nuevos conceptos en función de un devenir vital que modifique los problemas y su forma de enfrentarlos. Modo de pensar que se resiste contra los universales y descubre procesos únicos desde la multiplicidad que nos compone, de ahí que intente abrirse al arte, la cultura, lo vivencial, lo cotidiano, la ciencia y la tecnología.

En Foucault existe estrecha relación entre filosofía, arte y literatura desde un lenguaje heterogéneo en constante cambio. Es por lo que decimos que en él, no existe una historia de la filosofía, sino una cartografía de devenires creativos y libres.

Es por eso que se hace cada vez más presente en la formación de educadores- donde debe arraigarse- su proyecto programático de la subjetividad como un modo de subjetivación y un conjunto de operaciones existenciales que posibilitan nuevos saberes, nuevos aprendizajes y nuevos poderes.

Elegimos reflexionar con Foucault pues él nos acerca a los antiguos y nos refresca la importancia de ocuparse de sí mismo, para necesariamente por conocerse a sí mismo, pensarse y cuidarse, para de esta manera conocer, y cuidar a los otros. Debe dominarse el yo a fin de conseguir concretar una filosofía de vida que haga de la persona un ser más pleno, para sí y los demás.

Según Foucault, esta práctica reflexiva es fundamental, pues nos ayuda a concebir nuestra subjetividad, nuestras verdades y posibilitando hacer un ejercicio de libertad.

Solamente el hombre que verdaderamente pretenda rendirse un culto sincero debe mirarse a sí mismo, el que busca sabiduría y conocimiento debe empezar por conocerse a sí mismo para poder entenderse y cuidar de sí y de los otros.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Beillerot, J. (1998) *La formación de formadores*, Buenos Aires :UBA.

Foucault, M. (1992), *Microfísica del poder*. Editorial La Piqueta, Madrid

Foucault, M (2012) *Historia de la Locura en la Época Clásica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica

Foucault, M (2002). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1987). *La hermenéutica del sujeto*. Argentina: Fondo de Cultura Económica

Gros, F (2007). Michel Foucault. Bs As : Amorrortu.

Castro, E. *El Vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, en Nietzsche en Castellano Universidad Nacional de Quilmes, 2004, pp. 246-250.

## A *ARETÉ* COMO IDEAL FORMATIVO DA *PAIDEIA* GREGA

Lidia Maria Rodrigo

UNICAMP (Brasil) lidia@lexxa.com.br

Eixo temático 2- Papel formativo da filosofia tal como visto ou apresentado na tradição filosófica

### Resumo:

O conceito de *areté* (virtude), como princípio formativo, referia-se a um ideal de excelência humana. Inicialmente ligado à antiga cultura aristocrática, restrita à nobreza, teve como paradigma as figuras exemplares de deuses e heróis. No período clássico, a virtude foi redefinida pelos sofistas, visando atender às necessidades educativas da *polis*, por meio do ensino da *areté* política, centrada na retórica. No mesmo período, a filosofia platônica concebeu a virtude como um ideal moral, resultado da relação entre uma boa natureza e uma boa educação. À educação competia gerir os impulsos contraditórios da alma, harmonizando-os, pela superação do antagonismo ente razão e paixões. Estas distintas visões formativas coexistiram no período clássico, atestando a riqueza cultural da antiga Grécia.

Palavras-chave: *areté*, excelência humana, Grécia antiga.

### Abstract:

The concept of *arete* (virtue) as a formative principle, referred to an ideal of human excellence. Initially linked to the old aristocratic culture, restricted to the nobility, it had as a paradigm exemplary figures of gods and heroes. In the classical period, the virtue was redefined by the sophists, to answer the educational needs of the *polis*, through the teaching of political *arete*, focused on rhetoric. In the same period, the Platonic philosophy conceived virtue as a moral ideal, the result of the relationship between a good nature and a good education. To education competed to manage the contradictory impulses of the soul, harmonizing them, by the overcoming of reason and passions antagonism. These distinct formative views coexisted in the classical period, attesting the cultural richness of ancient Greece.

Key words: *arete*, human excellence, ancient Greece.

O sentido essencial da noção grega de *paideia* remete à idéia de formação inspirada num ideal de homem, posta em prática por meio da totalidade de suas produções culturais. A eleição de um ideal como princípio formativo implicava que a educação deveria determinar-se com base num tipo ideal, ou uma idéia de excelência humana dotada de validade universal e normativa. Desde o período mais antigo da cultura grega esse ideal encontrou sua expressão no conceito de *areté*.

Embora desde o início este conceito estivesse estreitamente ligado à questão educativa, no decorrer do desenvolvimento histórico o ideal da *areté* humana sofreu alterações, que tanto foram produto de transformações sociais como influíram sobre elas. O que se manteve constante foi uma concepção unitária de formação humana em torno da questão do caminho que a educação deveria trilhar para alcançar a *areté*.

O termo *areté*, traduzido em língua portuguesa como “virtude”, por derivação do latim *virtus*, teve seu significado alterado no decorrer dos diferentes períodos da cultura grega. Sua origem está ligada ao ideal cavaleiresco da nobreza e ao heroísmo guerreiro, designando qualidades nas quais alguém é o mais excelente, tanto excelência do corpo como do espírito: vigor e saúde são *areté* do corpo, sagacidade e penetração são *areté* do espírito (Jaeger: 1986, p. 19).

Em sentido mais amplo, o conceito de *areté* foi empregado para além de sua aplicação antropológica, isto é, como referência à superioridade seres não humanos, por exemplo, a força dos deuses ou a rapidez dos cavalos de raça.

Como ideal educativo remetia à busca de um aprimoramento de si, visando alcançar a excelência; neste âmbito a noção de virtude objetivava responder à seguinte questão: como tornar os homens melhores? (Brisson & Pradeau: 2010, p. 73)

### A poesia e a ética aristocrática

O primeiro registro da antiga cultura aristocrática dos gregos foi feita por Homero na *Ilíada* e na *Odisséia*. Estas duas epopéias retratam o mundo aristocrático e seus ideais, denominando como *areté* a força, destreza e heroísmo dos guerreiros,

qualidades alheias ao comum dos homens. Assim, originariamente, a esfera de validade da *areté* permaneceu restrita ao mundo aristocrático, o que significava dizer que o homem comum não tinha *areté*, um atributo próprio e exclusivo da nobreza.

Em suma, *areté* referia-se a um conjunto de qualidades que compunham um conceito de excelência e de valor humano, para o qual convergiu o ideal de educação dessa época. *Areté* reportava-se à formação do *aristos*, o melhor, o homem excelente; *aristos* - superlativo de distinto e escolhido e, no plural, *aristoi* - era o termo empregado para designar a nobreza (Jaeger: 1986, p. 19). Veiculado por meio da poesia épica, por muitos séculos predominou o significado de *areté* como expressão da força e da coragem heróicas, fruto da conjugação de nobreza e bravura militar.

No texto poético de Homero, herdeiro da tradição oral que exprimia uma compreensão mítica do real, estes ideais apareciam encarnados nos atos e comportamentos de deuses e heróis. Cabia ao poeta contar a história dos deuses e louvar as façanhas dos heróis que eram dignos de permanecer na memória das gerações futuras, graças ao seu mérito e excelência. Encarnados nas figuras de deuses e heróis e, portanto, de forma implícita, o enredo épico veiculava ideais e preceitos formativos ou educativos. “Assim é armazenado, nas vastas composições épicas, o conjunto do saber, as narrativas lendárias que funcionam como memória coletiva e enciclopédia de conhecimentos comuns.” (Vernant: 1990, p. 377)

Compreende-se, então, a opinião generalizada entre os gregos de que Homero era o grande educador da Grécia. Por mais de doze séculos, a única *paideia* ou formação cultural existente na Grécia foi aquela proporcionada pela poesia, cuja tradição, preservada exclusivamente por meio da oralidade até por volta do século VIII a. C., teve na *Iliada* e na *Odisseia* seus primeiros registros por escrito.

De que forma o enredo épico se converteu em educação? As noções de paradigma (modelo) e mimese (imitação) explicam esse efeito inintencional das narrativas míticas:

Desde Homero, a idéia do modelo e do exemplo domina a educação aristocrática. Com o exemplo pessoal coloca-se diante dos olhos do

educando a norma que deve seguir, e o olhar atento para a encarnação da figura ideal do Homem deve movê-lo à imitação (Jaeger 1986, p. 250).

Werner Jaeger enfatiza a importância pedagógica do exemplo, particularmente nesse período primitivo, quando ainda não havia uma compilação de leis nem um código ético sistematizado (idem, p. 40). Nesta conjuntura, nada poderia ter tanta eficácia como o exemplo oferecido pelas figuras de deuses e heróis, seres excelentes que foram tomados como paradigma ou modelo para a educação de todos os gregos.

A noção de paradigma ou modelo apontava para algo perfeito, digno de admiração e que, por isso, deveria servir de inspiração para o comportamento dos homens. As ações exemplares dos heróis ofereciam um modelo ideal de virtude (*areté*) a ser seguido ou imitado pelo comum dos mortais. Nas narrativas míticas dos poetas estão consubstanciadas a ética e educação aristocráticas.

#### A *areté* política dos sofistas

A limitação da *areté* ao segmento aristocrático manteve-se até o período arcaico da história grega. No período clássico esse quadro modificou-se, como decorrência da consolidação da *polis*, uma nova sociedade civil e urbana, que exigia outro tipo de educação que fosse capaz de atender às suas necessidades. No quadro político da cidade-Estado democrática, como Atenas, em que as decisões eram tomadas por meio de debates em assembleias públicas, tornaram-se indispensáveis a habilidade no uso da palavra persuasiva e o desenvolvimento de aptidões oratórias. Isso explica o surgimento dos sofistas, uma classe de educadores profissionais que oferecia, mediante pagamento, o ensino da “virtude” entendida como educação política centrada na habilidade oratória. Segundo Jaeger (1986, p. 237), “O empenho em ensinar a *areté* política é a imediata expressão da mudança fundamental que se opera na essência do Estado.”

As novas condições políticas da época clássica conduziram, portanto, a uma redefinição do conceito de *areté*, visando superar os limites da antiga educação, que restringia seu acesso aos que tinham origem nobre. Ao incorporar à vida política uma



massa mais numerosa de cidadãos, a cidade-Estado necessitava de uma formação capaz de propiciar a aquisição de qualidades diretivas que anteriormente eram privilégio de uma minoria aristocrática.

Os sofistas contrariaram este ponto de vista tradicional, assegurando que a *areté* podia ser ensinada, tornando-se, desse modo, acessível a um círculo mais vasto de cidadãos. Em lugar de considerar o homem abstratamente, eles o tomaram como membro da sociedade, redefinindo a virtude do ponto de vista de sua relação com condições sociais, voltada para a formação do homem como sujeito político-social.

A pretensão sofística de fazer do ensino da virtude uma atividade profissional remunerada entrava em choque com os ideais aristocráticos mais antigos, para os quais a virtude dependia das qualidades de caráter oriundas do bom nascimento e dos preceitos e exemplos transmitidos pela família e pelo convívio com pessoas virtuosas. Até então o ensino da virtude havia se processado de forma implícita, por meio dos exemplos de pessoas excelentes; agora os sofistas propunham torná-la objeto de um ensino explícito, ministrado por profissionais que estavam longe de serem vistos como figuras exemplares. Apesar disso, aos olhos dos jovens que tinham ambições políticas, a promessa dos sofistas parecia particularmente atraente. Daí o grande interesse despertado na época pela questão de saber se e como se poderia adquirir a *areté*.

No debate em torno dessa questão confrontaram-se três possibilidades: ou a virtude é fruto de aptidão natural, ou ela pode ser ensinada, ou pode ser adquirida pela prática e pelo exercício.

Apresentando-se declaradamente como mestre da *areté* ou virtude política, Protágoras não descartava nenhuma das alternativas acima, mas, como seria de esperar, enfatizava o papel da educação. Acreditava que a natureza humana contém a possibilidade de avanço moral; contudo, sua efetivação depende da experiência e, sobretudo, da educação. Como a virtude é a base da totalidade das atividades do cidadão, afirmava que ela era ensinada de diversas formas e por meio de diferentes agentes sociais, bem como pelo Estado, por meio das leis e das punições às suas transgressões.

Ao ensinar a virtude política, Protágoras prometia fazer dos homens bons cidadãos, ensinando-os a deliberar bem sobre os assuntos privados ou domésticos e também em relação às questões públicas, ou seja, adquirir habilidade no agir e no falar sobre as questões do Estado.

No período clássico toda *polis* tinha o seu sistema de leis. A lei fez emergir um novo dispositivo normativo, diferente do exemplo ou elemento pessoal da imitação inerente à *paideia* poética. Entre os gregos, a lei, enquanto criação de sábios legisladores, era entendida como a expressão mais geral das normas válidas para determinada comunidade. É nessa perspectiva, como elemento normativo, que Protágoras enfatiza o caráter educativo da lei.

Em conexão com o contexto da polis democrática e centrada na *areté* política, a redefinição da noção de virtude teve como foco a excelência oratória. A retórica foi o instrumento empregado na formação do orador excelente.

O ensino da retórica, aspecto essencial da *paideia* sofística, objetivada formar o bom orador, capacitá-lo para pronunciar discursos convincentes. Górgias, reconhecido como o grande mestre da retórica sofística, propunha o ensino de técnicas de persuasão capazes de convencer os juízes nos tribunais, os políticos no conselho e o povo nas assembleias; em suma, prometia aos seus discípulos, êxito nos tribunais e na carreira política.

#### A excelência ética segundo a filosofia platônica

No período clássico, além da sofística, consolidou-se outra visão de *areté*, substancialmente diversa desta: a concepção socrático-platônica. Enquanto os sofistas visavam formar os jovens atenienses para serem bem sucedidos na política, Sócrates e Platão priorizaram, com base no saber filosófico, uma formação moral orientada pela razão e baseada em princípios éticos.

A novidade, em relação às tradições educativas anteriores, tanto a poética como a sofística, residiu na universalização das noções de *areté* e de paradigma.

A noção de paradigma, base da ética e da educação aristocráticas, ligada às ações exemplares de personagens míticos, foi mantida por Platão como categoria de pensamento; contudo, seu significado assumiu outro caráter: os modelos exemplares universalizaram-se, determinando-se como ideias e valores universais. Jaeger (1986, p. 42) observa que “em última análise, a estrutura íntima do pensamento de Platão é totalmente paradigmática e que ele caracteriza as suas ideias como ‘paradigmas fundamentados no que é’.”

Por influência de Sócrates, um processo semelhante ocorreu em relação à noção de *areté* que, definida com base na idéia filosófica de bem, redundou em um conceito de virtude dotado de validade universal ou, em outros termos, um ideal moral. Segundo Guthrie (1995, p. 236), foi Sócrates quem ampliou o sentido de *areté*, indo da conotação de um talento ou competência numa arte particular, para um sentido moral, mais próximo daquele que atribuímos hoje ao termo virtude:

A originalidade não estava em reconhecer o uso geral, mas (a) na ênfase que pôs nela como qualidade moral, antes que simplesmente requisito de sucesso, e (b) em sua tentativa de lhe dar justificação filosófica exigindo uma definição geral.

Tais aspectos distinguiram, substancialmente, o sentido de virtude na sofística e na filosofia socrático-platônica. Platão pensou a questão da virtude em duas direções intimamente relacionadas: numa perspectiva ética, orientada pela meta educativa de Sócrates - o cuidado da alma - e, numa perspectiva política, direcionada para a constituição da cidadania ideal.

Estas duas dimensões apresentam-se como indissociáveis e convergentes no projeto político-pedagógico exposto na obra *A República*: o homem moralmente excelente só pode ser formado num Estado ideal, perfeito e, reciprocamente, a criação desse tipo de Estado depende da excelência dos homens que o compõem. O ideal moral de perfeição humana deriva da virtude como conceito universal; assim, por exemplo, o homem perfeitamente justo é aquele que encarna a justiça como conceito universal. Nas

palavras de Platão (Rep., 472c), “foi para termos um paradigma que indagamos o que era a justiça e o que era um homem perfeitamente justo, (...) quem for mais parecido com eles terá a sorte mais semelhante à sua”.

As idealizações inerentes às categorias de “Estado ideal” e “homem perfeitamente justo” remetem a modelos ideais ou paradigmas no sentido platônico. Sua efetivação no plano do real fica na dependência de outra antiga noção, imitação (*mimesis*), na busca por assemelhar-se ou parece-se com esses modelos ideais.

A *polis* perfeita que Platão constrói em *A República* nada tem a ver com as cidades reais: segundo o próprio autor, é uma cidade em *logos*, em idéia, um paradigma, a primeira utopia política do mundo ocidental. A ela deve corresponder uma cidadania ideal, implícita na noção de homem perfeitamente justo. Como construir esse tipo de homem? A perfeição moral resulta da intersecção entre uma boa natureza e uma boa educação: os cidadãos melhor dotados devem receber a melhor educação. Segundo Platão, os dotes naturais de cada um podem ser aperfeiçoados por uma boa educação ou corrompidos por uma má educação; logo a ação educativa tanto pode resultar na virtude como no vício.

Em *A República* a educação dos cidadãos é pensada de acordo com sua função na cidade; cada estrato social, realizando a função que lhe cabe, contribui para o equilíbrio e a harmonia do todo. Platão estabelece um paralelo entre a estrutura da cidade e a estrutura da alma; ambas se compõem de três partes.

A cidade possui três classes sociais, cada qual com uma função específica: a classe dos agricultores/comerciantes/artesãos está encarregada da sobrevivência da cidade; a dos guardiões ou guerreiros, encarregada da proteção da cidade e à classe dos magistrados compete promulgar as leis e fazê-las cumprir.

Cada uma dessas classes deve ser formada para a virtude (*areté*) que corresponde à sua função: a dos magistrados deve ser educada para a sabedoria; a dos guerreiros para a coragem; a dos produtores e comerciantes para a temperança. Além das três virtudes anteriores - sabedoria, coragem, temperança - há uma quarta, a justiça. São as quatro virtudes mais importantes, ou virtudes cardeais, como ficaram conhecidas na ética ocidental.

Justiça, para Platão, significa perfeito ordenamento das partes num todo; logo, a cidade é justa quando cada classe se limita a desempenhar a função que lhe cabe, sem intrometer-se no que é da competência das outras. Assim, a justiça desempenha uma função especial: ela é responsável por garantir a harmonia e equilíbrio entre as várias partes da cidade.

Esta noção de justiça, que vigora na estrutura da cidade, também está presente no âmbito do indivíduo: “o homem justo, no que respeita à noção de justiça, nada diferirá da cidade justa, mas será semelhante a ela” (Platão: 1993, 435b). Do ponto de vista estrutural, o paralelismo se mantém: a alma de cada um de nós se compõe das mesmas partes e características da cidade. Assim, existem três partes na alma: a racional, a colérica ou irascível, e a apetitiva ou concupiscível.

Cada uma delas desempenha uma função própria e diversa da outra. Frente aos desejos, há duas partes da alma que atuam em sentido contrário: o elemento racional, a melhor parte da alma, age como uma força refreadora dos desejos; por outro lado, a parte apetitiva, um elemento irracional, atua no sentido de nos impulsionar para a realização dos desejos.

Há ainda o terceiro elemento, a ira; embora seja, por natureza, um elemento irracional, algumas vezes ela pode agir em sentido contrário e aliar-se à razão na luta contra os desejos. É o que ocorre, por exemplo, quando as paixões impelem o homem a comportar-se de modo irracional e ele reage a este impulso, censurando-se a si mesmo e irritando-se contra aquilo que, dentro de si, o forçava a agir dessa forma.

O que torna possível que um elemento irracional tome o partido da razão? A educação; conforme Platão, “o elemento irascível [serve de] auxiliar do racional por natureza, quando não foi corrompido por uma má educação” (idem, 441a).

Assim, a estrutura da alma, composta de partes com funções opostas entre si, permanece dilacerada por uma contradição interna devido ao antagonismo entre a razão e os desejos e paixões: “as paixões forçam o homem contra a sua razão (...) como se houvesse dois contendores em luta” (idem, 440a-b). A oposição não está fora, mas dentro de si; daí o conflito consigo mesmo: a parte racional da alma luta contra aquela outra parte, contrária à razão, que a impele para a realização dos desejos

Como controlar e harmonizar a multiplicidade contraditória dos impulsos internos? O equacionamento desta contradição resultará na noção platônica de *areté*; para tanto, o autor recorre à noção de justiça: do mesmo modo que na cidade, a justiça será responsável por garantir a harmonia e concórdia entre as diferentes funções da alma. A cidade é justa quando cada uma das suas três classes executa a tarefa que lhe cabe; de modo semelhante, a justiça na alma também dependerá de que cada parte desempenhe a função que lhe é própria. Assim, à razão compete governar, porque é sábia e tem o encargo de velar pela alma toda; à parte irascível cabe ser súdita e aliada da razão; a parte concupiscível deve submeter-se aos comandos da razão e de sua aliada.

A harmonia entre as partes da alma, com base na instituição de uma relação de coordenação e subordinação entre elas, sob o comando ou governo da razão, produz o cidadão virtuoso, uma formação em conformidade com a *areté* correspondente à sua função na *polis*:

Sábio é aquele que possui ciência para deliberar bem sobre o que compete a cada parte da alma e, com base em tal saber, consegue instituir um governo equilibrado de seus impulsos contraditórios. O indivíduo corajoso é aquele que preserva as instruções fornecidas pela razão sobre o que é temível ou não. A falta dessa medida racional pode levar ao vício da covardia, por medo excessivo, ou, no outro extremo, ao vício da temeridade, por excesso de ousadia. Temperante é o indivíduo moderado nos apetites, em quem os três elementos da alma estão em harmonia, por concordarem que a razão é que deve governar, de modo que os demais elementos não se revoltam contra ela.

Sobre estas premissas torna-se possível determinar o que é virtude e o que é vício. Produzir a justiça na alma “consiste em dispor, de acordo com a natureza, os elementos da alma, para dominarem ou serem dominados uns pelos outros” (idem, 444 d). A injustiça, ao contrário, consiste numa perturbação dos elementos da alma devido à rebelião de uma parte, pela qual se institui um governo de um sobre o outro contra a natureza, isto é, com base num poder que não lhe pertence pela sua natureza. Platão conclui que à justiça deve-se denominar virtude, à injustiça, vício (idem, 348c).

Devido à natureza que lhe é própria, dentro da alma convivem bons e maus impulsos. À educação é delegada a tarefa de administrar estes impulsos contraditórios e direcionar a alma para a virtude ou para o vício: “as almas mais bem dotadas, se lhes

deparar uma educação má, se tornam extremamente perversas” (idem, 491e).

Na opinião de Platão, as “chamadas coisas boas” - beleza, riqueza, força física, etc. - são fatores de corrupção e desvio da alma, porque estimulam a busca de prazeres e a realização de desejos, minando o trabalho da razão, que luta para se opor a eles e mantê-los sob controle. Portanto, na teoria moral desse filósofo, as virtudes são funções da alma, principalmente de uma das partes da alma, visto que elas se estabelecem com base na atividade do elemento racional, que procura manter sob seu domínio os prazeres e desejos que tendem ao desregramento.

Torna-se inevitável indagar se a moral platônica conduz ao ascetismo, isto é, a uma postura de menosprezo e renúncia aos prazeres e paixões. Na verdade, o autor não chega a negar ou condenar sumariamente os prazeres, limitando-se a propor que eles sejam controlados. Do seu ponto de vista, os apetites, prazeres e paixões devem ser ordenados visando seu uso racional. Defrontamo-nos, neste ponto, com a idéia de autodomínio ou domínio de si próprio, convertida numa noção central da ética ocidental, cujas raízes, segundo Werner Jaeger (1986: p. 379), remontam ao pensamento de Sócrates:

Foi graças a Sócrates que o conceito de autodomínio se converteu numa ideia central da nossa cultura ética. Esta ideia concebe a cultura moral como algo que brota do interior do próprio indivíduo e não como a mera submissão exterior à lei, tal qual a exigia o conceito da justiça.

#### Considerações finais:

Como se viu, embora o conceito de *areté*, como ideal formativo, estivesse presente na cultura grega desde tempos remotos, ele foi sendo reformulado, inclusive em virtude de transformações político-culturais que assim o exigiram. De acordo com o que foi exposto pode-se distinguir três diferentes concepções de *areté*: a poética, a mais antiga, a sofística e a filosófica. Isso não significa, porém, que elas tenham se sucedido ou que uma tenha substituído a outra; ao contrário, no período clássico da história grega

(séculos V e IV a.C.) essas distintas visões formativas coexistiram, em que pese sua ressonância social ser diferenciada. Enquanto a poesia, amplamente disseminada, atingiu todos os estratos sociais, a sofística e a formação filosófica ficaram confinadas a parcelas mais restritas: a *areté* sofística dirigiu-se especificamente ao segmento que tinha ambições políticas e condição econômica para pagar pelas lições recebidas; a *areté* filosófico-platônica permaneceu restrita ao pequeno grupo apto a alcançar o cume da excelência ética em base filosófico-racional.

Todavia, como o projeto político-educativo de Platão foi concebido para a *polis* como totalidade, teria, obrigatoriamente, de englobar todos os estratos sociais. Afinal, a educação na cidade ideal visava tornar melhores todos os homens e não apenas seu estrato superior. Embora o autor jamais tenha deixado de defender a superioridade da formação filosófica, era forçoso reconhecer que não era acessível a todos. Por isso, ainda que criticasse as insuficiências educativas da poesia, condescendeu que esta, uma vez depurada, fosse empregada na educação das crianças, das classes produtivas e também na formação dos guardiões/soldados. Por outro lado, apesar de criticar a *paideia* sofística, por se limitar à *doxa* (opinião), Platão admitiu uma “reta *doxa*” ou uma opinião correta, concedendo que ela fosse considerada como virtude, ou seja, um saber suficiente para dirigir a ação correta no âmbito da prática política, desde que fosse excluído o uso demagógico da retórica.

De certo modo, e sem nunca abrir mão do valor eminente da formação filosófica, até mesmo Platão, crítico da poesia e da sofística, acabou convivendo com essas três compreensões da *areté*. Elas constituem, sobretudo, um atestado eloquente da riqueza cultural da antiga Grécia.

#### Referências:

- BRISSON, Luc & Pradeau, Jean-François (2010). *Vocabulário de Platão*. São Paulo, Editora WMF; Martins Fontes.
- GUTHRIE, William Keith C. (1995). *Os Sofistas*. São Paulo: Paulus.
- JAEGER, Werner (1986). *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes.



- MOREAU, Joseph. (1978). "Platão e a educação". In: Château, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- PLATÃO (1993). *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- \_\_\_\_\_ (2007a). "Protágoras" In: *Diálogos I: Teeteto, Sofista, Protágoras*. Bauru, SP: EDIPRO
- SCOLNICOV, Samuel (2006). *Platão e o problema educacional*. São Paulo: Loyola.
- VERNANT, Jean-Pierre (1990). *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

## A FORMAÇÃO DO SUJEITO MORAL: UMA PERSPECTIVA KANTIANA

João Paulo Silva Martins<sup>124</sup>

Juliano Xavier da Silva Costa<sup>125</sup>

Eixo temático II: Papel formativo da Filosofia tal como visto ou apresentado na tradição filosófica

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo compreender a educação e sua fundamental contribuição para a formação da moralidade do indivíduo sob o olhar do filósofo alemão Immanuel Kant. Tendo como base a obra *Sobre a Pedagogia* apresentaremos as duas fases da educação: Educação Física, ou seja, o cuidado corporal; Educação Prática, que diz respeito à formação cultural do homem como sujeito moral. Por sujeito moral compreendemos o indivíduo que é o seu próprio senhor, que utiliza de sua liberdade e autonomia para reger a si mesmo e dominar suas paixões. Neste sentido o objetivo da educação é preparo do homem para que possa pensar e agir por si mesmo.

**Palavras-chaves:** Educação. Kant. Moral.

**Abstract:** This study aims to understand education and its fundamental contribution to the formation of the morality of the individual under the gaze of the German philosopher Immanuel Kant. Based on the work *On the Pedagogy* will present the two phases of education: physical education, that is, body care; Education Practice, regarding the cultural formation of man as a moral subject. By moral subject we understand the individual who is his own master, who uses his freedom and autonomy to reger yourself and master your passions. In this regard the aim of education is preparation of man that can think and act for himself.

### 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>124</sup>UFMT- Universidade Federal do Mato Grosso. Departamento de Filosofia. Mestrando em Filosofia. Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior (FCR) Faculdade Católica de Rondônia e Licenciado em Filosofia (FCR). Cuiabá – MT – Brasil. CEP: 78068-000. E-mail: [joaovieolao@hotmail.com](mailto:joaovieolao@hotmail.com)

<sup>125</sup>UFMT- Universidade Federal do Mato Grosso. Departamento de Filosofia. Mestrando em Filosofia. Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior (FCR) Faculdade Católica de Rondônia e Licenciado em Filosofia (FCR). Barra do Bugres – MT – Brasil. CEP: 78390-000. E-mail: [julianoxavier89@hotmail.com](mailto:julianoxavier89@hotmail.com)

Conhecido como o “Filósofo da Crítica”, devido a sua trilogia (Crítica da razão pura, Crítica da razão prática e Crítica da faculdade do juízo) o filósofo alemão Immanuel Kant, também nos apresenta grandes contribuições sobre a educação como um meio de saída do homem de sua animalidade para a humanidade propriamente dita.

Em sua obra *Sobre a Pedagogia* Kant inicia sua discussão acerca da educação afirmando que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, e essa educação que se faz necessária ao homem é-nos apresentada pelo filósofo em duas fases distintas: Educação Física, que é aquela que o homem tem em comum com os outros animais, ou seja, o cuidado corporal; Educação Prática, que diz respeito à formação cultural do homem, um meio condutor para que o homem alcance a liberdade, a autonomia e assim possa viver em sociedade como um sujeito moral.

Por sujeito moral compreendemos o indivíduo que é o seu próprio senhor, que utiliza de sua liberdade e autonomia para reger a si mesmo e dominar suas paixões, que além de ser seu próprio legislador seja também submisso as suas próprias leis.

Para Kant o homem é naturalmente animal, tendo tendências à satisfação de suas vontades de forma individualista. A educação tem por finalidade conduzir o homem à humanidade, fazendo com que possa viver como um ser livre, e sendo livre possa escolher seguir máximas que possibilitem o bem comum partindo do Imperativo Categórico, isto é, agindo segundo máximas que possam ao mesmo tempo querer que se tornem leis universais. A universalidade é, portanto o guia seguro para ações moralmente corretas e é somente por intermédio da educação que o homem pode aprendê-las.

## **2 SOBRE A PEDAGOGIA DE KANT**

Sendo um dos maiores nomes da filosofia de sua época, Kant destacou-se nas discussões filosóficas, principalmente no que se refere a moral, teoria do conhecimento e estética. Em relação à educação, o filósofo deixou apenas uma obra específica sobre o tema, intitulada *Sobre a pedagogia* (1803), que foi muitas vezes considerada de pouca importância por alguns comentadores, por ser uma obra tardia e, portanto fruto de um

período de senilidade, o que segundo Oliveira (2004, p. 2), limitou por um longo período a compreensão e interpretação da filosofia moral de Kant.

A obra *Sobre a pedagogia* é o resultado de um de quatro cursos ministrados por Kant na Universidade de Königsberg, onde lecionou parte de sua vida. Conforme dito, uma obra tardia, publicada por seu aluno Rink, mas ao considerarmos o período em que Kant ministrou tais cursos, percebemos que seu pensamento sobre a educação foi desenvolvido no ápice de sua produção filosófica como nos aponta Assis:

O período em que aconteceram os quatro Cursos de Pedagogia é considerado um marco muito importante na vida de Kant, porque, durante esse tempo, o filósofo escreveu obras fundamentais como a *Crítica da razão pura* (1781-1787); *Prolegômenos a toda metafísica futura* (1783); *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (1784); *Resposta à pergunta: o que é iluminismo?* (1784); *Os fundamentos da metafísica dos costumes* (1785); *As conjecturas sobre os fins da história humana* (1786) e *Como orientar-se no pensamento?* (1786). Estava em fase de preparo a *Crítica da razão prática* (1788). Portanto, é no período compreendido entre 1776-1787 que surgem os grandes escritos de Kant. E é nesse mesmo período que os Cursos de Pedagogia são elaborados e ministrados na Universidade de Königsberg. (ASSIS, p. 3).

Deste modo, não havendo dúvidas a respeito da originalidade e relevância desses escritos, tomaremos *Sobre a pedagogia* como base para o estudo e compreensão do pensamento kantiano a cerca da educação.

### **3 A EDUCAÇÃO EM KANT**

Kant inicia sua obra com a seguinte afirmação: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (Kant, 1999, p. 11), em seguida apresenta comparativos entre o homem e as outras espécies animais, que segundo o mesmo não precisam de cuidados, mas nos máximo “precisam ser alimentado, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo” (Kant, 1999, p. 11), já o homem precisa apreender a humanidade por meio da educação.

Nas palavras de Kant “por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (Kant, 1999, p. 11). De

modo mais geral a educação pode ser dividida em duas partes: a educação física (cuidado), e a educação prática (formação), sendo a primeira “negativa, ou seja, disciplina, que impede os defeitos; segunda positiva, isto é instrução e direcionamento e, sob este aspecto, pertence à cultura” (Kant, 1999, p. 28).

Sobre a disciplina, Kant nos aponta que a mesma tem por finalidade impedir o homem de “desviar-se do seu destino, de sua humanidade” (Kant, 1999, p. 12). Segundo o filósofo, embora ao homem tenha sido concedido um diferencial *a priori*, no caso a razão, esta não lhe é dada pronta, mas

é necessário um longo caminho para que a razão possa cumprir a totalidade de sua tarefa. Por isso, a educação ocupa um espaço tão importante em toda a filosofia de Kant, já que o mais importante fator diferencial do homem, a razão, necessita de um processo educacional para o seu desenvolvimento (PINHEIRO, 2007, p. 33).

É importante citar que o homem, segundo Kant, é naturalmente animal, ou seja, possuidor de instintos que, num primeiro momento, norteiam suas ações. É devido a isso que Kant nos apresenta a disciplina como negativa, pois esta tem a função de limitar tais ações instintivas. Conforme nos apresenta Mulinari (2013, p.4) “a disciplina, assim sendo, seria a principal responsável por controlar os instintos animais do homem, a fim de que ele permaneça no caminho da razão autônoma”.

O processo de educação disciplinar deve, portanto, ser iniciado cedo, visto que, quanto mais o homem viver de forma instintiva mais difícil se torna o processo educativo. Para Kant “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele” (Kant, 1999, p. 15). A educação tem como fim domar a selvageria do homem, e isso se dá por meio da imposição e obediência de regras.

Desta forma o homem deve ser num primeiro momento, privado de sua liberdade, para que, posteriormente, saiba utiliza-la de modo a não prejudicar a humanidade, seja a sua própria ou a de qual quer outro. A falta de disciplina faz do homem um selvagem, bem como a falta de cultura faz deste um bruto. Nas palavras de Kant,

Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. (Kant, 1999, p. 16).

A disciplina deve, portanto, ser apresentada ao educando já em seus primeiros anos. Em relação à educação escolar, embora não haja possibilidade de aproveitamento de conteúdos curriculares nos primeiros anos infância é de suma importância que se conduza a criança a escola, para que possa acostumar-se a comportar-se devidamente e assim estar preparado para a fase seguinte. Em relação às fases do processo educativo Kant nos apresenta a seguinte divisão:

O primeiro período para a educação é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente, no segundo, lhe é permitido usar sua reflexão e sua liberdade desde que submeta uma e outra a certas regras. No primeiro período, o constrangimento é mecânico, no segundo, é moral. (Kant, 1999, p. 29).

Conforme percebemos, Kant faz uma divisão entre a educação mecânica e educação moral. A educação mecânica está voltada para os cuidados com o corpo como a higiene, a alimentação, etc. por isso é denominada Educação Física, a segunda diz respeito à moral, ao caráter, a liberdade, por isso chamada Educação Prática.

Educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral (chama-se prático tudo que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. (KANT, 1999, p. 34-35).

### **3.1 Educação física**

No decorrer de sua obra, o filósofo alemão nos aponta inúmeras curiosidades pertinentes ao desenvolvimento humano em seus primeiros anos. Kant relata a importância do leite materno para o desenvolvimento saudável do bebê, bem como a alimentação adequada, enriquecida de proteínas, de que o amamenta. A criança deve manter-se em ambientes frescos, devido a sua elevada temperatura corporal. Pelo

mesmo motivo são recomendados banhos frios para que se crie resistência para crescer forte e saudável.

Quanto aos cuidados, Kant adverte que os mesmos não devem ser excessivos, e que as crianças não cresçam em demasiado zelo, para que os auxílios artificiais, como faixas e andadores, não prejudiquem o desenvolvimento natural do corpo, pois “uma criação rígida implica o distanciamento das comodidades, dando o que é suficiente e necessário às crianças terão boas condições para se desenvolver”. (MULINARI, 2013, p. 8). Nas palavras de Kant, “tudo aquilo que a educação deve fazer é impedir que as crianças cresçam muito delicadas. A fortaleza é o oposto a moleza”. (KANT, 1999, p. 48).

Também faz parte da educação física a condução da criança à cultura. “Cabe zelar para que na cultura do corpo também se eduque para a sociedade” (KANT, 1999, p. 58), portanto é necessário desenvolver no educando a ideia de dever para consigo mesmo, e conseqüentemente o dever para com o próximo. Para isso é preciso submeter à criança a regras, mas principalmente que ela aprenda a formular e seguir suas próprias regras, isso pode se dar pela divisão do tempo, tendo momento específico, e rigidamente obedecido, para cada atividade.

Um ser humano tem um dever para consigo mesmo de cultivar (*cultura*) seus poderes naturais (poderes do espírito, da alma e do corpo) como um meio para todos os tipos de fins possíveis. O ser humano *deve* a si mesmo (como um ser humano) não deixar ocioso e, por assim dizer, *enferrujando* as predisposições e faculdades naturais que sua razão pode um dia usar. (KANT, 2008, p. 286. Itálicos do original).

Deste modo, o homem passará a enxergar a dignidade humana primeiramente em si, e posteriormente no próximo, criando disposições para a formação prática, que trataremos a seguir.

### **3.2 Educação Prática**

A educação prática, segundo Kant (1999, p.35) é aquela que diz respeito à construção do homem como um ser moral para que possa viver como um ser livre. Um homem livre é aquele que pode bastar-se a si mesmo e que, tendo por si mesmo como valor intrínseco, pode constituir-se como membro de uma sociedade.

Esta modalidade da educação kantiana está diretamente relacionada com a liberdade, pois, para o filósofo “a disciplina não gera senão hábitos que desaparecem com os anos. É preciso que a criança aprenda a agir segundo máximas cuja equidade ela própria distingue.” (KANT, 1999, p. 75). É preciso educar a criança para que aja por si mesma, para que seja legisladora de si, criando suas próprias máximas.

“Uma máxima é um princípio objetivo de ação, um princípio que o próprio sujeito converte em sua regra.” (KANT, 2008, p. 26). Deste modo, além do homem criar suas próprias leis ele deve segui-las, sendo ao mesmo tempo legislador e legislado das máximas que, utilizando de sua liberdade, tomou para si.

Porém, para que suas leis sejam moralmente corretas, faz-se necessário a observância de um imperativo categórico: “Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma lei universal.” (KANT, 2008 II, p. 50). Qualquer máxima que não seja assim qualificada é contrária a moral.

#### **4 A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Segundo Immanuel Kant, o homem precisa ser educado por ser a educação o único meio de o homem se desenvolver plenamente. Embora sendo possuidor de uma racionalidade intrínseca a sua existência, o homem precisa ser conduzido de sua condição natural que é a animalidade para um estado de plena cultura, podendo assim utilizar bem de sua liberdade.

Deste modo, a educação física “tem por finalidade ensinar o homem a domar seus instintos e impedir que a animalidade tome conta de seu caráter” (FODERARIO. ZANCANARO, 2010, p. 40), enquanto a educação prática tem por finalidade a moralização do homem. Em termos gerais, Kant afirma que a finalidade da educação se encontra em:

Cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si. Com efeito, todo valor moral das ações reside nas máximas do bem. Entre a educação física e a educação moral existe esta diferença: a primeira é passiva em relação ao aluno, enquanto a segunda é ativa. É necessário que ele veja sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito do dever. (KANT, 1999, p. 68).



Agir a partir do conceito de dever é, para Kant, agir em concordância com os princípios da moralidade. A educação consiste na preparação do indivíduo para o exercício da moral, ensinando o educando a agir por si mesmo, atribuindo um significado a sua ação. Quanto à importância da educação Kant nos afirma:

Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo, os germes que depositamos no homem devem ser desenvolvidos sempre mais [...] a única causa do mal consiste em não submeter à natureza a normas. No homem não há germes senão para o bem. (KANT, 1999, p. 23).

O processo educativo consiste, em um primeiro momento, na submissão do educando a normas, é preciso privar a criança de sua liberdade para que possa bem utilizá-la posteriormente.

Percebe-se que para Kant é necessário, em um primeiro momento, que o educando submeta sua liberdade a outrem para, só após estar habituado com a mesma e com sua respectiva responsabilidade, possa então exercer sua liberdade e obedecer a si mesmo. (MULINARI, 2013, p. 5).

Deste modo, a finalidade da educação é a liberdade, a autonomia. A educação prepara o indivíduo para ser seu próprio fundamento, a pensar por si mesmo e formular suas regras de ação a partir do imperativo categórico.

Quanto aos métodos educativos, Kant afirma que, de início “o mestre não deve mostrar predileção alguma a um aluno em relação aos outros” (1999, p. 78), pois tal fato já impossibilitaria o educar para vivência de leis universalizáveis, pois para o filósofo além de boas teorias o bem exemplo se faz de fundamental importância no processo educativo.

Ainda sobre os métodos, é importante considerar o posicionamento de Kant em relação à punição e a recompensa no decorrer do processo educativo. A punição é aceitável na visão do filósofo, porém deve-se evitar o excesso, e principalmente o esclarecimento frente ao punido. A criança deve entender a razão para qual está sendo penalizada, para que assim possa corrigir sua ação não por medo, mas por compreender que esta não está de acordo com o bem universal.

Quanto a recompensa o filósofo não a compreende como positiva, mas adverte ao risco de que a criança pratique boas ações não pelo bem em si, mas visando ser recompensado. Isso eliminaria toda a bondade de sua ação, pois esta fixada a uma ideia egoísta, de um bem particular, desprezando o ideal de bem universal.

Por fim, em relação aos educandos Kant nos aponta a importância de “orientá-los sobre a necessidade de, todo dia, examinar a sua conduta, para que possam fazer uma apreciação do valor da vida, ao seu término.” (KANT, 1999, p. 107).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação sobre uma perspectiva kantiana não se difere da filosofia moral de Immanuel Kant, mas se apresenta como um meio condutor do indivíduo de seu estado natural para que exerça sua autonomia e moralidade em meio à sociedade, guiados pela sua própria razão, a partir de leis universais.

O ponto central da educação é o preparo do educando para que possa bem utilizar sua autonomia. Ser autônomo, segundo Kant, é ser o seu próprio fundamento, utilizando-se de sua liberdade para formular as máximas que nortearão suas ações, deste modo o homem é, simultaneamente, legislador e legislado de si mesmo, pois utilizando-se de sua liberdade deve formular as regras de sua conduta, por meio do dever para consigo mesmo, obedecerá suas próprias leis.

Frente à pesquisa realizada podemos considerar que a educação segundo Immanuel Kant se difere da visão escolar tradicional que vê a educação como transmissão de conteúdo, mas se apresenta como uma busca da maioridade racional, ou seja, fazer com que o indivíduo reflita sua existência e alcance por si mesmo a autonomia de pensamento, e sendo seu próprio fundamento constitua suas máximas voltadas para o bem, resultando em uma boa relação consigo mesmo e com o próximo, vivendo harmonicamente em sociedade.

## **REFERENCIAS**

ASSIS, Aparecido de. **Educação Moral e Humanidade na Pedagogia de Immanuel Kant.** Disponível em

<<http://www.educacaoefilosofia.uema.br/imagens/10.%20Educacao%20moral%20e%20humanidade%20em%20Kant.pdf>>, acesso em 10 de dezembro de 2014.

FODERARIO, V.E; ZANCANARO, L. **A importância da educação prática para a formação do caráter moral em Kant.** Revista BioETHikos: 2010.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontenella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes.** Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini / Bauru, SP: EDIPRO, 2ª ed. rev., 2008 (Série Clássicos Edipro).

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática.** 9ª ed. Edições 70: 2008.

MULINARI, Felício. **Considerações sobre a Pedagogia de Kant: Uma educação para autonomia.** Revista Hélius: 2013.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. **A educação na ética kantiana.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, nº 3: 447-460, 2004.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a educação: reflexões filosóficas.** Caxias do Sul: Educs, 2007.

## NIETZSCHE E O VOCABULÁRIO DA EDUCAÇÃO

Vagner da Silva – Universidade Federal de Rondônia

[vagnerdasilva@hotmail.com](mailto:vagnerdasilva@hotmail.com)

Eixo temático: 2

**Resumo:** nosso objetivo aqui é apresentar o vocabulário com o qual Nietzsche debate a educação, analisar os vocábulos alemães utilizados pelo filósofo, e também o contexto de sua utilização. Para tal será necessário analisar ainda, toda uma rede conceitual na qual o debate sobre a educação se enquadra no pensamento de Nietzsche, dando ênfase a duas chaves conceituais antagônicas no pensamento do filósofo: a educação para a cultura e a educação para a civilização.

**Palavras-chave:** Nietzsche. Civilização. Cultura.

**Abstract:** Our goal here is to present the vocabulary with which Nietzsche debates the education, analyzing the German words used by the philosopher, and also the context of its use. For that, it will be necessary to analyze an entire conceptual network in which the debate about education in Nietzsche's thought fits into, emphasizing the two antagonistic conceptual keys in the philosopher's thought: education for culture and education for civilization.

**Key words:** Nietzsche. Civilization. Culture.

### 1 – O conceito de pulsão

Um ser humano é um conglomerado de forças em constante combate umas contra as outras. Esse combate é o próprio ser das pulsões: elas só existem porque estão em conflito, esta seria a conceituação de pulsão no pensamento de Nietzsche. O filósofo constatou que as valorações e crenças morais que sustentamos não derivam de fontes metafísicas ou extra-humanas, pelo contrário, nascem de algo em nós, uma força não deliberada que opta pela vida em face de qualquer circunstância. Mas como nomear tal descoberta?

O léxico com o qual Nietzsche nomeou esse conjunto de forças é bastante variado, em especial no período anterior a *Além do bem e do mal*, mas as duas palavras

mais utilizadas são instinto (*Instinkt*) e pulsão (*Trieb*). *Instinkt* é definido como: “impulso natural para certos comportamentos.” (DROSDOWSKI, 1988. Tradução minha). Já *Trieb* (pulsão) é definido como: “forte [natural] desejo de certos atos.” (idem). Nos dois casos as palavras são também apresentadas como sinônimos.

Há nas principais definições de ambas um elemento comum: acontecimentos volitivos que indicam um forte arrastamento ou inclinação não racional em direção a alguma coisa, como se uma pessoa “tomada” por um desses “sentimentos” ou “sensações” não pudesse reagir racionalmente, podendo apenas obedecer a essa solicitação não racional e aceder aos seus caprichos.

Independentemente da palavra que Nietzsche tenha usado para significar o conceito de pulsões, esse conceito possui um conjunto de ideias que o especifica, como se pode ver: “Não resta coisa (*Ding*) alguma, apenas *quanta* dinâmicos, em uma relação de tensão com todos os outros *quanta* dinâmicos: sua essência está na sua relação com todos os outros *quanta*, em seu ‘efeito’ sobre eles.”(NIETZSCHE, 1988, p. 259. Tradução minha).

Vê-se que a teoria pulsional de Nietzsche toma o ser humano como um conjunto caótico de pulsões em constante luta e que só momentaneamente conseguem arranjos de poder que dão à existência a aparência de permanência. As pulsões são *quanta* de poder em constante conflito e não são pensáveis fora do conflito: as pulsões só existem enquanto se encontram em luta. Não apenas o corpo humano é fruto dessas pulsões, mas tudo que envolve o corpo humano, inclusive a sua personalidade, mesmo o sujeito nada mais é do que a consequência dessa luta constante.

## **2 – Vontade de poder e pulsões**

É a partir do conceito de pulsão que se pode chegar ao conceito de vontade de poder, e dele aos conceitos de *condição de nascimento*, *condição de vida* e *condição de morte*. Sabemos já que o ser humano é um conjunto caótico de pulsões em luta, a vontade de poder nada mais é do que a resultante desta luta.

Tudo o que se refere às pulsões, refere-se direta ou indiretamente à sua constante luta por mais poder. Só há conflito entre as pulsões porque cada uma delas busca impor-se sobre as demais, absorvê-las, subjugar-las, transformá-las em suas subalternas. Assim,

a vontade de poder descreve o que para Nietzsche é o movimento da vida: crescimento e expansão incessantes em busca de mais poder.

Desde o momento em que um novo ser humano nasce, aqueles que o recebem esforçam-se por moldar nele uma personalidade e caráter, por conseguinte, uma consciência, possibilitando que a configuração da vontade de poder das pulsões existente neles se reproduza na criança, assegurando cada vez mais domínios de poder para esse conjunto pulsional.

Falar do estado original das pulsões no momento em que um ser humano nasce é sempre muito difícil sem recorrer ao vocabulário tradicional da filosofia metafísica, pois este se especializou justamente em tentar mostrar o que as pessoas são. Todavia, tal vocabulário foi descartado por Nietzsche. Mas por que é tão importante a condição na qual nasce o ser humano?

Quando se fala em educação e se tem como pressuposto o pensamento de Nietzsche, refere-se a um processo radical de transformação. Para saber o quanto esse processo é realmente radical, é fundamental saber o que um ser humano é ao nascer.

Para evitar esses problemas, será usada a expressão *condição de nascimento* para significar o estado do arranjo pulsional em um ser humano no momento de seu nascimento. A condição de nascimento refere-se ao modo como as pulsões atuam umas sobre as outras em um indivíduo da espécie humana quando nasce e passa a receber sobre si a pressão de outras organizações pulsionais de poder para moldá-lo à imagem e semelhança deles.

Não nos importa saber qual é o exato conteúdo da condição de nascimento, quais são as pulsões superiores, quais são as pulsões subalternas; ou que tipo de Eu e consciência essas pulsões desenvolverão em seu favor; ou que tipo de moral essas pulsões tomarão como interpretação do mundo. O que importa é saber se isto que se é quando se nasce pode ser alterado. Será possível que os vários acontecimentos que tomam lugar na vida de um ser humano podem alterar sua condição de nascimento, ou seja, o arranjo pulsional que esta pessoa é quando nasce?

Serão utilizados outros dois conceitos correlatos à condição de nascimento: *condição de morte*, expressão que significará o estado do arranjo pulsional em um ser humano no momento em que ele morre, e *condição de vida*, significando os diversos arranjos pulsionais que tomam lugar em um mesmo corpo formando personalidades

diversas, Eus diversos, consciências diversas que adotam morais diversas, tudo isso ao longo de uma única vida.

Agora é possível analisar o vocabulário empregado por Nietzsche para discutir os processos de modificação pulsional, que podem fazer com que a condição de morte difira da condição de vida – única circunstância admitida por Nietzsche como educação.

### **3 – O vocabulário nietzscheano para a educação**

Nietzsche acreditava na educação, embora a considerasse um acontecimento raro, pois toda configuração pulsional dominante esforça-se por prolongar o seu domínio. A condição de nascimento de um indivíduo, a rigor, repete um processo de estruturação pulsional que lhe é anterior, a organização pulsional de seus pais, que tentam impor-lhe um arranjo pulsional que lhes seja semelhante, o que também é vontade de poder.

Para além da vontade de poder dos pais, que tenta se moldar nos filhos, há ainda uma vontade de poder social, que organiza a sociedade, suas instituições e seus membros a partir de um modelo pulsional comum. Para Nietzsche, no mundo moderno esse modelo pulsional comum é da decadência pulsional, o modelo dos tipos inferiores.

Esse modelo de organização pulsional se instaurou com as revoluções burguesas e ganhou força com as políticas democráticas; é esse modelo, pois, que organiza a sociedade, que está presente em todo o sistema escolar, das creches às universidades, e que pressiona, ao longo de mais de vinte anos, todos os indivíduos, para que neles o arranjo pulsional seja como o dos demais, para que, desse modo, em cada um deles, pulsões diferentes não tentem se rebelar, ameaçando o poder das pulsões tradicionalmente em comando naquela pessoa e em toda a sociedade.

Essas instituições são a explicação para que Nietzsche, principalmente em suas obras da juventude, insistisse tanto na dificuldade de que a escola criasse o gênio, recaindo na ideia de que o gênio precisa ser protegido e cultivado individualmente. Posteriormente essa ideia tornou-se ambígua, pois ao passo que os tipos superiores precisam de proteção, precisam também da luta tanto contra outros tipos superiores quanto contra os tipos inferiores, para que não sucumbam a estes. No período final de

Nietzsche surge também uma distinção fundamental para a compreensão da dificuldade de se educar o ser humano, aquela que ele realizou entre civilização e cultura.

Pode-se dizer que a civilização é um processo de repetição pulsional, no qual conjuntos pulsionais dominantes, em indivíduos, organizações etc., esforçam-se para que a condição de morte repita a condição de nascimento. Cultura, por sua vez, é o processo de desregramento pulsional capaz de promover a educação, ou seja, capaz de produzir a diferença entre condição de nascimento e condição de morte.

### 3.1 – Civilização *versus* Cultura

No emaranhado conceitual de Nietzsche, encontram-se dois grupos linguísticos distintos quanto à possibilidade das mudanças pulsionais, o grupo linguístico cuja chave é a ideia de civilização e o grupo linguístico cuja chave é a ideia de cultura.

Na cultura, o que se tem é a possibilidade da educação, aquele conjunto linguístico que compreende a possibilidade da ascensão e da decadência<sup>126</sup> pulsional; e, paralelo a este, o conjunto linguístico que fala da tentativa de barrar a educação, simbolizado na civilização.

O grupo linguístico da civilização traz como palavras emblemáticas os vocábulos alemães *Erziehung* e *Bildung*, ambos comumente traduzidos para o português como educação, embora a segunda admita também a tradução “formação”. Görner (2003) apresenta ambas como sinônimas, o mesmo se dá com o dicionário *Duden*, mas mesmo as duas palavras sendo comumente cambiáveis e traduzíveis como educação, *Bildung* possui um espectro semântico mais vasto. A palavra é formada pelo verbo *bilden*, que possui um sentido muito amplo, mas sempre associado à ideia de organização, formação e enquadramento. Este último termo é similar ao substantivo neutro *Bilden (das)*, que é definido como “representação sobre uma superfície” e também pode ser usado para definir objetos artísticos como quadros e fotos, nos quais está presente a ideia de enquadrar, dar forma.

A tradição filosófica alemã sempre teve grande apreço pela palavra *Bildung* (doravante apenas formação), em especial por sua ideia de modelagem. Ela está

---

<sup>126</sup> É importante salientar que se a educação, para Nietzsche, consiste na mudança pulsional, ela também se dá em dois registros diferentes, há educação na decadência pulsional, e também na ascensão, pois nos dois casos há diversificação entre a condição de nascimento e a condição de vida.



presente ao longo de todo o período de produção filosófica de Nietzsche, mas diminui no período intermediário e torna-se raro no período final de sua obra, momento em que o filósofo deu preferência ao termo *Erziehung* (doravante apenas educação).

Formação, educação e civilização estão presas a uma ideia comum para Nietzsche, que é a impossibilidade da educação, o esforço social para que não surjam homens diferenciados; nem diferenciados em ascensão, nem diferenciados em decadência. A esse conjunto linguístico (formação, educação e civilização) soma-se a domesticação (*Zähmung*).

O termo domesticação, retirado diretamente do vocabulário dos tratadores de animais, dá-nos uma ideia de como Nietzsche pensava a educação. Para ele, formação, educação e civilização nada mais são do que processos de domesticação do ser humano, processos por meio dos quais o homem é tornado manso, incapaz de ferir ou de atacar. A palavra *Zähmung* também pode ser traduzida como adestramento, reforçando ainda mais a noção de educação como processo no qual o ser humano é tornado dócil e cordato, disposto à obediência irrestrita.

Com este conjunto de palavras (formação, educação, civilização e domesticação), Nietzsche quis indicar um processo de congelamento pulsional no qual o ser humano permanece sempre o mesmo, impedindo o nascimento da diferença, seja ela ascendente, seja decadente. Nietzsche a este respeito foi ainda mais claro em *O crepúsculo dos ídolos*, utilizando o jogo de palavras que para ele indica essa paralisia pulsional:

2. Tanto o *amansamento* (*Zähmung*) da besta homem como o *cultivo* (*Züchtung*) de uma determinada espécie de homem foram chamados de “melhora”: somente esses termos zoológicos exprimem realidades – realidades, é certo, das quais o típico “melhorador”, o sacerdote, nada sabe – nada *quer* saber... Chamar a domesticação (*Zähmung*) de um animal sua “melhora” é, a nossos ouvidos, quase uma piada. Quem sabe o que acontece nas *ménageries* duvida que a besta seja ali “melhorada”. Ela é enfraquecida, tornada menos nociva; mediante o depressivo afeto do medo, mediante dor, fome, feridas, ela se torna uma besta

*doentia*. – Não é diferente com o homem domado, que o sacerdote “melhorou”. (NIETZSCHE, 2006, p.50).

Para Nietzsche, o esforço da educação ou da formação é o de impedir qualquer transformação pulsional, seja decadência, seja ascendência, ao passo que a cultura é o esforço pela mobilidade pulsional, que pode ser traduzido em criações sociais a partir de uma vontade de poder atuante. Como civilização e formação pertencem ao mesmo esquema conceitual, este esquema exclui a cultura, pois são esquemas conceituais distintos e até antagônicos, como Nietzsche afirmou em fragmento não publicado:

3. Os ápices da cultura e da civilização estão separados entre si: não devemos nos deixar extraviar sobre o abissal antagonismo entre cultura e civilização. Moralmente falando, os grandes momentos da cultura sempre foram tempos de corrupção; e, novamente, as épocas da voluntária e coerciva *domação animal* (“civilização”) do homem foram tempos de intolerância para as naturezas mais espirituais e ousadas. A civilização quer outra coisa que a cultura quer: talvez algo inverso... (NIETZSCHE, 2002, p. 51).

Opondo-se ao esquema conceitual da civilização, encontra-se o da cultura, aquele que pode realmente promover a educação, ou seja, as mudanças entre condição de nascimento e condição de morte. O substantivo feminino *Kultur* (doravante apenas cultura) tem um significado simples e semelhante ao do português. No dicionário *Directmedia*, cultura é definida como “A totalidade dos valores espirituais e criações materiais” (GÖRNER, 2003) e tem como sinônimos civilização (*Zivilisation*), formação (*Bildung*) e *Zucht*, palavra de sentido amplo que pode ser traduzida como criação, cultivo e disciplina. Definições semelhantes são encontradas no dicionário *Duden*, onde cultura é definida como “Totalidade das criações espirituais e realizações criativas dos humanos (*Menschen*)” (DROSDOWSKI, 1998).

No período intermediário da filosofia de Nietzsche, o uso da palavra cultura assemelha-se muito ao que se encontra nos dicionários; na obra *Aurora* ele fala de uma cultura de mercadores (NIETZSCHE, 2004, p. 127) e descreve os elementos que constituem essa cultura e a torna específica. Como nas definições apresentadas, cultura é mostrada como as realizações e/ou criações de determinado povo. É a partir dessa ideia

que se desenvolve a noção propriamente nietzscheana de cultura, onde o substantivo é adjetivado: cultura superior, cultura aristocrática etc.

Nietzsche associou à palavra cultura adjetivada outro termo alemão, bastante presente na obra *Além do bem e do mal* e de grande importância para a discussão sobre a educação em seu pensamento: o substantivo feminino *Zucht* (disciplina) e seus derivados, especialmente *Züchtung*. Derivada do verbo *züchten*, a palavra tem forte conotação zoológica e botânica, significando, na maior parte das ocorrências dos dicionários utilizados, cultivo (como doravante será tratada).

Cultivo significa preparação para uma cultura superior, tornar o homem capaz de controlar em si e no mundo os elementos dispersos e caóticos, como o filósofo afirmou alhures, aplicar regularidade ao caos, ou seja, impor a vontade de poder humana a toda a natureza e ao próprio homem como natureza.

Se cultura e cultivo participam do mesmo espectro semântico no pensamento de Nietzsche, aquele que possibilita a educação, o cultivo, tem um sentido muito mais específico, ele se refere apenas à criação de uma cultura superior e à conseqüente e necessária educação para essa cultura superior.

Se na tipologia de Nietzsche há tipos superiores e inferiores, o cultivo é fundamental na elaboração dos primeiros, mas o cultivo não é proteção e facilitação, pelo contrário, a elevação do homem aos tipos superiores é árdua e perigosa, pois sua realização nunca é uma certeza, ao passo que seu fracasso é uma constante. Há nesse processo de ascensão e decadência dos tipos, que significa a mudança entre condição de nascimento e condição de morte, outro ponto que requer análise detalhada: o problema da autosuperação e da autosupressão.

São muito comuns as referências à ideia de autosuperação em Nietzsche, em especial o seu pensamento educacional sempre desperta discussões a esse respeito, mais ainda no que se refere às ideias de superação do tipo, superação do período histórico e superação da moral.

A palavra alemã *Aufhebung* possui um amplo espectro semântico, dentro dos seus significados encontra-se: revogação, supressão, abolição e principalmente superação (DROSDOWSKI, 1988). No dicionário de sinônimos *Directmedia* (GÖRNER, 2003) há também “suspensão, no sentido técnico do direito, significando o fim do prazo de validade de última instância”.

A expressão *Aufhebung*, derivada do verbo *aufheben*, tornou-se com Hegel um conceito significativo no momento especulativo de sua dialética, representação da síntese do pensamento, momento em que se tem, a um só tempo, supressão e conservação. O mesmo não se pode dizer do uso que Nietzsche deu ao termo, uso apenas negativo e sem o sentido conceitual que a palavra possui no pensamento de Hegel. O mesmo vale para *Selbstaufhebung*, onde a partícula *selbst*, o *self* inglês ou o *si* da língua portuguesa, dá o sentido tanto de autosupressão quanto de auto superação. Em Nietzsche, porém, como anteriormente, a palavra também não tem a conotação conceitual encontrada em Hegel.

Para falar da superação e da auto superação Nietzsche deu preferência à outras palavras alemãs: *Überwindung* e seu correlato *Selbstüberwindung*, ambas com carga semântica tipicamente nietzscheana, utilizadas como conceitos.

O substantivo feminino *Überwindung* deriva do verbo *überwinden*, tem como primeiro significado no dicionário *Duden* o vocábulo “derrotar”; a segunda definição traz um conjunto de três palavras: lidar (*bewältigen*), subjugar (*bezwingen*) e tornar-se mestre (*meistern*). Curiosamente, a terceira definição não traz uma palavra, mas a descrição de uma ação: “Abandonar/superar uma resistência interior e finalmente fazer algo”. No dicionário de sinônimos da editora Directmedia, encontra-se também a descrição de uma ação: “Livrar-se de um pesado fardo psicológico”. Desse modo, *Überwindung* (doravante apenas superação) é o substantivo que define o processo descrito pelo verbo superar (*überwinden*).

Nietzsche não estava interessado em qualquer forma de superação; o que mais interessava ao filósofo era a auto superação, que poderia ser representada por um oroboro, símbolo alquímico no qual uma serpente devora a própria cauda. A autosuperação é a negação absoluta, sem manutenção do já sido, avanço constante em direção a novas criações, que implica, necessariamente, o total abandono e guerra ao passado e, ao mesmo tempo, entrega total ao devir.

Aqui é necessária uma ressalva: autosuperação e autosupressão, embora contrárias, podem fazer parte de um mesmo processo, como se vê abaixo:

4. (...) Todas as grandes coisas perecem por obra de si mesmas, por um ato de **auto-supressão**: assim quer a lei da vida, a lei da *necessária* “auto-superação” que há na essência da vida (...).

Desta maneira pereceu o cristianismo *como dogma*, por obra de sua própria moral; desta maneira, também o cristianismo *como moral* deve ainda perecer – estamos no limiar deste acontecimento. (NIETZSCHE, 1998, p. 148. Grifo meu).

Pela afirmação de Nietzsche, a lei da vida, que é a lei da autossuperação, quer que haja também autossupressão, dando a entender que a autossupressão está dentro de uma lei maior ou um acontecimento maior, que é a autossuperação; porém, quando fala do cristianismo *como dogma*, o filósofo dá mostras de que a autossupressão à qual se refere não é a autossupressão em sentido hegeliano.

A abolição do cristianismo e a abolição de seus dogmas são uma supressão de algo criado pelo homem, e chega o momento de odiar e fazer guerra ao que um dia foi uma criação bem amada. Não se trata, como na dialética hegeliana, de superar a estrutura primitiva, conservando os valores superiores (dogma e moral), e sim do abandono do todo. Desse modo, a supressão do cristianismo faz parte do necessário processo de autossuperação da moral de cada indivíduo.

Se a destruição na forma dessa autossupressão pode resultar em autossuperação, isso não indica que sempre a destruição redundará criativa, pelo contrário, na maior parte das vezes redundando apenas em grande desperdício. Esse é um motivo para que a educação, em especial seu aspecto de ascensão, seja tão rara: ela é sempre dispendiosa.

A educação tem sido o conjunto de meios para a prevalência dos tipos inferiores sobre os tipos superiores. Sabendo que a educação e a formação (na chave do conceito de civilização) trabalham de modo a impedir uma autossuperação, ou seja, impedir a ascensão do tipo, percebe-se que a autossuperação é um acontecimento raro e que a ascensão tipológica não é recorrente.

O indivíduo que se supera cria o novo, torna-se o novo. Essa autossuperação é o objetivo da educação na chave do conceito de cultura, que é um cultivo de tipos superiores; a superioridade do tipo, mesmo quando herdada, só é mantida a custo de constantes novas autossuperações, a custo de constante conflito pulsional e mudança nos arranjos pulsionais. Não havendo autossuperação, o tipo degenera e decai.

## **5 – Conclusão**

Quando Nietzsche afirmou que nosso corpo é apenas uma estrutura social de muitas almas, ele quis dizer que ao longo de uma vida é possível que se viva tantas condições de existência que a condição de morte é radicalmente distinta da condição de nascimento. O agente que opera essa diferenciação é, inegavelmente, a vontade de poder; e a alteração dá-se em função dos constantes embates pulsionais.

No vocabulário nietzscheano, só é possível chamar de educação o processo que faça brotar, da aparente unicidade do Eu, a multiplicidade do *Si* (Selbst). A educação, para Nietzsche, é um dos mais duros e raros processos humanos.

Muitas pessoas terão como condição de morte a mesma condição de nascimento, sem nunca conhecerem uma condição de vida que fosse diferente. Enquanto alguns chamariam isso de equilíbrio e estabilidade, o filósofo alemão chamaria de desespero, pois nada mais triste do que a incapacidade de expandir-se para além de si, de criar-se e recriar-se continuamente, sendo sempre o mesmo e vivendo medrosamente em relação à diferença, muitas vezes caçando-a e perseguindo-a. O que se chama de educação na atualidade era para Nietzsche, sem dúvida, o que Exupéry (1973) nomeou como a máquina de entortar homens e que Carlos Drummond de Andrade (1983) chamou de a máquina do mundo.

## Referências

DROSDOWSKI, Günther; MÜLLER, Wolfgang; SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner; WERMKE, Matthias. *Duden: Stilwörterbuch der deutschen Sprache*. Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: 1988.

GÖRNER, Herbert und KEMPCKE, Günter. *Wörterbuch Synonyme: Neu bearbeitet und herausgegeben*. Berlin: Directmedia, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A “Grande Política”, fragmentos*. Introdução, seleção e tradução: Oswaldo Giacoia Jr. Campinas (SP): Departamento de Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-IFCH-UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras 1992.

\_\_\_\_\_. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras 2004.

\_\_\_\_\_. *Crepúsculo dos Ídolos, ou como se filosofa com o martelo*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras 2006.

\_\_\_\_\_. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *KSA*. München: Walter de Gruyter GmbH e Co. KG, Berlin, 1967-77 und 1988.

REALE, Giovanni. *História da filosofia: do Romantismo até nossos dias*. São Paulo: Paulus, 1991. (Coleção Filosofia, vl. III).

## Da liberdade natural à formação virtuosa: considerações sobre Rousseau educador

### The natural freedom to the virtuous training: consideration of Rousseau educator

Artur José Renda Vitorino

PPG em Educação da PUC-Campinas/Brasil

[arturvitorino@uol.com.br](mailto:arturvitorino@uol.com.br)

Eixo Temático: Papel formativo da Filosofia tal como visto ou apresentado na tradição filosófica

Resumo: Este texto busca expor como Rousseau no seu *Emílio* parte do pressuposto que a liberdade é um dado natural, e assim considerou a liberdade como algo inato no homem e intacta na criança. Desta forma, mesmo depois de Rousseau nos convencer que não se pode educar sem uma referência a valores aceitos por sua tradição cultural, ele não nos mostra como a tradição cultural é transmitida, e mesmo como a tradição cultural pode ser renovada e utilizada como base para o desenvolvimento culturais posteriores. Por isso, o pedagogo que procurasse educar a partir desse começo de que a liberdade é um dado natural ao buscar a virtude somente a encontra por meio do argumento de que é a bondade de Deus que torna o homem virtuoso, aliada à ideia da educação anticultural paralelamente à educação infanto-cêntrica.

Abstract: This paper seeks to expose as Rousseau in his *Émile* assumes that freedom is a given natural, and thus considered freedom as something innate in man and the child intact. Thus, even after Rousseau convince us that we can not educate without a reference to accepted values for its cultural tradition, he does not show us how cultural tradition is transmitted, and even as a cultural tradition can be renovated and used as a basis for the further cultural development. Therefore, the educator who sought to educate from that beginning that freedom is a given natural to pursue virtue only to find through the argument that it is the goodness of God that makes the virtuous man, together with the idea of anti-cultural education parallel to child-centered education.

Palavras-Chave: Rousseau; Liberdade; Cultura



Keywords: Rousseau; Freedom; Culture

### 1. A singularidade de Rousseau

Vire e mexe o nome de Rousseau vem à tona nas discussões pela sua relevância na galeria de homens a quem as sociedades do mundo ocidental prestam uma vasta reverência. Afinal, Rousseau foi filósofo, poeta, ensaísta político, autor e espectador fanático do teatro e, sobretudo, foi educador. Na história da cultura ocidental há somente os nomes de Platão e de Nietzsche que se encontram no mesmo patamar ao qual está Rousseau – a despeito dos problemas que divergem bastante entre os três, os quais, às vezes, chegam a ser antagônicos. Os três indubitavelmente eram educadores. E educadores no sentido forte que carrega a expressão educação, ao significar que a finalidade última da educação é a aquisição da liberdade, do olhar livre do indivíduo sobre a comunidade a que pertence. Para além da finalidade imediata da educação que é a aquisição de conhecimentos e a adaptação do indivíduo à sociedade, o objetivo final da educação é a liberdade. E isso mesmo em um exemplo de sistema educacional em que um plano autoritário é esboçado tendo em vista a produção final de liberdade.

Assim, aliada à fortuna crítica, no atual *revival's* Rousseau, pela qual há contribuições para o entendimento do seu lugar na cidadela filosófica, tais como as leituras de Ernest Cassirer (1999), Jean Starobinski (1992), Claude Lévi-Strauss (1976), Jacques Derrida (1973), Albert Schinz (1929), Bento Prado Júnior (2008), buscarei expor como Rousseau no seu *Emílio* parte do pressuposto que a liberdade é um dado natural, e assim considerou a liberdade como algo inato no homem e intacta na criança. Por isso, o pedagogo que procurasse educar a partir desse começo de que a liberdade é um dado natural ao buscar a virtude somente a encontra depois de muito esforço e talvez mesmo de alguns artifícios ao enunciar que é a bondade de Deus que torna o homem virtuoso. Desta forma, mesmo depois de nos convencer que não se pode educar sem uma referência a valores aceitos por sua tradição cultural, ele não nos mostra como a tradição cultural é transmitida, e mesmo como a tradição cultural pode ser renovada e utilizada como base para o desenvolvimento culturais posteriores. Como efeito da sua rejeição, a princípio, e depois aceitação tardia do mesmo, e isso em tempos diferentes do princípio ético-transcendente, Rousseau estabeleceu a separação do campo educacional com o campo cultural, cuja larga significação foi a ideia comumente aceita da educação anticultural paralelamente à educação infanto-cêntrica. Trata-se, aqui, de

um esboço da leitura de Vieira de Mello (1986) da obra de Rousseau, no sentido de Vieira de Mello buscar delimitar um conceito de educação da cultura com referência à criação de um espírito ético.

## 2. Um mundo cindido e tensionado entre dois princípios

Hobbes atribuiu sentido novo ao estado de natureza, como uma reação contra a tradição aristotélica de que o homem é um animal político e assim sociável, ao definir o estado de natureza como um mecanismo de forças, as quais permitem que cada um julgue por si, abolindo deste modo o privilégio do sábio. Mas, se por um lado, o temor da morte violenta é a mola do seu pensamento político; para Hobbes, o desejo de segurança, por outro lado, jamais se satisfaz. Assim, seja qual for o número de suas fortalezas ou mísseis, um príncipe nunca se considera suficientemente seguro. Nada espantoso, numa filosofia como a de Hobbes que nega a existência do Soberano Bem, isto é, que entende inesgotável o desejo. Para Hobbes, então, o sempre mais é uma condição normal e é esta injunção que melhor resume a condição do homem moderno. Em suas reflexões sobre os instintos fundamentais do homem, Hobbes inferiu dessa opinião qual deveria ser a ordem a implantar na sociedade por meio de um contrato, pelo qual a sociedade aparece como o único meio de forçar o homem a sair do estado de natureza.

Rousseau aceitou essa ideia de contrato proposto por Hobbes ao mesmo tempo em que a criticou. Aceitou-a como um meio de resolver conflitos dos indivíduos que engendram mecanicamente conflitos interiores aos indivíduos causados pela sua ambição e o seu medo da morte. Ele reconheceu com Hobbes que a sociabilidade não é natural. Mas Rousseau se opôs a Hobbes no tema das contradições que forçam o homem a sair do estado de natureza, como também da noção de que seja universal a concepção de que em seu estado de natureza o homem é um animal de rapina. Havia lugares pré-adâmicos nos quais o homem é bom em sua natureza.

Em sua concepção etnológica apreendida principalmente por meio dos escritos de Michel de Montaigne (Cf. Dos Canibais) e dos cronistas da época dos grandes descobrimentos (entre eles, especialmente o relato de Jean de Léry e a viagem de Paulmier de Gonneville à América portuguesa), que lhe apresentou que índios carijós provenientes da América portuguesa apresentavam outra matriz de percepção e

elaboração de pensamento calcada na linguagem da palavra falada e por isso integrada na plenitude do testemunho capaz de afirmar a plenitude da palavra e da presença, cujo mote seria o dístico dizer=fazer, Rousseau percebeu como a cultura europeia não é universal e nem racional, pois ela lhe apresentava uma tensão e mesmo oposição entre a concepção imanente e estética - pela qual a realidade total do mundo se reduz à realidade do mundo visível por meio dos meios sensitivos do aparelho corporal do homem – e a irrupção da percepção do transcendente no curso da evolução histórica do homem que corresponde essencialmente ao aparecimento de uma religião de natureza fundamentalmente ética. Rousseau percebeu o problema, mas não conseguiu elaborá-lo no sentido de representar nitidamente a oposição entre essas duas tradições presentes no cenário cultural europeu desde pelo menos o Renascimento e a Reforma e encará-la como um conflito entre uma concepção ética e uma concepção estética da existência (MELLO, 1986, p. 211).

A noção de contrato social trouxe a questão da finalidade do contrato e a descoberta da dualidade homem-cidadão, que não existia no mundo antigo. No mundo antigo, o homem era capaz de “virtude”; no mundo da filosofia política do século XVIII, o homem tornou-se homem privado e cidadão. Deste modo, para Rousseau, o homem privado é incapaz de ser cidadão e virtuoso ao mesmo tempo, pois a “virtude”, como determinação do cidadão, era-lhe impossível. Só permanece a virtude privada. Não por acaso, logo no início do seu *Emílio*, Rousseau (2004, p. 11) é bastante taxativo: “Forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo”.

Assim, para Rousseau, há dois tipos de educação: a voltada para a formação do cidadão, pública e comum; outra presa à formação do homem privado, particular, voltada para a esfera doméstica. E é necessário escolher. E Rousseau escolheu a educação doméstica, porque para ele:

A instituição pública já não existe, e já não pode existir, já que onde não há mais pátria já não pode haver cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas. Sei muito bem a razão disso, mas não quero dizê-la; ela nada traz ao meu assunto (ROUSSEAU, 2004, p. 13).

Ao se buscar entender essa escolha de Rousseau pela educação doméstica, convém ter em mente que se Rousseau não aceitava que os vícios privados - emancipando-se da moral - eram as substâncias com que se fazia a prosperidade pública, dentro da luta universal de todos contra todos, cujo efeito não seria o caos, ou a anarquia, e sim a própria ordem; ele era tributário das teorias que atribuíam ao homem uma natureza fixa, intransformável. Ao filósofo político, ao legislador, restava, então, encontrar meios para desviar o egoísmo, as paixões do homem individual de suas direções perigosas, e canalizá-las de modo a que se tornasse de uma utilidade para o bem comum (MELLO, 1996).

Essa aparente ambiguidade presente em Rousseau, era porque ele foi o primeiro europeu dominado pelo pressentimento da existência de um conflito entre o princípio antinatural, transcendente, ético e o princípio natural, imanente, estético. Esse pressentimento pelo qual intuiu Rousseau fê-lo exprimir a perplexidade do homem ocidental de seu tempo que já descrê da realidade de um mundo transcendente, mas que sente ainda que sem essa crença não lhe é fácil organizar satisfatoriamente a vida humana no mundo da imanência (MELLO, 1986, p. 213-14). Essa sua sensibilidade para o conflito entre o princípio ético e o princípio estético, está presente no seu espírito quando ele observa, no Emílio, que

Se quiserdes ter uma ideia da educação pública, lede a *República* de Platão. Não é uma obra de política, como pensam os que se julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito.

Quando se quer fazer referência ao país das quimeras, apela-se para a instituição de Platão: se Licurgo só tivesse escrito a sua, eu a acharia muito mais quimérica. Platão apenas depurou o coração do homem, mas Licurgo o desnaturou (ROUSSEAU, 2004, p. 13).

O mundo de Platão era assim considerado uma quimera porque para Rousseau havia uma diferença de natureza entre o mundo antigo, onde os antigos políticos só falavam de honra e virtude e o mundo moderno, pelo qual os políticos estão envoltos pelos seus negócios, cuja existência não vai nada além de comércio e de dinheiro. Mesmo assim, Rousseau julgou necessário refletir sobre a natureza humana antes de estabelecer o tipo de ordem que convinha à sociedade. Porém, ele não discutiu o que o homem pode ou deve ser – discutiu o que o homem é, o seu realismo. Desta forma, a

intuição da existência de uma correspondência entre a estrutura de alma humana e a sociedade, a ideia de que o homem é uma possibilidade, não uma realidade, presente em Platão, e por isso a educação deve ter uma posição central na vida espiritual do homem, se não foi ao todo elidida, essa concepção foi sim bastante enfraquecida. Em seu lugar Rousseau trabalhou com a ideia de liberdade como um dado natural. Deste modo, o cidadão se coloca em sua cidade como cidadão livre e pede à sociedade a liberdade. Em sua particularidade, esse homem pede à cidade a sua segurança por meio de garantias de suas propriedades – inclusive a garantia de segurança de si próprio.

Ao considerar quimérico o projeto socrático/ platônico, Rousseau deixou de investigar que o estudo da ordem das sociedades deve vir seguido do estudo da ordem na alma humana. E, mais do que isso, deixou de intuir por meio do projeto socrático/ platônico que há uma correspondência entre a estrutura da alma humana e da sociedade. E esta correspondência, que intuíram, não era a de uma analogia, mas de um contraste; não era uma ordem na alma humana que se refletiria na sociedade; era, ao contrário, que não deveria se refletir na sociedade. Em sua escolha pela ideia de liberdade como um dado natural, Rousseau não trabalhou a concepção de Platão o qual se ocupou da sugestão de que o homem, a natureza humana não é boa nem má, nem egoísta nem altruísta, nem perversa nem benevolente, o que o homem é, antes de qualquer coisa, uma possibilidade. Sendo ele uma possibilidade, o homem, a alma individual dos membros de uma determinada sociedade só poderia ser tomada como ponto de referência para a construção da sociedade se existisse um processo através do qual essa possibilidade pudesse se transformar em realidade. Platão nos ensinou que esse processo existe e que seu nome é educação. A possibilidade transformada em realidade em virtude de tal processo se tornaria, então, ponto de referência necessária àquela construção. O homem não é bom nem mau, o homem é uma possibilidade que, através da educação, poderia se transformar em ponto de referência útil a quem pretenda organizar planos de uma ordenação social. E nessa ordenação da sociedade a liberdade é o produto final do caminho percorrido pelo pedagogo, pelo qual ele parte das virtudes e procura a virtude única, a Justiça, o Bem e a visão do Divino propiciadora da liberdade finalmente alcançada pelo educador. Tal foi a sugestão que encontramos na obra de Platão, do seu esforço de transformar em realidade essa possibilidade que é o homem.

Rousseau viu com clareza o problema de seu mundo moderno encontrar-se cindido, dilacerado e tensionado entre o princípio antinatural, transcendente, ético e o princípio natural, imanente, estético, mas ele se manteve fiel à perspectiva imanente que violentava a estrutura íntima do princípio ético, e que por isso mesmo afastava a possibilidade de um conflito entre a imanência e a transcendência. Nas palavras de Vieira de Mello (1986, p. 214):

A imanentização da ideia do Bem, expressa na ideia da bondade do homem natural, foi assim a maneira encontrada por Rousseau para evitar o conflito entre o princípio ético e o princípio estético. A verdade ética não se encontrava nas artes e nas ciências que se reduziam a simples convenções; a verdade ética se encontrava na natureza.

Mas essa rejeição do princípio ético-transcendente, o próprio Rousseau foi obrigado a aceitá-la em seu tratado sobre educação. E essa sua aceitação tardia do princípio ético-transcendente só não feriu a sua obra de pensador, evitando assim uma contradição escandalosa, porque ele concebeu que a educação deve ficar totalmente independente de qualquer contexto cultural. Essa separação estava articulada às suas pesquisas educacionais, ao descobrir que a educação de Emílio não podia se basear sobre as suas premissas filosóficas. Mesmo que Rousseau tenha afirmado que um “selvagem julga-nos de modo mais sadio do que um filósofo” (ROUSSEAU, 2004, p. 338), o que nos daria a compreender que a bondade natural do homem é o melhor parâmetro para fazer de Emílio um homem para a prática da virtude, o genebrino percebeu no decorrer de seu tratado sobre a educação que a bondade natural jamais conseguiria levar o seu Emílio à prática da virtude. Isto porque o amor-próprio e o amor de si - “fonte de nossas paixões, a origem e o primeiro de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive” (p.288) – moldavam o homem a ser egoísta, e esse egoísmo só era bom até certo ponto. A virtude, então, poderia ser praticada pelo Emílio se ele se decidisse travar um combate contra o egoísmo. Caso fosse assim, caso desejássemos empreender o esforço pedagógico de imprimir à aquisição de virtude pelo nosso educando, teríamos de renunciar à bondade egoísta do homem natural. Mas tal intento nos faria abandonar a ideia da bondade egoística do homem natural tão cara a Rousseau. Como educador Rousseau (2004)

decide conservar a aquisição de virtude. Essa aquisição está assegurada porque “Deus é bom, nada é mais evidente” (p. 403) e sua justiça, como “consequência da sua bondade” (p. 404), permite afirmar que é a bondade de Deus que explica porque o homem deve combater o seu próprio egoísmo. Como Deus é bom e quer que o homem seja feliz, o homem para ser feliz precisa combater o próprio egoísmo – pois Deus sabe disso. Em sua profissão de fé, o Vigário saboiano dizia (ROUSSEAU, 2004, p. 446):

Meu filho, conserva tua alma em condições de sempre desejar que haja um Deus, e nunca duvidarás disso. Ademais, qualquer que seja o partido que possas tomar, considera que os verdadeiros deveres da religião são independentes das instituições dos homens, que um coração justo é o verdadeiro templo da Divindade, que em qualquer país e em qualquer seita amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo é o sumário da lei, que não há religião que dispense dos deveres da moral, que os únicos deveres realmente essenciais são estes, que o culto interior é o primeiro desses deveres e que sem a fé não existe nenhuma verdadeira virtude

Com isso, Rousseau substitui a premissa de que o homem é naturalmente bom pela afirmação de que é a bondade de Deus que torna o homem virtuoso e feliz (MELLO, p. 239). Mas essa educação estava presa a uma educação anticultural, pois para Rousseau era a cultura que estava tornando o homem infeliz e que o fim da educação era restituir o homem à felicidade perdida. Por este raciocínio, a educação deve ser centrada na natureza com o fim de proteger a criança de ser tratada como se fosse um adulto, e de livrá-la de qualquer sistema educacional que visasse transformar a criança numa pessoa culta, competente e ética. Rousseau nos brindou com um *ersatz* de um pensamento autêntico bastante confortável de que naturalmente o homem está vinculado à ideia do Bem, ao mesmo tempo em que ao atribuir à natureza aquilo que somente a cultura pode dar ao homem, confunde a liberdade com o jogo livre das paixões e não consegue mostrar como é possível passar da liberdade natural da criança para liberdade disciplinada do adulto. Fica assim excluída a ideia de que cabe ao homem a responsabilidade na criação de uma determinada ordem social.

Infere-se que essa concepção de Rousseau sobre a liberdade no campo da educação, não nos permite vislumbrar da possibilidade de, por meio da educação, termos uma atitude otimista da vida e do mundo, bem como da ética, e assim afirmar

que a nossa vontade de viver nos permite conciliar a visão de mundo com a visão de vida, integrando saber e querer. Em outras palavras, não há como estabelecer uma ordem na alma do indivíduo e na sociedade, cuja busca pelo poder e o respeito à vida sejam forças que se autorregulem e acabem por se autoanularem.

Em sua crítica à cultura, Rousseau rejeitou com condescendência o idealismo grego e a filosofia grega, o qual chamou de quimera, e de roldão decretou a morte do humanismo, cujo princípio era a de que a educação tem uma posição central na vida humana. De certa forma, Rousseau forneceu argumentos para que o homem dos nossos dias tenha da educação uma ideia muito simples: a ideia de que educar é desenvolver os diversos talentos que existem em estado potencial no homem. Ao conceber da não necessidade de se discutir o que o homem pode ou deve ser, mas somente preocupado em discutir o que o homem é, o seu realismo, ele ajudou o mundo moderno e contemporâneo a abandonar o idealismo, a filosofia e a educação, tal como haviam sido praticados no mundo clássico.

À guisa de fecho

Ao se buscar responder qual era a concepção de Rousseau quanto ao processo educacional e se o mesmo geraria no homem uma total autonomia fruto de sua formação para a liberdade, observou-se que mesmo que Rousseau tivesse julgado necessário refletir sobre a natureza humana antes de estabelecer o tipo de ordem que convinha à sociedade, ele não discutiu o que o homem pode ou deve ser – discutiu o que o homem é, o seu realismo. Desta forma, a intuição da existência de uma correspondência entre a estrutura de alma humana e a sociedade, a ideia de que o homem é uma possibilidade, não uma realidade, e por isso a educação deve ter uma posição central na vida espiritual do homem foi obnubilada.

Desta forma, nota-se que Rousseau, a despeito de ter escrito um tratado sobre educação, o seu efeito perverso foi obliterar a ideia da posição central da educação na vida espiritual do homem, ao atribuir ao homem uma natureza fixa, intransformável. Assim, o homem, para Rousseau, é um egoísta e um calculista, e ele pode ser educado, mas até certo ponto, pois o fundo da sua natureza permanece inalterável. Temos que contar com essa natureza animal, egoísta e calculista, em todos os nossos projetos de ordenação do Estado dentro do qual devemos conviver com os nossos semelhantes. A



educação poderá atenuar essas tendências desfavoráveis, que são inatas nos membros de qualquer comunidade, mas a ordem, o Estado, o projeto de constituição que o regerá deverá necessariamente pressupor os elementos negativos presentes na natureza humana. Por meio dessa intuição, portanto, inferiu Rousseau que a desordem na alma humana não poderia se refletir na sociedade, pois o homem “como ele realmente é” gerará o caos e a violência desmedida de todos contra todos, destruindo a si mesmo e qualquer possibilidade de convivência em sociedade. Ao filósofo político, ao legislador, resta encontrar meios para desviar o egoísmo, as paixões do homem individual de suas direções perigosas, e canalizá-las de modo a que se torne de uma utilidade para o bem comum. Há de se instrumentalizar as paixões do homem individual de modo que ele dirija sua força, suas energias, suas paixões não contra o interesse de seus semelhantes, mas em direção convergente, favorável a esse interesse, em direção a uma tarefa, a um trabalho em que todos estarão empenhados, todos os outros membros de sua sociedade, igualmente instrumentalizados (MELLO, 1996).

#### Referências:

- CASSIRER, Ernest. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Erlon José Pacheco. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. J.-J. Rousseau, fundador das ciências do homem, in: *Antropologia estrutural dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- MELLO, Mario Vieira de. *O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- \_\_\_\_\_. *O Humanista: a ordem na alma do indivíduo e na sociedade*. Rio de Janeiro, Topbooks: 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SCHINZ, Albert. *La pensée de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Alcan, 1929.
- STAROBINSKI, Jean Starobinski. *A transparência e o obstáculo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PRADO Júnior, Bento. *A retórica de Rousseau* e outros ensaios. Trad. Cristina Prado.  
São Paulo: Cosac Naify, 2008.

## LOCKE E O CONCEITO DE FORMAÇÃO LOCKE AND THE CONCEPT OF FORMATION

Dr. Christian Lindberg L. do Nascimento  
FANESE (Brasil)  
Email: [christian.lindberg76@gmail.com](mailto:christian.lindberg76@gmail.com)

**Eixo II:** Papel formativo da Filosofia tal como visto ou apresentado na tradição filosófica

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo problematizar a viabilidade do conceito de formação na obra educativa de John Locke. Contudo, é sabido que ele não adota este termo no seu vocabulário. Por isso, pergunta-se: Há o conceito de formação no pensamento educacional lockeano? Esta investigação tem como ponto de partida dois termos caros para a Filosofia da Educação: *paideia* e *bildung*. Ambos os termos expressam um ideal educativo, que tem como base a cultura, a civilização, os costumes. Deste modo, constitui-se a hipótese de que não existe o conceito de formação no pensamento educativo de Locke, embora haja relativa aproximação. Por ser uma pesquisa qualitativa, adotaram-se a análise de conteúdo como procedimento metodológico e as obras educativas de Locke como fonte primária.

**Palavras-chave:** Educação, formação, John Locke.

**Abstract:** This paper aims to discuss the viability of the concept of formation in the John Locke's educational work. However, it is known that he does not adopt this term in his vocabulary. Therefore, the question is: Is there the concept of formation in the lockean educational thought? This study has as its starting point two pricey terms for the Philosophy of Education: *paideia* and *bildung*. Both terms express an educational ideal, which is based on the culture, the civilization and the customs. Thus, the hypothesis that there is no concept of formation in Locke's educational thought is constituted, although there is a relative approach. Being a qualitative research, the content analysis was used as a methodological procedure and Locke's educational works were adopted as a primary source.

**Key words:** Education, formation, John Locke.

O conceito de formação não aparece, de forma explícita, na obra educacional de Locke. No entanto, este termo aparece no decorrer da Filosofia da Educação e é manifestado através da *paideia* grega e da *bildung* alemã. Há elementos na obra educacional do filósofo inglês que permitem fazer algum tipo de aproximação com estes dois termos? Para responder a esta questão, será promovido um percurso histórico em torno destes dois conceitos, para, em seguida, confrontá-los com os enunciados lockeanos para a educação.

O conceito denominado *paideia* tem como premissa fundamental a perspectiva de formar o homem ideal, apto a agir visando ao bem de todos na *pólis*. A análise feita por Werner Jaeger, na obra *Paideia: a formação do homem grego*, traz elementos importantes para a caracterização do termo *paideia*. Inicialmente ele argumenta que o homem é o único, de todos os animais, que consegue preservar e transmitir o conhecimento das gerações passadas para as futuras. De igual modo, Jaeger reconhece que toda a sociedade que desenvolveu certo grau de conhecimento sente a necessidade de educar-se, modificando a natureza física e espiritual dos integrantes que a compõem. Este é o centro da argumentação que o referido autor faz para caracterizar o que é formação. Deste modo, *paideia* diz respeito à elevação cultural através do processo educativo, constituindo um tipo superior de ser humano. Embora esta afirmação tenha um forte sentido antropológico, a observação central destacada por Jaeger é a de que a *paideia* grega traz consigo uma aproximação forte com a vida em sociedade, a ponto de o indivíduo formado contribuir com a elevação cultural da sociedade na qual está inserido. Por outro lado, percebe-se que a *paideia* pressupõe uma espécie de desnaturalização do indivíduo bem como a sua condução à civilidade. Para que isso ocorra, é necessário que sejam garantidos alguns pressupostos: 1) a liberdade para o pensar; 2) o conhecimento de si como fundamento da autonomia individual; 3) o processo educativo deve ser associado a uma estética do belo, aperfeiçoando o espírito humano e tornando-o sublime. É nestes termos que Jaeger caracteriza a *paideia* grega.

Kant, ao definir o que é *aufklärung*, estabelece que: “O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem.” (KANT, 1995, p.11). Ele afirma que é através do esclarecimento que o sujeito torna-se autônomo, esboçando a caminhada em direção à civilização. Contudo, Kant argumenta que a saída da

menoridade é algo lento, que requer ousadia e coragem, já que contraria a própria natureza humana. Nesse sentido, a razão exerce um papel fundamental. É através dela que o sujeito desperta a coragem necessária para sair da menoridade.

A tarefa da educação, segundo Kant, é possibilitar ao indivíduo a capacidade necessária para que ele saia da menoridade. Assim, a *bildung* converte-se em algo central para a *aufklärung* kantiana, porque é ela que instrumentaliza o indivíduo a ponto de torná-lo apto a percorrer o caminho em direção à civilização. Este é ponto no qual incide a reflexão educativa kantiana.

A *aufklärung* necessita de um olhar para o futuro, o que torna a educação das futuras gerações uma preocupação constante para os adultos. No livro *Sobre a pedagogia*, Kant expõe sua reflexão educativa, centrando a argumentação na formação moral do sujeito. A meta principal da educação kantiana é conduzir o homem do seu estágio natural para a civilidade,<sup>127</sup> tendo na razão o porto seguro para essa transformação. Como ele mesmo afirma (KANT, 1996, p.22): “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino”, já que ele identifica que “a disciplina transforma a animalidade em humanidade.” (KANT, 1996, p.11). O filósofo alemão visa promover o progresso individual, e, por conseguinte, o da humanidade.<sup>128</sup> Kant estabelece as bases para a constituição de uma sociedade esclarecida, uma sociedade balizada pela *aufklärung*.

Embora a argumentação kantiana seja fundamental para a compreensão do termo *bildung*, inserindo-a no contexto da *aufklärung*, José Fernandes Weber alerta para o fato de que:

Não seria exagero afirmar que é impossível compreender a peculiaridade e a abrangência da reflexão filosófica sobre o tema da formação na Alemanha da segunda metade do século XVIII e do século XIX sem levar em conta os temas da arte, da Universidade, instituição promotora da ciência, bem como, do

---

<sup>127</sup> Para Kant, o conceito de civilidade está associado ao de cultura, entendida como o fim último que a natureza apresenta ao gênero humano.

<sup>128</sup> A oitava proposição do opúsculo *Ideia de uma história universal como um propósito cosmopolita* afirma que: “Pode considerar-se a história humana no seu conjunto como a execução de um plano oculto da Natureza, a fim de levar a cabo uma constituição estatal interiormente perfeita e, com este fim, também perfeita externamente, como o único estado em que aquela pode desenvolver integralmente as suas disposições na humanidade.” (KANT, 1995, p.33)

conceito de ciência ou de filosofia como fundamento da ciência, princípio vital daquela concepção de Universidade. (WEBER, 2008, p.11)

Este comentador dimensiona a *bildung* alemã no contexto do debate cultural, artístico, educativo e filosófico da Alemanha, a ponto de inseri-lo no contexto histórico. José Fernandes Weber afirma que a *bildung*, pensada e refletida na Alemanha do século XVIII em diante, é um conceito histórico e que tem vínculo direto com a capacidade de o indivíduo conhecer a si mesmo.

A reflexão que Hegel desenvolve em torno do conceito de *bildung* insere-se nesta nova quadra. A leitura que Lima Vaz faz da *Fenomenologia do espírito* afirma que há uma dialética entre a cultura (*kultur*) e a alienação (*entfremdung*), e que este conflito de opostos ocorre na história. O processo educativo não é harmônico, já que a alienação, ao representar a primeira natureza humana, entra em conflito com a cultura. O homem formado manifesta, assim, a sua segunda natureza, modificando a primeira. É esta passagem que caracteriza a conversão que a *bildung* hegeliana faz no homem, tornando-o um ser culturalmente desenvolvido e retirando-o do seu estágio natural.

A alienação é um importante elemento para a *bildung*, já que ela impulsiona o espírito humano a buscar a sua segunda natureza. Desse modo, a alienação auxilia o encontro entre o homem, em seu sentido ontológico, e o indivíduo – enquanto ser particular. É o que se percebe em uma criança. Embora ela exista como um homem, o que prevalece é o seu estado natural, bruto. A educação, portanto, rejeita a sua forma natural, ao disciplinar o infante e seu espírito, a ponto de elevá-lo culturalmente à segunda natureza humana.

É a *bildung*, segundo Hegel, que promove o processo de desnaturalização do homem, à medida que o desenvolvimento histórico do próprio indivíduo o conduz a um conflito dialético entre o eu e a sociedade. A *bildung* hegeliana é o que faz com que o homem saia de si e mergulhe na objetividade histórica, tornando-se um sujeito histórico.

O ideal de homem integral, formado e caracterizado pela relação entre a natureza humana e a razão, torna-se o elemento essencial que auxilia na compreensão do conceito hegeliano de *bildung*. Desse modo, o ideal educativo de Hegel é centrado na ideia de formação, que tem a tarefa de conduzir o homem à segunda natureza humana. Neste cenário, a empreitada dada ao homem é “balizar-se como o mediador, exercendo

um papel central” (GINZO, 2000, p.32), saindo de sua condição de indivíduo alienado e convertendo-se em um indivíduo civilizado.

Com Nietzsche, o conceito de *bildung* ganha a dimensão de um encontro entre a filosofia e a cultura. Partindo da crítica ao otimismo da Modernidade, ele pensa que o pessimismo de Schopenhauer e a tragédia da arte grega podem conduzir a humanidade a sair das ilusões do mundo moderno. Ele aponta a necessidade de que seja constituída uma cultura autêntica e, para que isso ocorra, destaca o papel importante do ensino da Filosofia: a capacidade de fazer com que o homem tenha a consciência do todo.

Ele avalia que a *bildung*, como cultura elevada, é um atributo para poucos. Não há problema, por parte de Nietzsche, em defender uma aristocracia intelectual, como também a redução do número de escolas para obter a qualidade no ensino. Desse modo, a educação, para ele, tem que romper com a ingenuidade e com o imediatismo. Nesta perspectiva, o indivíduo pensado por Nietzsche deve ser humanizado, incumbindo à educação lidar com as questões morais<sup>129</sup> e contribuir com a manifestação de novos comportamentos no indivíduo.

Se por um lado existe uma relação intrínseca entre a educação, a cultura e a moral para Nietzsche, por outro, a tarefa da Filosofia é superar as adversidades encontradas pelo indivíduo e reposicioná-lo para a compreensão de si. Esse exercício educativo só ocorrerá se o indivíduo for dotado de liberdade para poder refletir e se ele não incorrer no erro de se tornar um erudito. Portanto, a *bildung* nietzschiana.

Está longe de ser totalmente instruir e informar, não é uma aprendizagem no sentido tradicional do termo, mas é sobretudo fazer despertar os sentidos para a elevação da cultura, quer dizer, afirmar a vida e o mundo na sua tragicidade; não se trata somente de conhecer mais e melhor o homem e o mundo, mas antes de impulsionar outra e novas possibilidades e aspirações naqueles homens que estivessem dispostos a isto. (SOBRINHO, 2009, p.45)

Como se observa, a palavra *bildung* traz particularidades e definições de acordo com o autor que desenvolve a sua conceituação. Em um artigo intitulado *Nota sobre o conceito de bildung (formação cultural)*, Rosana Suarez analisa a forma como Antoine

---

<sup>129</sup> É bom registrar que, na *Genealogia da moral*, Nietzsche afirma que a moral não é um traço natural, nem um legado de Deus; pelo contrário, ela foi adquirida através de um processo de adestramento que terminou fazendo do homem um ser moral.

Berman desenvolve esta discussão. De início, ela enumera que os termos *bildung*, *paideia*, *eruditio* e *aufklärung* trazem consigo semelhanças conceituais. No texto *Bildung et bildungsroman*, Berman desenvolve uma análise filológica do conceito de *bildung*.

A palavra *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerada o duplo germânico da palavra *kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vortbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte; e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, quando ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*). (BERMAN, 1984 *apud* SUAREZ, 2005, p.193)

Dito isto, a primeira atribuição dada por ela ao termo *bildung* relaciona-se à palavra trabalho, a algo prático. Assim, há a distinção, segundo a autora, do termo *aufklärung*. A segunda perspectiva apresentada expressa o termo *bildung* como viagem, não no sentido de ir de um lugar para outro, mas de que *bildung* é o local em que o indivíduo pode se formar e viajar do seu estado natural, através do conhecimento de si mesmo e do mundo que o rodeia. O terceiro sentido aponta a *bildung* como tradução, ou seja, a busca pelo estrangeiro, pelo desconhecido que reside no outro, geralmente mais culto. A quarta forma de utilização do termo *bildung* manifesta-se no diálogo com o passado, particularmente com a Grécia antiga.

Desta maneira, percebe-se que os termos *paideia* e *bildung*, passando pelo conceito de *aufklärung*, trazem consigo distinções e similaridades. Pode-se afirmar que uma das semelhanças entre estes termos diz respeito à elevação cultural do ser humano, através de um processo de desnaturalização do próprio indivíduo em direção a um indivíduo artificial, modificado através da educação. Aqui, *paideia* e *bildung* referem-se ao termo cultura. A educação conduz o ser humano à cultura, a algo que ele não é ou



não tem atualmente. O ponto de chegada desta caminhada é a sociedade esclarecida, civilizada.

Outra semelhança que os dois conceitos guardam entre si é a constituição de um homem ideal. Embora haja discordância se este homem ideal é confrontado com a realidade ou se ele é constituído dialeticamente na história, o conceito de formação requer a projeção de um indivíduo virtuoso, racional e dotado do discernimento necessário para conhecer-se a si mesmo e diferenciar-se do outro. De igual modo, este homem ideal é desnaturalizado e convertido em um indivíduo artificial, já que modifica a própria natureza original.

O terceiro elemento semelhante reside no aspecto político. Educar para a vida prática, na sociedade, é condição fundamental para o êxito do processo educativo. Aqui reside o aspecto político do conceito de formação, como também o papel civilizatório que a educação deve possuir. Civilização aqui associada aos bons modos e à cordialidade, como também à projeção de uma sociedade culturalmente mais elevada do que a atual.

Há uma quarta similaridade que merece menção. Tanto a *paideia*, quanto a *bildung* foram concebidas diante de um contexto histórico. Embora os gregos não tenham concebido uma Filosofia da História e o conceito de *bildung* tenha sido pensado à luz de uma Filosofia da História, a educação – enquanto *paideia* e *bildung* – impactou a realidade histórica que os respectivos povos empregaram em relação a esses termos.

Estes aspectos relacionam-se com o estudo desenvolvido por Norbert Elias. Tendo como objetivo central analisar os tipos de comportamento do homem ocidental, Elias explora o conceito de cultura diante da História, por considerá-la a ciência responsável por avaliar o processo civilizatório da humanidade. Contudo, há alguns elementos que merecem atenção para a caracterização do que ele denomina de processo civilizatório.

O primeiro deles diz respeito ao fato de haver uma diferença entre os adultos e a criança, o que denota uma distinção civilizacional entre estas duas etapas da vida de um ser humano. Outro aspecto apontado pelo sociólogo alemão refere-se à constituição do Estado, pois é no seu desenvolvimento que o processo civilizatório ocorre. A última consideração que ele faz diz respeito aos obstáculos ao processo civilizatório. Não foi

um movimento linear e gradual; pelo contrário, foi marcado por conflitos e antagonismos no seio do desenvolvimento histórico.

Elias analisa a gênese dos termos civilização e cultura, mas ressalta que esta opção metodológica não pretende instituir uma teoria geral para os dois conceitos, para, a partir daí, sair aplicando-os à realidade. Geralmente empregada a tudo que se relaciona àquilo que orgulha a sociedade, civilização “não significa a mesma coisa para diferentes nações ocidentais” (ELIAS, 1994, p.23). Para os ingleses e franceses, *civilization* e *civilités* são empregados nos fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais. Empregam-se, também, em relação às realizações, às atitudes ou aos comportamentos das pessoas. Já para os alemães, *kultur* alude apenas aos fatos intelectuais, artísticos e religiosos, encontrando sua expressão mais nítida no derivado *kulturell*, que significa o caráter e o valor de determinados produtos humanos. Contudo, há um termo alemão que guarda similaridade com a forma como os franceses e ingleses usam o conceito civilização. Por fim, afirma que a palavra *kultiviert* (cultivado) refere-se à forma da conduta ou do comportamento da pessoa.

A adoção dos termos cultura e civilização traz consigo nuances típicas peculiares. Contudo, observa-se que eles foram adotados para materializar a passagem de um estado natural para um estágio artificial. O estudo desenvolvido por Norbert Elias, quando é associado aos termos *paideia* e *biuldung*, aponta para a ideia de que a educação contribuiu, não só para o processo civilizatório, mas também para conduzir o ser humano à segunda natureza.

É diante destas considerações que se pode pensar a educação como formação – *paideia* e *bildung*. O próprio sociólogo alemão questiona como seria a humanidade se ela não se dispusesse a conflitar com as próprias disposições naturais através da educação: “O que seria de toda nossa educação se não estivéssemos dispostos a superar nossas tendências naturais?” (ELIAS, 1994, p.47)

Assim, o caminho para encontrar uma possível reflexão lockeana referente ao conceito de formação exige considerar esta contextualização em torno dos termos: *paideia*, *bildung* e *aufklärung*. O filósofo inglês não adota o termo *bildung*, muito menos *paideia* quando aborda a temática da educação. Todavia, pode-se deduzir que, à luz das caracterizações expostas anteriormente, é possível posicionar a reflexão educativa lockeana entre os dois vocábulos. Esta afirmação é viável porque a dimensão

adotada por ele para a educação assenta-se em quatro grandes eixos: o ensino da virtude, o ensino da sabedoria, o ensino das boas maneiras e o ensino da erudição (instrução), tendo a formação moral da criança como o elemento norteador. Agrega-se a estes elementos a relação que a educação, na proposta de Locke, teria com seu pensamento político e religioso.

Ao caracterizar a sociedade política, Locke parte da condição mais natural em que o homem já se encontrou – o estado de natureza. Guiado pela lei de natureza, o homem é um agente moral e feliz, usufruindo dos recursos naturais que Deus dispôs para os seres humanos. No momento em que há a usurpação, a cobiça ou um indivíduo põe em risco os direitos naturais do outro – vida, propriedade, paz, liberdade – surge a necessidade de estabelecer um contrato social que vise modificar as condições naturais nas quais o homem se encontrava no estado de natureza. A nascente sociedade contratual é uma sociedade artificial, na qual o ordenamento natural em que o ser humano vivia deixa de existir. A sociedade política, como é caracterizada por Locke, é também resultante da ação humana na própria realidade, visando à garantia dos seus direitos naturais.

Contudo, vivendo na sociedade política, parece que Locke projeta um terceiro estágio para o desenvolvimento humano. É o que Edgar Jorge Filho (1992) classifica como *estado de natureza ideal*. Neste caso, os seres humanos não são mais regidos por uma norma positiva ou contrato social, mas por uma situação ideal em que a ação é demarcada integralmente pela razão, com base na lei de natureza. Nesta etapa do desenvolvimento humano, a moralidade – que é edificada através da formação da criança via educação – é compreendida por todos os integrantes da sociedade política, balizando a ação de todos, a ponto de não existir mais a necessidade de uma normativa legal que garanta os direitos naturais e, principalmente, puna os transgressores da lei. Mesmo não tendo a perspectiva de estabelecer uma Filosofia da História, muito menos abordar o conceito de civilização, percebe-se que Locke projeta uma sociedade futura, imaginária, na qual a ação individual expressará a plenitude da liberdade sem pôr em risco os direitos dos demais seres humanos. Nesta condição, entende-se que, em Locke, há um traço linear na noção de história, que progride a partir do estado de natureza, passa pela sociedade política e se finaliza no estado de natureza ideal. Para que isto ocorra, a educação torna-se peça fundamental.

Destaca-se a mesma importância para o papel do magistrado na sociedade política. Incumbido de estabelecer leis imparciais, preservar os acordos firmados no contrato social e punir os transgressores da lei, o magistrado é o principal responsável para o bom funcionamento do projeto político lockeano. Dotado de uma conduta ímpar, o magistrado deve agir visando ao bem comum e não ao benefício privado, muito menos devendo legislar sobre assuntos religiosos.

De igual modo, como os enunciados lockeanos para a educação são direcionados, em sua grande maioria, para educar os filhos da burguesia inglesa, Locke confirma algo que foi apontado por Norbert Elias. Tanto na França, como na Alemanha, o conceito de civilização é um instrumento dos círculos de classe média – acima de tudo, da *intelligentsia* de classe média. É a burguesia que lidera o processo civilizador, mesmo sendo um processo turbulento e repleto de conflitos.

Considerando seu projeto político, o vínculo de Locke com os integrantes do partido *whigs* e com os principais líderes da Revolução Gloriosa, conduz à interpretação de que o autor do *EHU* é um destacado teórico da revolução burguesa na Inglaterra. Esta afirmação repercute na análise que Locke desenvolve para a educação por ter relação direta com a sua obra política, ou seja, a educação converte-se em uma orientação para a ação, para a prática. É pensando em uma prática que o ideal educativo lockeano deve ser associado e mesmo materializado no conceito denominado *formação*.

Além do aspecto político, há outras singularidades que merecem atenção. A primeira delas diz respeito à elevação cultural. Quando nasce, o indivíduo lockeano é uma *tabula rasa*, não tendo nenhum caractere impresso na mente, salvo a capacidade de usar o próprio entendimento. Via educação, Locke pretende conduzir este indivíduo à cultura, através de conteúdos educativos a serem ministrados, a exemplo da literatura, da escrita e do ensino de idiomas. Esta elevação cultural manifesta-se na constituição de boas maneiras, no ensino de atividades cavalheirescas, como a equitação e a dança; a cultura também pode ser adquirida através das viagens para outras nações e do contato com povos de outras nacionalidades.

Outro aspecto que permite uma aproximação daquilo que Locke escreveu sobre educação com os termos *paideia* e *bildung* manifesta-se no aspecto histórico em que seu pensamento educativo é exposto. Quando o filósofo inglês afirma que: “A mente de cada indivíduo é algo peculiar, bem como a sua face, que chega a distinguir da de todas

outras; e há a possibilidade rara de duas crianças que podem ser conduzidas exatamente pelo mesmo método.” (LOCKE, 1996, p.161, tradução minha), a análise que se faz é a de que a formação pretendida por Locke impacta, de forma distinta, em cada indivíduo. Locke tem ciência de que, por mais que haja uma uniformidade no método de ensino empregado e nos conteúdos educativos ensinados, a recepção sempre estará condicionada ao contexto no qual o indivíduo está inserido e às suas aptidões. Desse modo, mesmo projetando um tipo ideal de indivíduo, a realidade concreta impõe particularidades que podem ou não colaborar para que os seres humanos sejam conduzidos ao estado de natureza ideal. Segundo as palavras do próprio filósofo: “Eu tenho dito que todos os homens que encontramos, algo na casa de 90%, são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, por causa da educação que recebem. A educação é o que torna os homens diferentes entre si.” (LOCKE, 1996, p.10, tradução minha)

Embora seja equivocado afirmar que exista um conceito de *paideia* e/ou *bildung* em Locke, pode-se sustentar que as reflexões educativas desenvolvidas por ele trazem consigo algumas semelhanças com estes termos. Assim, resguardando as peculiaridades, é factível assegurar que Locke elaborou elementos que conduzem ao conceito educativo de formação. Esta aproximação manifesta-se no vínculo entre a teoria política e o pensamento educativo do filósofo inglês. O conceito lockeano de formação engloba o engrandecimento cultural e uma perspectiva histórica em que a formação interfere no indivíduo. Paralelamente, percebe-se que a reflexão desenvolvida por ele sobre educação insere-se nos marcos do processo civilizatório no qual o homem está inserido. É à edificação de uma sociedade futura que o projeto educativo deve ser vinculado, tendo no estado de natureza o seu ponto de partida. Portanto, é com base nestas considerações que se torna viável o uso do termo *formação* para os escritos educacionais de John Locke.

## Referências

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução Ruy Jungman. Revisão e apresentação Renato Janine Ribeiro. v.1. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2.v.

GINZO, A. Introducción. In.: HEGEL, G.W.F. **Escritos pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. p.07-69.

JAEGER, W.W. **Paideia: a formação do homem grego**. 6.ed. Tradução Artur M Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JORGE FILHO, E. J. **Moral e história em John Locke**. São Paulo: Loyola, 1992.

KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Tontanella. Piracicaba: EdUNIMEP, 1996.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. Tradução Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Clássicos).

\_\_\_\_\_. **Some thoughts concerning education**. Edited, with introduction by Ruth W. Grant and Nathan Tarcov. Cambridge: Hackett Publishing Company Inc., 1996. p. 07-161.

MOURA, C. **O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno**. Revista Filosofia Unisinos, v.10, n.2, maio-agosto de 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/5015>>. Acesso em: 02/04/2015. p.157-173.

RAULET, G. **Aufklärung: Les Lumières Allemandes**. Paris: G.F. Flammarion, 1995.

RODRIGO, L.M. **Platão e o debate educativo na Grécia clássica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2014.

SANTOS, E. M. **Filosofia da história e Aufklärung: um estudo sobre a esperança de Kant**. 1998. Tese de doutoramento. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: [s.n], 1998.

SOBRINHO, N.C.M. Apresentação. In.: NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas Noeli Correia de Melho Sobrinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2009. p.07-48.

SUAREZ, R. **Nota sobre o conceito de bildung (formação cultural)**. Revista Kriterion, nº112, v.45, dez/2005, Belo Horizonte, p.191-198. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2005000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2005000200005&script=sci_arttext)>. Acesso: 16/11/2014.

VAZ, H.C.L. **Cultura e ideologia**. Revista Kriterion, nº67, Belo Horizonte: Imprensa universitária (UFMG), 1973.

**WEBER, J. F. Formação (Bildung), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche.** Tese de doutoramento. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

## **A Apropriação de uma Fé Filosófica como Intenção Formativa de Karl Jaspers**

Ferdinand Röhr

### **Resumo**

Karl Jaspers não pertencia a nenhuma escola filosófica quando assumiu sua cátedra de Filosofia em Heidelberg. Era médico e fundador da psicopatologia como campo científico. Desenvolveu uma forma de apropriação da substância existencial dos grandes filósofos para elaborar a sua própria doutrina, a periechontologia, como antídoto a todas as formas de reducionismo e dogmatismo. A contemplação e comunicação existencial tornaram-se a base de uma condução filosófica da vida com a meta de alcançar uma fé filosófica própria. O presente texto pretende demonstrar como a apropriação existencial da filosofia pode contribuir na conquista de uma fé filosófica de cada um e, com isso, na formação humana em tempos de insegurança generalizada.

**Palavras chave:** Jaspers; fé filosófica; formação humana; Periechontologia; condução filosófica da vida.

### **Abstract**

Karl Jaspers did not belong to any philosophical school when he took up his chair of Philosophy in Heidelberg. He was a doctor of medicine and the founder of psychopathology as a scientific field. He developed a kind of appropriation of the existential substance found in the great philosophers out of which he constructed his own doctrine, periechontology, as an antidote to all and any forms of reductionism and dogmatism. Existential contemplation and communication became the foundations on which a philosophical lifestyle was to be built, the aim of which was to reach one's own philosophical faith. This article sets out to demonstrate how the existential appropriation of philosophy can contribute to helping any individual to confidently acquire a philosophical faith and thereby help to form human beings in an age in which insecurity is rife.

**Keywords:** Jaspers; philosophical faith; human formation; periechontology; philosophical lifestyle.

A pergunta sobre a intenção formativa da filosofia de Jaspers insere-se numa mais ampla: Qual o sentido da filosofia? Entre as mais variadas respostas e explicações espalhadas na sua obra (JASPERS, 1976, p.14; 1963, p.132/3; 1947, p.10/1, 37-39, 965), a que mais condensa todas é “tornar-se aberto para a verdade” (1976, p.128; 1947, p.540-551). Em termos mais amplos podemos dizer que a intenção formativa da filosofia consiste em contribuir na abertura do ser humano diante da verdade. Pergunta-se, porém: o que é a verdade e como se abrir diante dela? Numa primeira distinção podemos diferenciar três posições básicas: Primeiro, a crença na existência de uma



verdade absoluta e na possibilidade de tê-la nas mãos. Trata-se, em termos de Jaspers, de uma verdade dogmática, uma ontologia que se acha na posse do conhecimento do Ser (Parmênides, Aristóteles, Hegel, Marx, Freud entre outros). Radicalmente oposto a essa posição é o relativismo absoluto. Para ele a verdade em si não existe. O que está sendo considerada verdade é sempre construção histórico-cultural do ser humano, portanto mutável e sem fundamento seguro (Sofistas, Nietzsche, Sartre entre outros). Jaspers costuma chamar esta posição de niilismo (1963, p.141). Ele mesmo advoga para uma terceira posição: A verdade em si existe, porém, ela não é acessível ao ser humano na sua totalidade. É possível aproximar-se à verdade válida para o indivíduo e buscar verificações em comunicação com outros, sem, portanto, chegar a verdades existenciais com validade universal (Socrates, Lessing, Gabriel Marcel entre outros). Tarefa da formação, a partir da filosofia, seria denunciar os equívocos que levam ao dogmatismo e relativismo e demonstrar como é possível a aproximação à verdade, a conquista de uma verdade existencial válida para a pessoa que a alcança.

O dogmatismo, para Jaspers, aparece tradicionalmente nas religiões, principalmente naquelas baseadas em revelações divinas (1963). Estas solicitam um ato de fé sem possibilidade de verificação própria, portanto, para Jaspers, um ato filosoficamente não sustentável. Mesmo não percebendo uma possibilidade de justificar uma fé em revelações divinas, Jaspers respeita essa opção como possibilidade humana, desde que se respeitem opções diferentes para outrem. (p.513-534) Os dogmatismos na filosofia caracterizam-se pelo fato de tomarem um determinado aspecto do Ser como o Ser inteiro. Na Grécia Antiga temos as várias tentativas de detectar e fixar a *arché*. Na modernidade identificou-se o Ser com a natureza, o espírito absoluto, a vontade, a estrutura econômica, o inconsciente, a raça, etc. Essa atitude prolonga-se de forma mais generalizada nas ciências modernas. Diante do fabuloso e imparável progresso das ciências nos dias de hoje instalou-se a crença num potencial irrestrito delas. Acredita-se que a verdade inteira é, com o tempo, acessível às ciências. Jaspers chama essa crença de superstição científica (1963, p.430/1), que gera um dogmatismo supostamente sustentado pela ciência. A atitude filosófica – que é ao mesmo tempo uma atitude pedagógica – contra todas as posições reducionistas é demonstrar o que está sendo desconsiderado em cada visão supostamente completa do Ser. No caso das ciências, basta a consciência de que a realidade só é acessível a ela pela delimitação do objeto a

ser pesquisado e a escolha de um procedimento metodológico para perceber que ela, de fato, não é capaz de abraçar o todo do Ser. Em segundo lugar, Jaspers não cansa de demonstrar a impossibilidade, por princípio, de abraçar o Ser num conhecimento universalmente válido. Ele chama a argumentação que sustenta esse fato de “operação fundamental da filosofia” (1947, p.37-44), que representa para ele o antidoto de todo dogmatismo. Historicamente se percebeu o Ser como algo objetivo da realidade (água, ar, elementos, átomo, etc.). Percebendo os impasses dessas tentativas voltou-se para o lado subjetivo (razão, espírito, sentimento, vontade, etc.). Porém, a realidade na sua inteireza não pode ser nem o lado objetivo, nem o subjetivo. Tem que ser algo que englobe ambos. Contudo, a consciência humana está atrelada à divisão sujeito-objeto. Na tentativa de transcender essa divisão, não podemos esperar um resultado nem objetivo, nem subjetivo. Buscando alcançar o Ser como todo, entramos no paradoxo de precisar pensar o que não pode ser pensado, de pensar algo como objeto que não pode ser objeto, pensando o Ser ao mesmo tempo em que reconhecemos a inadequação deste pensamento. Dessa forma, revela-se a impossibilidade de pensar o Ser adequadamente. Para expressar esse limite do conhecimento humano, Jaspers chama a realidade que engloba o subjetivo e o objetivo *das Umgreifende* (p.43), o todo-abrangente, ou o englobante, em outra possibilidade de tradução. Filosofar significa, portanto, filosofar diante do englobante, na tentativa de transcender a divisão sujeito-objeto, ao mesmo tempo em que precisa reconhecer que isto só pode ser uma tentativa inadequada. Assim, uma verdade última e definitiva está fora do alcance do ser humano.

Essa argumentação seria um aporte forte para a posição relativista, se Jaspers não enxergasse a possibilidade de chegar a verdades subjetivas e incondicionalmente válidas, filosofando diante do englobante. De início, temos de reconhecer que o relativismo absoluto também é uma afirmação sobre o Ser e conseqüentemente pode ser criticado pela operação filosófica básica. Além disso, ele é contraditório em si, afirmando a si mesmo como verdade universalmente válida e ao mesmo tempo considerando todas as verdades relativas. Descartando, assim, o relativismo absoluto e reconhecendo que a verdade absoluta não pode ser conhecida, resta esclarecer que tipo de certeza é acessível ao ser humano. Para obter uma resposta a essa pergunta precisamos analisar as diferentes maneiras em que o englobante se revela para nós. Jaspers distingue sete maneiras em que o englobante se nos apresenta e chama a

filosofia em torno delas de Periechontologia (p.158/9) (doutrina das maneiras do englobante), distanciando-se da ontologia. Entre as sete maneiras distinguem-se as do lado subjetivo das do lado objetivo, bem como as imanentes das transcendentais. Ser-aí (*Dasein*) (p.53-64), consciência em geral (*Bewusstsein überhaupt*) (p.64-70) e espírito humano (*Geist*) (p. 71-76) são as maneiras subjetivas e imanentes, mundo (*Welt*) (p.85-107) é o correspondente objetivo na imanência. Existência (*Existenz*) (p.76-83) é o lado subjetivo e transcendência (*Transzendenz*) (p.107-113) o lado objetivo das maneiras transcendentais. Razão abrangente (*Vernunft*) (p.113-120) é identificado por Jaspers como laço de todas as maneiras do englobante e perpassa, enquanto tal, tanto as maneiras subjetivas e objetivas, quanto as imanentes e transcendentais. Para fazer essas distinções Jaspers encontra respaldo na história da filosofia. Destacamos a seguir alguns dos filósofos dos quais Jaspers se apropriou de ideias e reflexões básicas para a elaboração da sua Periechontologia. Essa forma de apresentação permite ao mesmo tempo uma primeira aproximação à compreensão como Jaspers avalia a história da filosofia como fonte do próprio filosofar enquanto objeto de estudo valioso para a formação humana.

Podemos, em primeiro lugar, identificar uma forte influência de Platão quanto à diferenciação entre a realidade imanente e a transcendente. O ser-aí corresponde, nas suas características básicas, ao que Platão chama de mundo sensível. É a vida biológica e social, são os impulsos, desejos, necessidades e funções fisiológicas que sustentam as nossas vidas, sem necessariamente ter consciência deles. Porém, Jaspers não acompanha Platão quando ele localiza as ciências matemáticas (consciência em geral) como porta de entrada no reino do transcendente. Para Jaspers, tanto a consciência em geral quanto o espírito humano pertencem ainda à realidade imanente. A consciência em geral é clara inspiração em Kant. Trata-se da afirmação central da filosofia transcendental de que existe uma parte da consciência humana em que todos os seres humanos coincidem num pensamento idêntico. Engloba principalmente os conhecimentos da lógica, da matemática e das ciências. Estes se diferenciam de uma parte individual da consciência, que contém as infinitas criações de ideias, as modificações das mesmas em sempre novas formas. Trata-se do espírito humano que lembra muito a filosofia de Hegel nas suas vastas investigações do espírito, sem, portanto, fazer da dialética hegeliana fundamento metafísico de sua filosofia. Dessas três maneiras, em relação com seu lado

objetivo em comum, o mundo, temos evidências constantes e inquestionáveis. É isso que as caracteriza como imanentes. A tentação do ser humano é instalar-se na imanência e procurar encontrar nela a orientação para sua vida. Porém, o ser-aí está exposto a um processo cego de nascer e morrer; a consciência em geral fornece conhecimentos universais, entretanto, sem oferecer respostas às questões essenciais da vida humana; o espírito humano perde-se nas mais belas ideias, que, como a crítica aguda de Nietzsche demonstrou, não se sustentam em si mesmas. Jaspers preza bastante a necessidade de uma crítica radical às orientações da vida baseadas meramente na imanência, sem seguir Nietzsche em nada na sua glorificação da “vontade voltada para o poder” (*Wille zur Macht*(p.271/2)). O passo que Jaspers indica do imanente para o transcendente está inspirado principalmente em Kierkegaard. O conceito de existência como possibilidade de ser a si mesmo, não diante do vazio, como em Sartre, mas diante de algo absoluto, algo de cobrança incondicional, a transcendência, encontra-se nesse autor com nitidez. “Existência é o *ser a si mesmo, que se relaciona consigo mesmo e, nisso, sabe-se referido ao poder pelo qual foi posto* (Kierkegaard).“ (1963, p.118) Ser a si mesmo supõe a experiência de sentir-se livre na escolha de si mesmo. A possibilidade de ser livre, para Jaspers, não é conquista ou obra do ser humano. Ela pode-se ausentar e, nesta situação, nós não temos condição de forçar a percepção de em que decisão se expressa a nossa liberdade de ser autêntico. E, quando ela se revela na certeza do que somos e o que temos de fazer, ela aparece para nos como se fosse uma graça concedida. Não se trata da liberdade do livre arbítrio, nem de uma liberdade que Jaspers chama de negativa, quer dizer, que nos apenas liberta de restrições externas na nossa vida. É a liberdade positiva que paradoxalmente se expressa como: Não posso atuar diferente para ser a mim mesmo. Meu ser autêntico, minha existência, exige de mim escolher tal opção de vida e não outra. Para Kierkegaard, o passo da imanência para a transcendência é o para a fé cristã. Jaspers não segue Kierkegaard nessa convicção. O cristianismo está baseado em revelação divina e a crença em algo de que não podemos ter confirmação própria não corresponde à postura filosófica na visão de Jaspers. Ele acredita numa transcendência, porém, ela em si mesma é inalcançável ao pensamento humano, trata-se do *Deus absconditus*(p.386-398). Em busca desse Deus a humanidade criou imagens, mitos, dogmas, rituais e supostas interligações com a transcendência, identificando-os, equivocadamente, com a transcendência mesma. A experiência parcial

e individual da transcendência tornou-se conhecimento objetivo, verdade absoluta, e com isso falso. Isso não significa para Jaspers que devemos condenar essas tentativas por inteiro. Em vez de acreditar na verdade absoluta delas, deveríamos considerá-las como cifras da transcendência, como certa intermediação entre ser humano e transcendência. Elas mesmas não são a transcendência, mas podem servir à existência na busca de si mesmo como possíveis apontadores da transcendência. Elas podem se revelar como orientação incondicional para a existência, na medida em que ela, num processo de aproximação, se identifica com alguma delas. Existência significa, portanto, encontrar a si mesmo diante a transcendência, lendo as cifras dela. Finalmente, a razão abrangente, como sétima maneira do englobante, advém da distinção entre *Verstand* (entendimento ou consciência em geral) e *Vernunft* (razão abrangente) em Kant (p.128). Além da consciência em geral que fornece conhecimentos evidentes e gerais, Kant identifica uma capacidade racional no ser humano, a razão abrangente, que não se sustenta num discurso argumentativo inquestionável, mas numa percepção daquilo que leva a uma certeza interna sobre as condições últimas da dignidade humana, ultrapassando os conhecimentos da consciência em geral, porém sem desconsiderar as certezas dela<sup>130</sup>. Jaspers amplia a função desse senso interno como juízo possível sobre a união das maneiras do englobante. Não se deve considerar essas maneiras de forma isolada ou até jogar uma contra a outra. Tarefa humana é criar uma união entre elas, observando a contribuição legítima de cada uma para chegar a uma decisão em que a existência está sendo vivida em interligação com as demais maneiras. Essa união precisa ser reformulada e restabelecida constantemente. Nesse sentido, a razão abrangente nada exclui de antemão, preserva a existência de petrificações, busca sentido no mais estranho e diferente, pondera os extremos e contrários, nunca se fixa em algo, permanecendo em movimento sempre.

Jaspers tem consciência da especificidade deste seu caminho na apropriação de pensamentos de grandes filósofos e as posições assumidas e rejeitadas. Ele chama a sua periechontologia sua própria fé filosófica. Aliás, como não temos e não podemos ter certeza generalizada sobre as últimas questões do Ser, todas as elaborações em torno dele implicam em atos de fé. Mesmo os mais radicais agnósticos não podem saber, mas

---

<sup>130</sup>A ideia da liberdade humana, da imortalidade da alma e a ideia de Deus jamais podem ser provadas pelo *Verstand* na sua verdade, porém, são os postulados necessários da *Vernunft* para Kant.

somente acreditar que a postura de não julgar é a mais adequada. Não existe lugar fora da metafísica. Até o ato de negar a metafísica em si é um ato metafísico. Somente temos a possibilidade de esconder os nossos atos de fé diante dos outros e de nós mesmos, ou de assumi-las com toda clareza e nos responsabilizar por elas. Só esta segunda posição é uma postura filosófica que busca abertura diante da verdade, que quer saber o que de fato se pode saber, sempre limitado a pressupostos, e ao que necessariamente solicita um ato de fé filosófica.

Jaspers caracteriza a fé filosófica da seguinte forma:

A realização que vem do englobante, no qual nem objeto nem sujeito estão sendo perdidos, em vez, ambos permanecem presentes em Um, chamamos fé no sentido mais amplo e seu resseguro o resseguro de fé. Fé num sentido elevado, ultrapassando a imanência, encontramos no resseguro da existência e da transcendência. O resseguro da razão abrangente como sentido indispensável no filosofar, clareia a fé na razão abrangente, que pertence à fé filosófica enquanto sua mais própria força. (1963, p.142)

Reconhecendo que Jaspers mesmo adquiriu a sua fé filosófica num processo pessoal de apropriação da história da filosofia, ele não só admite o direito dos outros de buscar a própria fé filosófica, mas a filosofia dele exige de cada pessoa a autenticidade naquilo que acredita. A sua postura pedagógica enquanto filósofo é apelar para que cada um conquiste sua própria fé filosófica. A questão central do caminho dessa conquista é a forma como apropriar-se da filosofia. A forma mais comum é aliar-se a uma escola filosófica, estudar a fundo para defendê-la diante de todas as outras como mais verdadeira. Cria-se uma simbiose entre professores-guias e alunos-seguidores de mútuo reforço e manutenção dos paradigmas em comum, fortalecendo e realimentando-os em intercâmbio acadêmico com “correligionários”. Jaspers mesmo avaliou havendo sido feliz a sua trajetória pessoal em que não conheceu a filosofia enquanto estudante de filosofia aliado à uma escola filosófica. Ele mesmo estudou medicina, voltou-se para a psicopatologia e fundou a mesma como ciência, antes de fazer da filosofia sua ocupação profissional. Esse fato facilitou para ele de seguir uma própria forma de se apropriar da filosofia e o motivou de aconselhar todos seus estudantes de estudar a fundou uma ciência, antes de se fixar no estudo da filosofia com o objetivo de fazer dela a sua profissão. Desta forma é necessário, aprofundar as reflexões de Jaspers sobre a forma de

apropriação da filosofia que leva a uma fé filosófica como contribuição fundamental na formação humana.

Jaspers costuma analisar o processo de apropriação em três degraus: O primeiro é simplesmente tomar conhecimento “dos fatos, das sentenças, das relações e das interdependências” (1982, p.66/7) das afirmações dos filósofos ao longo da história. Disso distingue-se a contemplação de “figuras, imagens e unidades, sejam elas caracteres pessoais, sejam elas pensamentos sistemáticos” (p.67). Típico para estas contemplações é que elas “permanecem objetivadas, distanciadas, panorâmicas, cenários [...]. Trata-se de um vislumbrar do majestoso e efetivo com um traço típico de não-comprometimento, estético-objetivo.” (p.67) A apropriação verdadeira é a apropriação existencial:

Ela é o comprometido envolver-se com os filósofos como exemplos e contraexemplos. No decorrer da apropriação acontece o acordar-a-si-mesmo e o compreender-a-si-mesmo. O meramente objetivo transforma-se em função da existência, o estranho em algo próprio, o que é do passado, simplesmente temporal, torna-se presente e algo eterno. Um assistir passivo vira preparação para um existir ativo. É o tornar-se-a-si-mesmo na apropriação via comunicação pessoal. (p.67)

Nesse processo de apropriação existencial, cada indivíduo faz as suas escolhas: o que é essencial e verdadeiro para ele, o que não. Não se alcança esse estágio sem os anteriores. “É necessário muito trabalho no caminho que perpassa o objetivo e o que pode ser conhecido para alcançar, nos momentos mais iluminados, a proximidade necessária e com isso a verdadeira presença viva.” (p.66)

Na medida em que filosofar é filosofar existencial, este acontece na apropriação e controvérsia com o pensamento das existências do passado. [...] A profundidade da existência no filosofar é condicionada pela medida de apropriação do espírito efetivamente atuante em que se tornam presente as existências. (p.61)

Apropriação, nesse sentido, ao mesmo tempo é comunicação consigo mesmo, ou um atuar interno, como Jaspers frequentemente chama essa atitude (1947, p.180/1), e com outros, enquanto seres que viveram ou estão vivendo sua própria existência.

Vale ressaltar que para Jaspers a filosofia é um campo privilegiado da apropriação existencial, porém, não o único. Arte, literatura (1982, p.120/1) e até qualquer situação cotidiana, e nesses especialmente as situações limites (1947, p.865) –

morte, doença, culpa, ser envolvido com poder, etc. – são momentos de possível apropriação existencial. A apropriação da nossa realidade cotidiana obedece ao mesmo espírito da apropriação dos grandes filósofos e ambos se complementam na tarefa de efetuar uma condução filosófica da nossa vida com a meta de cada pessoa encontrar sua fé filosófica, para Jaspers a tarefa mais urgente no momento histórico que vivemos. Isso porque é sintoma da nossa época que não se vive mais numa ordem social inquestionável, mas

[...] num mundo em iminente derrocada, onde a tradição encontra cada vez menos adeptos, num mundo que subsiste apenas enquanto ordem exterior, destituído de simbolismo ou transcendência, que deixa a alma vazia sem dar satisfação ao homem; este, se o mundo o não prende, fica à mercê de si próprio, da cupidez e do tédio, da angústia e da indiferença. (1984, p.115)

O estímulo para uma condução filosófica da nossa vida advém de um impulso de contraposição, da não conformação de que a vida se esgota nisso. Isso não pode nos levar, de forma alguma, a menosprezar “as tarefas materiais que nos submetem às exigências do dia-a-dia” (p.116). Jaspers indica dois caminhos que levam à condução filosófica da nossa vida: “a meditação que, em momentos de solidão, perpassa todas as maneiras de contemplação” (1976, p.93) e a “comunicação com os homens, através de todas as maneiras do mútuo compreender-se no atuar-com-o-outro, no falar-um-com-o-outro e no silenciar-se-um-com-o-outro”(p.93). A medição começa com o tornar-presente das vivências do nosso cotidiano.

Rememoro o que fiz durante o dia, o que pensei, o que senti. Examino o que foi falso, aquilo em que menti a mim próprio, em que usei de subterfúgio, em que foi insincero. Vejo o que em mim aprovou e aquilo em que desejaria melhorar-me. Tomo consciência da fiscalização que sobre mim exerço e se a mantenho ou não durante o dia. Julgo-me – não o todo inacessível que eu sou, mas os meus diversos comportamentos – descubro os princípios a que quero obedecer e registro as palavras com que me deverei admoestar, na ira, no desespero, no tédio e outras formas de perdição: palavras de advertência, mágicas por assim dizer (talvez “comedimento”, “pensar nos outros”, “esperar”, “Deus existe”). (1984, p.118)

As meditações sobre os pormenores das nossas experiências conosco no mundo, naturalmente, nos conduzem às questões de uma possível realidade transcendente:



[...] encaminhado pelo curso dos pensamentos filosóficos certifico-me do autêntico ser, da divindade. Decifro os hieróglifos do ser com a ajuda da poesia e da arte. Torno-as inteligível pela actualização filosófica. Procuo assegurar-me da intemporalidade ou da eternidade no tempo, tento entrar em contato com a origem da minha liberdade e, através dela, com o próprio ser, demandando por assim dizer o fundamento da minha ciente participação na criação. (p.118)

Para a condução filosófica da vida, a contemplação não tem fim em si mesmo. Ela deve levar à ação, e, necessariamente, precisamos-nos questionar:

[...] o que *tenho que fazer ao presente*. A lembrança de que a nossa vida individual se situa numa comunidade é o pano de fundo sobre o qual ressalta claramente a tarefa presente até aos seus mais ínfimos pormenores cotidianos, sempre que o valor do englobante se subverte no meio da inelutável veemência do pensamento pragmático. (p.118)

A meditação em solidão é somente um momento da condução filosófica da nossa vida. “O que apenas para mim adquiero pela meditação, se fosse tudo, seria em vão. O que se não consuma na comunicação é inexistente, o que em última instância nela não se radica não tem fundamento suficiente. A verdade começa com dois.” (p.118/9) A condução filosófica da vida demanda como complemento indispensável a “constante comunicação, exige o risco incondicional que lhe é inerente, exige o sacrifício da minha pertinaz autoafirmação, sempre prepotente sob diversos disfarces e sempre prepotente, exige que viva na esperança de que, imprevisivelmente, o sacrifício me restitua a mim próprio“ (p.119). A autocontemplação precisa de uma instância de controle, de crítica radical, para que o indivíduo não se perca em falsas convicções e dogmatismos. “Eis por que continuamente deverei sujeitar-me à dúvida, não deverei agarrar-me à certeza nem contentar-me com um ponto supostamente fixo no meu íntimo, que me esclareça com confiança e me julgue com verdade. Essa autossegurança é a forma mais traiçoeira da inverídica autoafirmação.” (p,119) Meditação e comunicação incondicional são os caminhos que nos levam à percepção de nós mesmos e à fé filosófica que significa a verdade para nós.

Uma análise dos escritos autobiográficos (1967, 1983) e de testemunhos (SANER, 1973, 1974) da vida de Jaspers revelam tanto aspectos da educação dos pais que deram suporte à condução filosófica da vida dele, quanto os próprios esforços e feitos: começando com a sua oposição ao diretor autoritário da sua escola e o comportamento autodisciplinador diante da sua doença; passando pela luta por clareza

científica na psicopatologia e por liberdade acadêmica; arriscando a própria vida por causa da fidelidade incondicional com sua esposa judia no nazismo; finalmente, mantendo-se no isolamento sofrido devido a sua denúncia contundente da culpa dos alemães e, em seguida, por ter caracterizado a recém instalada democracia na Alemanha Ocidental como oligarquia de partidos. Da mesma forma, existe um vasto material de alunos e colegas (SANER, 1974) sobre a postura pedagógica de Jaspers de rejeitar a postura de simples seguidores, ao mesmo tempo em que não cansa de apelar para a autoeducação, visando a necessidade de cada um conquistar a própria fé filosófica para viver dignamente sua humanidade.

### **Bibliografia**

JASPERS, Karl. **Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung.** München: Piper, 1963<sup>2</sup>.

\_\_\_\_\_. **Einführung in die Philosophie.** Zwölf Radiovorträge. München: Piper, 1976<sup>17</sup>.

\_\_\_\_\_. **Iniciação Filosófica.** Trad. de Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Guimaráes & C., 1984<sup>7</sup>.

\_\_\_\_\_. **Schicksal und Wille.** Autobiographische Schriften. Ed. por Hans Saner. München: Piper, 1967.

\_\_\_\_\_. **Von der Wahrheit.** Philosophische Logik. Erster Band. München: Piper, 1947.

\_\_\_\_\_. **Wahrheit und Bewährung.** Philosophieren für die Praxis. München: Piper, 1983.

\_\_\_\_\_. **Weltgeschichte der Philosophie.** Einleitung. München, Zürich: Piper, 1982.

HERSCH, Jeanne. **Karl Jaspers.** Trad. de Luis Guerreiro P. Cacaís. Brasília: Editora da Univ. de Brasília, 1982.

PIPER, Klaus, SANER, Hans (ed.). **Erinnerungen an Karl Jaspers.** München, Zürich: Piper, 1974.

SANER, Hans. (ed.) **Karl Jaspers in der Diskussion.** München: Piper, 1973.

SANER, Hans. **Karl Jaspers in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten.** Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1970.

# EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE WALTER BENJAMIN

Dirceu Ribeiro Nogueira da Gama

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

e-mail: dirceugama@ig.com.br

Resumo: O objetivo do presente estudo consiste em elaborar uma reflexão sobre a colocação de Walter Benjamin de que a educação pode ser vista como um processo de controle das gerações de adultos sobre os infantes. Tal reflexão adota como hipótese guia a ideia de que a infância corresponde a um modelo de racionalidade que tem a incoerência como horizonte da verdade. Para explorarmos essa hipótese, recorreremos a textos de juventude de Walter Benjamin sobre a criança e a linguagem, assim como a algumas citações de Descartes contidas nas *Meditações* e no *Discursodometodo*. Nesta etapa, buscou-se uma fazer um confronto entre as abordagens epistemológicas dos dois filósofos. Em seguida, procuramos delinear que sorte de desdobramentos a supracitada questão acarreta no que tange ao conceito de formação.

Palavras-Chaves: Walter Benjamin; Infância; Educação.

Summary: The aim of this study is to develop a reflection on the assertion of Walter Benjamin that education can be seen as a process of control of adult generations on infants. Such reflection adopts as hypothesis the idea that childhood represents a model of rationality that has the inconsistency as the horizon of truth. To explore this hypothesis, we turn to youth texts of Walter Benjamin about the child and the language, as well as some quotes from Descartes contained in the *Meditations* and *Discourse on Method*. At this stage, we tried to make a confrontation between the epistemological approaches of the two philosophers. Then we try to outline what sort of developments the above question entails with regard to the concept of educational formation.

Key-Words: Walter Benjamin; Childhood; Education.

## INTRODUÇÃO

Na filosofia contemporânea, o delineamento de reflexões sobre educação, emancipação e liberdade constitui objeto recorrente na produção de boa parte dos pensadores da Escola de Frankfurt. De alguns dos nomes mais luminares da primeira geração (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm, Walter Benjamin e Herbert

Marcuse) até os seus expoentes atuais, como Axel Honeth e Nancy Fraser, passando pela extensa obra de Jürgen Habermas, tal temática, direta ou indiretamente, sempre recebeu algum tipo de destaque em diversos momentos de seus escritos.

No que concerne a Walter Benjamin, em um longo e complexo aforisma exibido em *Rua de Mão Única*, o filósofo tece uma densa analogia entre a técnica e a educação enquanto vetores de dominação. Ei-lo:

Nada distingue tanto o homem antigo do moderno quanto a sua entrega a uma experiência cósmica que este último mal conhece. O naufrágio dela anuncia-se já no florescimento da astronomia, no começo da Idade Moderna. (...) Mas, no entanto, há no acentuar exclusivo de uma vinculação ótica com o universo, ao qual a astronomia muito em breve conduziu, um signo precursor daquilo que tinha de vir. O trato antigo com o cosmos cumpria-se de outro modo: na embriaguez. É embriaguez, decerto, a experiência na qual nos asseguramos unicamente do mais próximo e do mais distante, e nunca de um sem o outro. (...) É o ameaçador descaminho dos modernos considerar essa experiência como irrelevante, como descartável, e deixa-la por conta do indivíduo como devaneio místico em belas noites estreladas. Não, ela chega sempre e sempre de novo a seu termo de vencimento, e então povos e gerações lhe escapam tão pouco como se patenteou da maneira mais terrível na última guerra, que foi um ensaio de novos, inauditos esponsais com as forças cósmicas. Massas humanas, gases, forças elétricas foram lançadas ao campo aberto, correntes de alta frequência atravessaram a paisagem, novos astros ergueram-se no céu, espaço aéreo e profundezas marítimas ferveram de propulsores, e por toda parte cavaram-se poços sacrificiais na Mãe Terra. Essa grande corte feita ao cosmos cumpriu-se pela primeira vez em escala planetária, ou seja, no espírito da técnica. Mas, porque a avidez de lucro da classe dominante pensava resgatar nela a sua vontade, a técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue. Dominação da natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação (...) a dominação das relações entre gerações (...)? E assim também a técnica não é dominação da natureza: é dominação da relação entre natureza e humanidade. (...) Para ela organiza-se na técnica uma *physis* na qual seu contato com o cosmos se forma de modo novo e diferente do que em povos e famílias. (...) O calafrio da genuína experiência cósmica não está ligado àquele minúsculo fragmento de

natureza que estamos habituados a denominar “Natureza”.  
(Benjamin, 2000, p. 68 – 69).

A posição de Benjamin é clara: se compete a técnica ordenar as relações entre natureza e humanidade, o controle inter-geracional entre adultos e crianças é tarefa da educação. Mas a partir de que perspectiva o filósofo considera o controle como uma função da educação? Qual ponto de vista norteia esseajuizamento? Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho consiste em tecer uma reflexão sobre essa abordagem de Benjamin, para, em seguida, delinear seus desdobramentos no que tange ao conceito de formação. Para tal, adotaremos como hipótese de trabalho a nos guiar a ideia de que a infância alude a um modelo de racionalidade que acolhe a incoerência como horizonte da verdade.

## INFÂNCIA, HISTÓRIA E LINGUAGEM: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS

Na coletânea *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, Walter Benjamin (2002) sublinha, em vários artigos, a capacidade do infante de reinventar ludicamente os objetos com os quais se depara a partir das mais fantasiosas produções imaginárias. Nas suas palavras, “... jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos (...), mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camada proletária na comuna lúdica das crianças.” (Benjamin, 2002, p. 87).

Por meio desse diagnóstico, Benjamin está a dizer que a criança não se comporta com os objetos de maneira unidirecional, ou seja, suas ações não estritamente obedecem a determinismos. Isso significa, para Matos (1990), que as coordenadas ontológicas de suas experiências mundanas não remetem a “pontos fixos”; portanto, o seu agir não subjugase ao totalitarismo dos sentidos prévios e únicos das coisas. Transitando no mundo sem regras pré-estabelecidas, as atitudes que toma e os comportamentos que adota encerram aleatoriedades: ao sabor do acaso, suas decisões não são lastreadas por imperativos de utilidade ou finalidade, exatamente como as deambulações do flaneur, as rimas do poeta ou os apegos dos colecionadores pelos objetos fora de uso (Missac, 1987; Gagnebin, 2010). Portanto, a ausência de coerência, a imprevisibilidade e o

extravio perante o convencional caracterizam a conduta da criança; suas escolhas não seguem percursos lineares ou valores maniqueístas, mas obedecem aos ditames da fantasia que joga com o real dando-lhe feições e fisionomias criativas.

Ora, essa existência lúdica, baseada na volatilidade, heterogeneidade e inacabamento, enquanto reflexo de uma imaginação fantasiosa que metamorfoseia os objetos sensíveis, encarna justamente o rol de obstáculos à verdade que a metafísica cartesiana buscou demover. A utopia da *mathesis universalis*, na qualidade de princípio guia de uma ciência universal da regulação e da medida, opõe-se frontalmente a esses atributos. Já na *1ª Meditação*, Descartes insinua a inviabilidade de se considerar os saberes legados pela história e cultura como fontes de verdades fidedignas, porquanto sua transmissibilidade comunica exageros, devaneios e delírios:

Some years ago I noticed how many false things I have accepted as true in my childhood, and how doubtful were the things that I subsequently built on them and therefore that, once in a lifetime, everything should be completely overturned and I should begin again from the most basic foundations if I ever wished to establish anything firm and durable in the sciences. (Descartes, 1998, p. 1).

No *Discurso do método*, Descartes ratifica esse ponto de vista, vinculando-o às circunstâncias da infância e tradição:

Desde mi infancia he cultivado las letras, y porque me persuadieron de que mediante ellas se podía adquirir un conocimiento claro y seguro de todo lo que es útil em la vida, tenía extremado deseo de aprenderlas. Pero inmediatamente que hube terminado esse período de estudios, al final de los cuales es costumbre ser recebido en el número de los doctos, cambié enteramente de opinión, va que me embarazaban tantas dudas y errores (...). No dejé, sin embargo, de estimar los ejercicios que se hacen em las escuelas (...), y, finalmente, em cuanto a las malas doctrinas, creia conocer va suficientemente lo que valían para no estar expuesto a ser engañado (...) por (...) los que hacen profesión de saber más de lo que saben. (Descartes, 2012, p. 38 – 39).

Em resumo, memória e infância remetem a imprecisões, erros e inverdades. Idem para a sensibilidade corporal: “Everything that I accepted as being most true up to

now I acquired from the senses. However, I have occasionally found that they deceived me, and it is prudent never to trust those who have deceived us, even if only once.” (Descartes, 1998, p. 2). Sobre a imaginação, matéria prima do sonho, ela é o território do desvario e da confusão:

How often does the nocturnal quietness convince me of familiar things, for example, that I am here, dressed in my gown, sitting by fire, when I am really undressed and asleep in my bed? But at the moment I certainly see this sheet of paper with my eyes wide open, the head I shake is not asleep, I extend and feel this hand, carefully and knowingly; things which are as clear as this would not occur to someone who is asleep. As I if do not remember having been deluded by similar thoughts while asleep on other occasions! When I think about this more carefully, I see so clearly that I can never distinguish, by reliable signs, being awake from being asleep, that I am confused and this feeling of confusion almost confirms me in believing that I am asleep. (Descartes, 1998, p. 2 – 3).

Em nome de um sujeito de conhecimento fidedigno e livre de qualquer contaminação epistêmica oriunda do sonho, da imaginação e da memória infantil, Descartes endereça uma purgação de toda sorte de matéria capaz de induzir ao fracasso do pensamento que almeja a verdade. A fim de enfrentar as errâncias e ambiguidades em cujos labirintos o intelecto pode ser absorvido e doravante enganado, Descartes formaliza o expurgo pleno dos afetos, impressões e sensações como fundamentos da verdade. Logo, os horizontes vivenciais do corpo tornam-se sinônimos de falácia epistemológica: dessensibilizar e dessensualizar a condição humana emergem como parâmetros norteadores de um conhecimento centrado no fracionamento do real.

Ao olharmos as postulações cartesianas em prol de verdades incontrovertidas e confiáveis, compete recordar a máxima de Adorno e Horkheimer (2002) desenvolvida em *Dialética do esclarecimento*. Para os autores, todo esclarecimento abriga mitologias, assim como os mitos já subentendem esforços de esclarecimento. Frisam os mesmos na supracitada obra que a proposição do sujeito abstrato do conhecimento alude a um movimento maior de sublimação de angústias míticas, originadas na percepção da falta de unidade, coerência e consistência do mundo empírico. Metaforicamente falando, por detrás dos argumentos que redundam na elaboração do sujeito abstrato, subjaz a voz do

mito e sua vontade de dominação, o que inviabiliza qualquer relação com a natureza que não seja pautada na subjugação (Matos, 2009).

Com efeito, Gershom Scholem (2008) relata que Walter Benjamin nunca escondeu suas preocupações a respeito da problemática do mito, dando grande ênfase a ela nos escritos de juventude. Todavia, no campo da metafísica e da teologia judaica, o mito não está em oposição ao logos, como acontece na tradição greco-romana: antes, ele contrapõe-se à história. E Benjamin, afirma Scholem (2008), era profundamente metafísico e místico no que concernia à sua maneira de entender a teologia judaica. Além dessa diferença, uma outra singularidade não menos significativa precisa ser sublinhada: na teologia, mística e metafísica judaicas, a história imana-se a religião, pois se a temporalidade da primeira foi instituída por um Ser Supremo através do Verbo Sagrado, a religião corresponde ao corpo de conhecimentos elaborados pela humanidade a partir dos primórdios da história engendrada pelo Ser Supremo. Isso significa que ela discursa sobre o dever-ser humano perante a criação, o que, no fundo, implica em exortações a responsabilidades.

Outro tópico não menos importante no pensamento de Benjamin, segue Scholem (2008), é a indissociabilidade entre história e linguagem. No hermético ensaio de 1916 denominado *Sobre a linguagem em geral e a linguagem do homem*, o filósofo sublinha que a vida humana no mundo histórico exige a mediação da linguagem, na medida em que apenas por intermédio das suas apreensões é que o sujeito humano transmite e reconstrói as vivências. Isto não acontece sem a exercitação de traduções e reconfigurações miméticas entre semelhantes e não semelhantes, ações essas que, no fundo, redundam em reescritas e aberturas dos existentes. Assim ao narrar, contar e denominar os acontecimentos e coisas, os homens não só crescem-nas com novos significados como enviam-nas a outros universos de referência. Cumpre realçar que tal atividade, assevera Benjamin (2011), equivale a uma sobre-denominação de objetos, porque os nomes originários que receberam derivam do Verbo Divino do Criador, e este permanece inacessível à cognoscibilidade do sujeito. Contudo, realizar sobre-denominações também é inovar, na medida em que tais operações introduzem discontinuidades no estado vigente das significações. Ora, pelo fato das sobre-denominações igualmente redimensionarem a perspectiva do que está sendo dito e comunicado, o homem, ao leva-la a cabo, assume-se como criatura criadora.



Muito embora o aprofundamento dessas teses exija considerações e comentários que estão além do escopo do presente trabalho, algumas ilações parciais podem ser extraídas delas. Vejamos:

- 1) ancorado na imaginação, sensibilidade e criatividade, o fazer infantil, rebelde de per si, flexibiliza *adinfinitum* as conotações dos signos e coisas. Em sua incontida propensão à liberdade inventiva, ele abre-os a recepção de perspectivas de sentido alternativas. Quem capitaliza essa transformação são as atividades miméticas de tradução e sobre-denominação;
- 2) se sobre-denominar e traduzir promovem reordenamentos linguísticos de signos e coisas do mundo, que, por sua vez, radica teologicamente na história, a espontaneidade e imprevisibilidade das ações infantis protagonizam transformações dialéticas no plano da matéria e do tempo;
- 3) ao passo que tais ações remontam ao emprego da sensibilidade, afetos e emoções, eles ontologicamente são do escol do corpo, corpo esse do qual o sujeito cartesiano do conhecimento foi alijado. Situado nos antípodas do sujeito opaco e esvaziado do Cogito, o corpo representa o território dos atributos epistêmicos e morais negligenciados por Descartes;
- 4) o controle desse corpo franqueia o acesso ao conhecimento que seria legítimo, aduz Descartes. Como vimos, Benjamin endossa ser missão precípua da educação o controle das crianças pelas gerações adultas. No panorama das prerrogativas da racionalidade cartesiana, controlar o corpo infantil pode ser visto como finalidade da desqualificação dos afetos efetivada pela concepção metafísica do conhecimento seguro. Deduz-se daí que a educação pode ser estrategicamente utilizada para funcionar como agente produtor desse cerceamento;
- 5) Por outro lado, se a emancipação das coisas no mundo histórico agenciada pelos comportamentos lúdicos das crianças encontra no afeto, na sensibilidade e na imaginação sonhadora os grandes agentes catalizadores desse processo, eventuais programas educacionais que desmobilizem esses ingredientes revelam-se partidários do mito, malgrado muitas vezes estarem revestidos a roupagem do esclarecimento.

No esteio da argumentação desenvolvida até agora, tratemos de ver que tipo de implicações elas acarretam no que concerne ao horizonte conceitual da formação.

## INFÂNCIA, CULTURA E FORMAÇÃO: INTERFACES E POSSIBILIDADES

A essência da idéia de formação, quer na acepção da Paidéia grega ou da Bildung germânica, subentende o processo de civilização das pessoas expresso no auto-cultivo de si a partir das interações com a cultura, entendida duplamente como educação e sistema de valores simbólicos (Abbagnano, 2000; Jaeger, 1994; Suarez, 2005). A tarefa pedagógica majoritária da cultura, consoante os referenciais da Paidéia e da Bildung, é a abertura do espírito humano a conjuntos de crenças, valores, saberes e cosmovisões distribuídos no tempo e espaço, pois apenas assim o homem dará conta de viver de maneira autêntica, emancipada e soberana. Para não ficar circunscrito a horizontes existenciais limitados. No entanto, para que ele exercite e aprenda a fazer escolhas livres ou abstrações que permitam confrontos, avaliações globais e ajuizamentos seguros, o mergulho crítico e conceitual nas realizações do passado humano desponta como prerrogativa seminal para esse amadurecimento.

Nota-se que formação, cultura e retorno ao passado são os vértices da formação. Particularmente, a recordação do passado envolve memória, que, no fundo, é um dos esteios de recuperação da tradição. Não bastassem estes pontos de vista serem contrários a compreensão cartesiana do tipo de conhecimento capaz de libertar a sina humana da minoridade e da dúvida, por outro lado eles também pouco avançam no que concerne ao reconhecimento ou identificação do campo da cultura infantil enquanto espaço privilegiado de vivência da história. Todavia, os escritos de Benjamin ventilam justamente essa verdade, a qual se repete dia após dia caso contabilizemos que todas as crianças do mundo, salvo raras exceções, brincam e jogam. Como assim?

Os textos do filósofo apresentam as crianças na qualidade de sujeitos que, em escala microscópica, intervêm no mundo revirando-o ludicamente. Mas os objetos que lhe chegam, com suas respectivas designações, formatos, matérias primas e fins são indicativos de determinados estados históricos. Dando-lhes novas atribuições, elas os tiram do enquadramento funcional que a história outorgou-lhes para inseri-los noutras esferas significativas. Paraphraseando Matos (1990), Benjamin instrui-nos, com a sua leitura, a viabilidade de se compatibilizar sujeito e história. E na medida em que essa

compatibilização vem à baila no plano de um corpo guiado por emoções, não há como denegar o seu viés estético.

Em suma, a sensibilidade filosófica de Benjamin, ao oferecer o infante como possibilidade de interferência humana no mundo histórico a partir de um prisma estético-político, concilia intervenção com acolhimento. Nas dinâmicas interativas daquele, a necessidade de controle e submissão não prevalece. Decorre daí que vivenciar o mundo infantil implica em perceber a história em fluxo; interagir com as crianças é dar novos alentos a criticidade, subentendendo criticidade como a qualidade de por algo em crise, ou seja, questioná-lo e deixar de aceitá-lo dogmaticamente. Portanto, se a noção de formação remete a chamar a subjetividade a contatar novos olhares e paradigmas, conclui-se que as investigações filosóficas de Walter Benjamin sobre a cultura infantil prontificam o espírito humano a aventurar-se nessa empreitada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor/HORKHEIMER, Max. *Dialectic of enlightenment: philosophical fragments*. Stanford: Stanford University Press, 2002.

BENJAMIN, Walter. A caminho do planetário. In: *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2000 (Obras escolhidas; v. II).

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e a linguagem do homem. In: Escritos sobre mito e linguagem. In: *Escritos sobre mito e linguagem*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2011.

BENJAMIN, Walter. Velhos brinquedos. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

DESCARTES, René. *Discurso del método*. Barcelona: Planeta, 2012.

DESCARTES, René. *Meditations*. London: Penguin Books, 1998.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MATOS, Olgária. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, Adauto. *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras; Funarte, 1990.

MISSAC, Pierre. *Passage de Walter Benjamin*. Paris: Seuil, 1987.

SCHOLEM, Gershom. *Walter Benjamin: a história de uma amizade*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de bildung (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 191-198.

## A EDUCAÇÃO EM ARISTÓTELES

Juliano Xavier da Silva Costa<sup>131</sup>

João Paulo Silva Martins<sup>132</sup>

Eixo temático II: Papel formativo da Filosofia tal como visto ou apresentado na tradição filosófica.

**RESUMO:** Para Aristóteles a educação é um processo que tem por objetivo melhorar a natureza humana. Ele deixa claro que o indivíduo não nasce pronto, mas vai se construindo no interagir com o outro, a partir de uma relação pessoal e coletiva. O intuito de uma relação humana acontece a partir da convivência ética onde o indivíduo se torne virtuoso. Com Aristóteles, a educação tem uma busca significativa, do melhoramento da natureza humana, para uma vida virtuosa e feliz, a partir da prática.

**Palavras-chaves:** Aristóteles, Educação, Natureza.

### ABSTRACT

For Aristotle education is a process that aims to improve human nature. He makes it clear that the individual is not born ready, but is being built in interacting with each other, from a personal relationship and collective. The purpose of a human relationship happens from ethical living where the individual becomes virtuous. With Aristotle, education has a significant search, the improvement of human nature, for a virtuous and happy life, from practice.

**Keywords:** Aristotle, Education, Nature.

## 1 INTRODUÇÃO

Este ensaio discorre sobre a forma de educação da Grécia antiga e a influência que Aristóteles recebeu do povo que o antecedeu. A partir de sua obra *Política e Ética a Nicômaco*, perceber-se muito bem, o quanto Aristóteles preza pela educação do

---

<sup>131</sup>UFMT- Universidade Federal do Mato Grosso. Departamento de Filosofia. Mestrando em Filosofia. Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior (FCR) Faculdade Católica de Rondônia e Licenciado em Filosofia (FCR). Barra do Bugres – MT – Brasil. CEP: 78390-000. E-mail: [julianoxavier89@hotmail.com](mailto:julianoxavier89@hotmail.com)

<sup>132</sup> UFMT- Universidade Federal do Mato Grosso. Departamento de Filosofia. Mestrando em Filosofia. Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior (FCR) Faculdade Católica de Rondônia e Licenciado em Filosofia (FCR). Cuiabá – MT – Brasil. CEP: 78068-000. E-mail: [joaoeviolao@hotmail.com](mailto:joaoeviolao@hotmail.com)

indivíduo, para que ele possa viver melhor na cidade. Não é característica do texto expor todos os elementos e riqueza que acarretam a educação na antiguidade, por conta de tão vasta e preciosa seja essa cultura grega, no entanto, pretende-se trazer presente elementos importantes que contribuíram para formação do pensamento ao que trata da educação em Aristóteles.

Antes de buscar refletir diretamente sobre a educação em Aristóteles, foi definido de forma breve o conceito de educação, e logo após, foi analisado a história da educação na história dos gregos.

Aristóteles tem influência de muitos elementos educacionais da Grécia antiga, como o nascimento da filosofia a retórica e a política. O pensador estagirita busca, a partir de sua observação, moldar caminho para que o ser humano possa ser feliz através da boa convivência em sociedade, partindo do indivíduo para o coletivo. A preocupação da educação em Aristóteles é em responder de que maneira o homem poderá se tornar virtuoso, contribuindo para vida política na sociedade. Como será possível o homem alcançar a felicidade nesse mundo?

Nota-se que o modelo de educação proposto por Aristóteles não depende só de cada homem, mas também do Estado. É o Estado responsável pela educação de seus cidadãos, e com o agir de cada cidadão o mesmo se torna virtuoso, conseqüentemente aí temos um Estado virtuoso, uma ação coletiva:

O homem é capaz de virtudes, elas estão nele em potência, e precisam ser atualizadas. Ora, as virtudes são atualizadas pelo exercício repetitivo dos atos concernentes a elas. Eis a missão precípua da educação: educar para virtude<sup>133</sup>.

O ponto forte da educação está na *práxis*, na ação do dia-a-dia, em praticar coisas boas para que se torne bom, com isso o homem alcançará a felicidade proposta por Aristóteles.

## **2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA**

---

<sup>133</sup>Sávio Laet, a política em Aristóteles: Educação para virtude e contemplação. p.14

O conceito de educação<sup>134</sup> é definido da seguinte forma:

Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico<sup>135</sup>.

É nesse sentido da definição de educação que a Grécia antiga foi moldando sua forma de cultura e investindo na da educação de seu povo. Tornaram-se uma sociedade completa em organização social, onde a educação é marco norteador, sendo até hoje para todos, referência clássica de cidade.

Aristóteles contribuiu juntamente com os gregos na dimensão da valorização e formação do homem para cidade. O modelo da *polis*<sup>136</sup> que os gregos tinham está totalmente ligada com a forma de educação que eles mantinham. Para apresentar essa organização e formação do homem grego deve-se recorrer a *Paidéia*<sup>137</sup>, a base de todo pensamento grego.

O homem grego é cultivado por meio de uma ação virtuosa que o leva a dominar e a formarasi mesmo e com isso beneficiar toda a *polis*. Percebe-se que a educação nos moldes da antiguidade clássica está vinculada com o processo de formação do cidadão, onde encontra-se voltada para a vida coletiva.

Poderíamos começar nos perguntando qual seria o lugar dos Gregos na história da educação? O grau elevado da organização do cidadão<sup>138</sup> na *polis*, está totalmente vinculado com a prática da educação, onde o homem deve chegar a excelência. “Uma

---

<sup>134</sup> O conceito de educação vem do grego (εκπαίδευση) segundo o dicionário de filosofia *Nicola Abbagnano*, 2007, p.357

<sup>135</sup> Idem. p.357

<sup>136</sup> *Polis* conceito grego que significa ou esta relacionado com termo cidade.

<sup>137</sup> O termo usado é difícil de ser definido, é um conceito muito amplo. Werner Jaeger, na sua obra intitulada *Paidéia*, na introdução, é ressaltado que esse conceito não pode ser entendido na forma dos moldes modernos de educação como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação. Na verdade, afirma Jaeger, o conceito abrange todos os outros significados pela modernidade. O termo *Paidéia* vem de *paidos* (crianças) e significa literalmente educação dos meninos. Porém, a partir do sec. V a.C. este conceito da a entender um ideal de educação para os gregos que tinha como finalidade a formação do indivíduo para torna-se um bom cidadão. “É então que o ideal grego parece como *Paidéia*, na formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e cidadão”. Platão 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 educação”. (Jaeger, 1995, p.147). Contudo, enfatizamos que a *Paideia* deve ser compreendida como a educação para o cultivo do homem bom ou um bom cidadão, não abstratamente mais no cultivo diário da prática.

<sup>138</sup> Nesse contexto da filosofia antiga cidadão é aquele que tem direito a voto na assembleia antiga.

educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a nível superior.”<sup>139</sup>.

Uma das características da educação grega era educar a partir da poesia, os grandes contos da *Ilíada*<sup>140</sup>, *Odisséia*<sup>141</sup>, assumia a posição da formação do caráter do homem grego:

Já não deves viver como criança – diz Atena Telêmaco -, tens idade demais para isso. Não soubeste da alta honra que Orestes conquistou no mundo inteiro por ter acabado com Egito, o pérfido assassino de seu pai? Também tu, meu amigo – bem vejo que és belo e desempenado -, tens força suficiente para que um dia te exaltem as novas gerações. (JAEGER, 2010, p.58).

A passagem à cima enfatiza umas das características educativas que tinham os poetas antigos. Os jovens, a sociedade se orientava e aprendia com os poemas, com isso percebe-se que:

Sem dúvida, os verdadeiros representantes da *Paidéia* grega não são os artistas mudos – escultores, pintores, arquitetos -, mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer, os homens de Estado.(JAEGER, 2010, p.18).

A educação grega está enraizada na dimensão poética, musical, filosófica, retórica e sobre tudo o mais essencial para o tempo, o homem de Estado. Essas dimensões fundamentalizam de forma muito concreta e eficaz o pensamento grego. Ao se juntar a estas dimensões as “condições sociopolíticas adequadas<sup>142</sup>”, pode-se dizer que na Grécia Antiga havia a possibilidade para uma sociedade bem formada, com uma cultura vigorosa.

Outra dimensão relevante para processo de educação do cidadão grego é a religião. A sociedade “considera os deuses como forças naturais ampliadas na dimensão do divino<sup>143</sup>”. Com isso, os grandes poemas ganham força na questão educativa, embasando-se na religião.

---

<sup>139</sup> Paidéia: a formação do homem grego. Werner Wilhelm Jaeger; 2010, p.3

<sup>140</sup> A *Ilíada* fala-nos de um mundo situado num tempo em que domina exclusivamente os espírito heroico da *arete*, e corporifica este ideal em todos os seus heróis. Junta numa unidade ideal indissolúvel a imagem tradicional dos antigos heróis, transmitida pela sagas e incorporada aos cantos, e as tradições vivas da aristocracia do seu tempo, que já conhece a vida organizada da cidade, como provam principalmente as pinturas de Heitor e dos Troianos. Ver em Paidéia: a formação do homem grego. 2010, p.40.

<sup>141</sup>Um dos principais poemas épicos da Grécia antiga atribuído a Homero.

<sup>142</sup> Reale, Giovanni. História da filosofia antiga, 2003, v.1 p.6

<sup>143</sup> Idem.p.6



A educação antiga tem como essência as assíduas leituras dos autores gregos Homero e Demóstenes. A passagem abaixo enfatizar a didática utilizada naquele tempo:

O método seguido era o de ler os grandes textos e decorá-los, a fim de recitar trechos poéticos ou em prosa diante do mestre, do pedagogo ou para si mesmo. Depois vinham as composições escritas, e as declamações feitas em classe perante mestres e colegas e, às vezes, diante dos pais e dos amigos<sup>144</sup>.

Contudo, é sabido que nesse contexto antigo da educação, só jovens de famílias economicamente bem na sociedade tinham condições de receber esse tipo de formação. Os pobres aprendiam um ofício manual, passando de “artesão a artesão numa tradição imemorial<sup>145</sup>”.

Por fim, sem dúvidas nenhuma o contexto da educação grega trouxe muitos elementos importantes, da qual grandes pensadores souberam usar muito bem, Aristóteles a partir dos gregos cria formas de conduta para sociedade, onde o cidadão é educado para viver bem em sociedade, e no coletivo encontrar a felicidade.

Nesse tópico apenas enfatizei alguns elementos importantes da educação antiga começada pelos gregos, pois, observaremos em Aristóteles. A partir de agora, analisaremos alguns elementos fundamentais para formação educacional em Aristóteles.

### 3 ARISTÓTELES E A EDUCAÇÃO

Aristóteles discutiu sobre a educação do ser humano no quanto é essencial para vida na *polis*, conduzindo o cidadão a uma formação para a felicidade. Os livros *Ética a Nicômaco* e *Político* são duas obras com princípios que enfatizam o papel da educação na vida do cidadão da cidade ou Estado. Pode-se dizer que a *Ética a Nicômaco* nos ajudará a falar de alguns princípios pedagógicos para formação da virtude ou a excelência

---

<sup>144</sup> Cf. NUNES, Ruy Afonso da Costa. História da educação na antiguidade cristã: o pensamento educacional dos mestres e escritores cristãos no fim do mundo antigo. São Paulo EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1928. p.22

<sup>145</sup> \*Idem

perfeita para o ser humano. Na *A Política* pode-se encontrar certa base para um processo educativo e a inserção do indivíduo à felicidade.

A educação do homem em Aristóteles é entendida como uma necessidade de “transformar a práxis humana em *eupraxia*(boa ação)”<sup>146</sup>, é a partir do hábito da ação que o cidadão vai se educando, sendo assim, é com a boa educação que o ser humano desenvolve a política, tornando capaz de bem governar a *polis*, a si mesmo e a família. “A cidade equilibrada não é obra do acaso mas do conhecimento e da vontade<sup>147</sup>”.

A formação do homem em Aristóteles está totalmente vinculada ao coletivo, a educação formar o indivíduo para ser tornar um cidadão, e com isso, Aristóteles consagra a educação como uma possibilidade do homem ser feliz.

No livro *A Ética a Nicômaco*, Aristóteles apresenta um manual de ensinamento para seu filho Nicômaco, onde encontra-se a análise sobre a excelência humana, e para alcançar essa a excelência o indivíduo deve passar pelo processo de educação. Aristóteles diz: “Discerne corretamente em cada matéria particular aquele que passou por um processo de educação; simplesmente, bom juiz é quem passou por um processo de educação acerca de tudo<sup>148</sup>”. Nesse sentido adverte seu filho da importância da boa educação.

Aristóteles, expressa bem a sua preocupação com a formação voltada para coletivos:

O bem que cada um obtém e conserva para si é suficiente para se dar a si próprio por satisfeito, o bem que um povo e os Estados obtém e conservam é mais belo e mais próximo do que é divino<sup>149</sup>.

Percebe-se no pensamento aristotélico uma formação voltada para o coletivo, a formação do cidadão é importante para o ser humano, no entanto, se não visar o bem

---

<sup>146</sup> Lenilson A. dos Santos, Cesar R. Esteves e Carolina Frago. *Ética, Política e Educação em Aristóteles*/ Niterói RJ: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, Setembro de 2012, p.4

<sup>147</sup> Aristóteles. *Política*. Tradução: Antônio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Coleção: Veja Universidade/Ciências Sociais e Políticas. 1998, p. 531

<sup>148</sup> *Ética a Nicômaco* / Aristóteles; tradução do grego de Antônio de Castro Caetano. São Paulo: Atlas, 2009. p.19

<sup>149</sup> Idem. p.18

viver da *polis* ou Estado não tem sentido completo. “Quem é feliz vive bem e age bem, porque se pode dizer que a felicidade é quase um viver e bem um agir bem<sup>150</sup>”.

Aristóteles defende que o querer viver bem é natural da existência humana, todos ansiamos pelo bem viver. Para viver bem na concepção aristotélica é necessário agir bem. Não é suficiente que o ser humano só pense de forma teórica em viver bem, é necessário à *práxis* (ação). É nesse sentido do ser humano buscar agir bem em seu grupo de convivência, tendo bons comportamentos na *polis* e participação ativa na política que a vida vai se tornando um bem viver, e a virtude torna-se presente na vida humana. Nesse sentido Aristóteles busca um modelo de educação na *Ética a Nicômaco* para desafiar o homem a se tornar um homem virtuoso.

No livro *A Política*<sup>151</sup>, Aristóteles dedica dois capítulos especiais, embora todo seu livro seja formativo, para trabalhar mais a fundo a dimensão da educação do indivíduo, contudo, seu objetivo é que todos se tornem da *polis*. O pensamento aristotélico enfatiza muito bem que a possibilidade da cidade (*polis*) se tornar melhor é a partir da educação que seus legisladores dão aos seus jovens.

Para alcançar a perfeita educação dentro do processo formativo do caráter humano, Aristóteles destaca três dimensões que devemos estar atentos, que são a natureza, hábito e o exercício. Estes fatores devem estar sintonizados no indivíduo.

Aristóteles observa a natureza humana, e diz que a nossa natureza “assegura aos homens mais facilmente o que é necessário à vida<sup>152</sup>”, é nesse sentido que Aristóteles consegue expor que o ser humano é um “animal político” e não a como escapar disso, o homem direcionado por natureza viver em sociedade. Aristóteles, talvez entenda como uma questão inata do ser humano a necessidade de se desenvolver no convívio na *polis*.

O hábito deve ser adquirido a partir de todo um processo que o ser humano desenvolve, um processo que pode durar muito tempo, mais que deve ser constante.

---

<sup>150</sup> Idem. p.29

<sup>151</sup> Aristóteles. *Política*. Tradução: Antônio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Coleção: Vega Universidade/Ciências Sociais e Políticas. Veja: 1998 ed. Bilingue.

<sup>152</sup> Lenilson Alves dos Santos, Julio Cesar Ramos Esteves, Carolina Fragoso Gonçalves. **Ética, Política e Educação em Aristóteles**. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 2012, p.5.

Aristóteles vai ressaltar que com bons hábitos o homem se torna bom, e com hábito ruim se torna ruim.

Com a preocupação de bem organizar a cidade, desde cedo encaminhavam uma forma de educação para as crianças, pois, quanto mais cedo o indivíduo se enquadrasse em processo educativo, mais chances ele tinha de criar bons hábitos e assim, um sujeito habituado a fazer coisas boas, tornaria sua cidade boa com suas ações virtuosas.

No processo de educação dos jovens a primeira dimensão a ser aprimorada era o corpo, não demasiadamente, e só depois de um certo período vinha o cuidado com a alma. Com isso, Aristóteles achava que era a melhor forma de “suprir as deficiências naturais”.

Para Aristóteles o indivíduo é formado com a finalidade de ser um cidadão da cidade.

Aquele que tem direito a voto na assembleia e de participação no exercício do poder público em sua pátria [...] cidadão é aquele que participa, aquele que tem uma vida ativa na sua cidade<sup>153</sup>.

Com isso percebe-se que as crianças, mulheres, os escravos e os velhos são habitantes da cidade mas não são cidadãos, por não serem aceitos na participação ativa do Estado.

A educação em Aristóteles tem o compromisso na formação para bem viver (*euzen*), na sociedade, uma visível união entre “ética e política, indivíduo e sociedade, ação e responsabilidade, exercício das virtudes e vida feliz<sup>154</sup>”.

Segundo João Hobuss, “Aristóteles busca estabelecer um bom caráter no indivíduo”, e o quanto antes acontece essa formação do caráter a partir da prática de bons hábitos. É importante ressaltar que a educação em Aristóteles propõe não visa o indivíduo, visa a felicidade da cidade. O homem virtuoso tem como fim a vida em sociedade e não a vida individual.

Por fim, a educação em Aristóteles é uma prática da ação constante na busca do aperfeiçoamento da natureza humana. Aristóteles tem claro que somos feitos para sermos felizes, e isso acontece na prática de uma educação virtuosa e coletiva,

---

<sup>153</sup>Ética, Política e Educação em Aristóteles, 2012, p.08

<sup>154</sup> Idem. p.12

proporcionando um bem viver na sociedade para o cidadão, tendo assim a felicidade da *polis*.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um conceito instigante, nos provoca a sempre estar buscando melhorar nossa natureza. O ensaio está marcado com a preocupação de mostrar o quanto Aristóteles trabalhou para elaborar princípios que o ajudasse a contribuir para uma *polis* melhor. A organização da cidade, com a política e a ética, da qual, os cidadãos devem ser educador, leva o homem tornarem-se virtuosos e felizes.

Para Aristóteles a educação é *médium* entre a teoria e a prática, onde a formação humana e a construção de uma sociedade mais justa para todos. De Aristóteles podemos aprender que a educação é a questão chave de toda sociedade. Nesse sentido temos muito a aprender com a organização dos gregos. Onde até seus poemas tinham a característica educativa.

Por fim, foi buscado trazer alguns elementos da educação na antiguidade, e a contribuição também dada por Aristóteles, no que foi adquirido no decorrer de seus estudos. A sociedade grega tem muito a nos ensinar, em questões de formação do homem. A educação vem com suas característica singular pra a melhor formação do homem, e com isso o individuo possa viver bem em sociedade.

#### REFERÊNCIA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução do novos textos Ivone Castilho Benedetti.- 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Amarildo Luiz Trevisan, Nedison Faria. **A filosofia da educação no mundo das tragédias gregas: Uma análise aristotélica**. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.16, n.29, p.117-132, jan./jun. 1998.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco** / tradução do grego de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução: Antônio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Coleção: Vega Universidade/Ciências Sociais e Políticas. Veja: 1998 ed. Bilíngue.

HOBUSS, João. **Aristóteles e a possibilidade da mudança de caráter**. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas Brasil, CNPq. \_ dois pontos, Curitiba, São Carlos, v.10, n.2, p.291-313, outubro, 2013.

JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: **formação do homem grego**/ Tradução Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza] – 5ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Lenilson Alves dos Santos, Julio Cesar Ramos Esteves, Carolina Fragoço Gonçalves. **Ética, Política e Educação em Aristóteles**. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN2316-266x.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação na antiguidade cristã: o pensamento educacional dos mestres e escritores cristão no fim do mundo antigo**. São Paulo EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1928.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia: filosofia pagã antiga**. v.1, Giovanni Reale, Dario Antiseri; tradução Ivo Stomiolo. – São Paulo: Paulus, 2003.

LAET, Sávio de Barros Campos. A política em Aristóteles: Educação para a virtude e contemplação. UFMT.

Viana, Luisa Andréa do Nascimento. **O papel das emoções e do hábito na formação moral**. – Caxias do Sul, RS. 2013

## PEDAGOGIA DA MORTE: O APRENDIZADO SOBRE A PRÓPRIA FINITUDE<sup>155</sup>

Poliana Murer Cavalcante Doi<sup>156</sup>  
Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil  
polianamed@hotmail.com

Eixo temático 2: Papel formativo da Filosofia tal como visto ou apresentado na tradição filosófica.

### Resumo

O propósito deste trabalho científico é colocar em evidência a relevância do aprendizado da própria morte na contemporaneidade, e as implicações desse conhecimento para a vida, considerando o sistema econômico capitalista e a religião como educadores da negação da condição humana. Os autores selecionados para a apresentação dessas questões são: José de Almeida Corrêa, com o trabalho *Morte*; Edgar Morin, com a obra *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*; José Carlos Rodrigues, com o livro *Tabu da Morte*; e Luc Ferry, com a obra *Aprender a viver*. O resultado da análise apresenta discursos que destacam a ausência de conhecimento sobre a condição humana e o desprezo pela vida, resultados de uma mentalidade fundamentada na mercantilização das relações e na ideia de imortalidade. Considera-se que esse estudo sobre o aprendizado da própria morte possa nos ajudar a compreender que o sentido da vida está na apropriação e conscientização da própria morte, e nos direcionar a uma nova concepção de ideal de ser humano e a uma proposta voltada para uma Pedagogia da Morte.

**Palavras-chave:** Morte, Pedagogia, Ideal Humano

### Pedagogy of Death: the learning about our own finitude

#### Abstract

The purpose of this scientific work is bring to light the relevance of the learning of own death in contemporary times, and the implications of this knowledge for life, considering the capitalist economic system and the religion as educators of the negation of the human condition. The authors selected for the exposition of these issues are: José Corrêa de Almeida, with the work *Morte* (“Death”); Edgar Morin, with the work *Os sete*

---

<sup>155</sup> A pesquisa que fomentou o artigo é financiada pelo Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnologia (PIBIC). O artigo foi produzido a partir dos resultados parciais da pesquisa desenvolvida no período de agosto de 2014 a janeiro de 2015 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ele será publicado, na íntegra, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - texto-tese de exigência parcial para formação em Pedagogia.

<sup>156</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP

*saberes necessários à Educação do Futuro* (“The seven knowledge necessary for Education of the Future”); José Carlos Rodrigues, with *Tabu da Morte* book (“*Tabu’s Death*”); and Luc Ferry, with the work *Aprender a viver* (“Learning to live”). The result of the analysis presents speeches that show the lack of knowledge about the human condition and the contempt for life, results of a mentality based on the commercialization of relationships and the idea of immortality. It is considered that this study on learning about our own death can help us understand that the meaning of life is in the appropriation and awareness of our own death, and direct us to a new conception of ideal human being and to a proposal focused on a Pedagogy of Death.

**Keywords:** Death, Pedagogy, Human Ideal

## INTRODUÇÃO

A forma social e cultural que organiza a vida dos seres humanos lhe permite o conhecimento sobre a sua própria finitude. Essa consciência é entendida como uma aptidão racional que diferencia os Homens dos animais e os coloca sobrepostos aos instintos e sensibilidades que despertam nos outros animais o comportamento de defesa para sobreviver, ou de reserva para morrer. Todavia, saber-se mortal racionalmente não implica necessariamente que a sensibilidade instintiva sobre a proximidade da morte seja percebida pelo ser humano, de outro modo, aliás, o equívoco de uma consciência imortal pode vir a confundir o ser racional sobre sua condição afastando-o da oportunidade de viver a vida em toda a sua plenitude.

Com isso, é possível verificar que através da observação de certos comportamentos sociais diante da morte ao longo da História da humanidade, essa sensibilidade instintiva sobre a proximidade da morte e o aprendizado racional sobre a própria finitude foi sendo perdido culturalmente. Durante a Idade Média (dos séculos V-XV), a morte era um acontecimento público, vivido totalmente de forma exposta entre o moribundo, seus familiares e a sociedade. O moribundo compreendia sua finitude, ou seja, se valia do tempo que lhe restava para organizar o que lhe sobrava de vida, seus bens, e também, organizar seu ritual fúnebre. Ariès (1977) denominou esse comportamento social por “morte domada” (ARIÈS, 1977, p. 29), ou seja, o conhecimento racional da condição humana e a “aceitação da ordem da natureza” (ARIÈS, 1977, p. 29). Com o passar dos séculos, entretanto, a relação do ser humano com a morte vai sendo apropriada de forma diferente. O evento deixou de ser público e se tornou interdito, ou seja, instaurou-se o tabu que se estende até a atualidade trazendo todo o incoerente tratamento dado ao assunto pelo exibicionismo midiático,



escancarando em rede mundial e em tempo real, os genocídios, etnocídios, infanticídios e suicídios.

Nesse sentido, não há como desconsiderar o sistema econômico para discutir o tabu da morte instaurado e incorporado na cultura da nossa sociedade. Esse modelo econômico nos impõe uma relação humana efêmera, que implica em relações passageiras, em descartes rápidos, em prazeres intensos e insaciáveis, em modelos existenciais que, em pequenas doses vão fortalecendo a desvalorização da vida e, conseqüentemente, o desprezo pela equidade em que a natureza nos coloca diante a morte. Portanto, é a existência do tabu da morte combinado a essas frivolidades impostas pelo sistema que nos impele a conceber uma “pedagogia da morte”, espécie de educação voltada para o aprendizado da nossa própria finitude e, conseqüentemente, da nossa própria vida.

A partir da pesquisa bibliográfica<sup>157</sup> e das contribuições selecionadas de cada autor, no presente estudo se destacou dois pontos para o desenvolvimento da pesquisa: o conhecimento sobre a condição humana e o ideal de ser humano. A partir desses dois tópicos, realizou-se uma breve apresentação sobre as concepções e relações entre os pensadores selecionados.

No primeiro tópico, “Sobre a morte e o aprender a morrer”, colocamos em evidência a naturalização da negação da morte, própria do contexto capitalista e religioso, e as conseqüências dessa prática na vida humana. Apresentamos também as ideias e concepções dos autores selecionados sobre o conhecimento da condição humana e a própria morte. No segundo tópico, “Ser humano real e ser humano ideal”, apresentamos alguns aspectos e características reais humanas decorrentes das relações sociais, econômicas e religiosas impostas e naturalizadas pelo capitalismo, e, na seqüência, sugerimos, a partir das concepções dadas pelos autores, um outro modelo de ideal humano, preparado para a vida e para a morte.

## **1. Sobre a morte e o aprender a morrer**

---

<sup>157</sup> Seleção feita para a pesquisa de Iniciação Científica: *Morte*, de José de Almeida Corrêa (2008), foi um dos primeiros a ser cuidadosamente lido e fichado. Escolhi também *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*, de Edgar Morin (2003), para compreender a condição humana sob o olhar da Teoria da Complexidade; e *Tabu da Morte*, de José Carlos Rodrigues (1983), me ajudou a vislumbrar questões sobre o aprendizado da morte e a ética humana na contemporaneidade; finalmente encontrei Luc Ferry (2007), com a obra *Aprender a viver*, que me auxiliou na compreensão sobre a influência histórica e cultural das mentalidades sobre a morte.

Ter conhecimento sobre a finitude, sobre o momento final e fatal, podendo se preparar para própria morte e organizar a vida alheia, parece não ser uma prática da sociedade contemporânea. Em primeiro lugar, o ser humano contemporâneo parece que não quer saber que vai morrer, e, segundo, julga que quanto menos atemorizar o moribundo com sua morte iminente, melhor. Nesse sentido, a transferência do moribundo ao hospital foi conveniente, na medida em que fortaleceu o tabu da morte, eximiu a todos de pensar a morte e expandiu os lucros da indústria fúnebre. Rodrigues (1983) afirma que “as doenças e os doentes” passaram a ser “vistos como perigosos na nossa sociedade e em muitas outras: porque são uma categoria intermediária, ambigualmente situada entre a condição de vida e a condição de morte” (RODRIGUES, 1983, p. 67). Desta forma, afastá-los da nossa convivência seria a tentativa de afastar a morte em nós.

Por esse caminho, como numa linha de montagem, transferimos os moribundos para outros setores, como o mercado fúnebre e a religião. Enquanto o mercado cuida dos bens do moribundo e transformam a morte em um negócio, as religiões tratam de manter a morte como um evento parcial em que o indivíduo perde sua matéria mas guarda seu espírito garantindo sua imortalidade e a imortalidade das próprias instituições espirituais. Esse cuidado com a consciência da morte, seja qual for a implicação religiosa para atendê-la, é uma construção social e cultural que instiga e incomoda os seres racionais deste o início dos tempos, porque propõe a negação à morte. Segundo Rodrigues, “a apropriação da ideia de morte é, pois, função da interação do sujeito com os seus parceiros, com seu próprio eu, com sua cultura” (RODRIGUES, 1983, p. 23), portanto, afastar os moribundos, é afastar a ideia da morte.

Mas, essa cultura mercadológica e religiosa diante da morte nos afasta dos conhecimentos sobre a condição humana na Terra. Rodrigues (1983) identifica esse comportamento como “ritual obsessivo de negação da morte” (RODRIGUES, 1983, p. 225), ou seja, um desvio perverso de conhecimento de si mesmo e da própria condição humana. Defende também que esse saber é o “conhecimento de si” (RODRIGUES, 1983, p. 227) e justifica que a impossibilidade de conhecer a si mesmo está diretamente relacionada ao espetáculo da morte alheia, como se esta, jamais nos encontrasse, num sentimento falseado de que somente os outros morrem. Segundo esse autor, não

compreender a condição humana está resumido em não compreender o “porte da morte em si” (RODRIGUES, 1983, p. 227), sendo, esta prática uma forma de se autoiludir.

Contudo, é nas sociedades capitalistas que a corrida para afastar a morte injeta no mercado consumista a ilusão da qualidade de vida que oferece a ideia da longevidade quase eterna. Neste viés,

cada vez menos vemos a morte como uma fatalidade e cada vez mais a vemos como uma probabilidade que tende a diminuir à medida que se controlam os fatos aleatórios: segundo essa concepção, se eu fizer ginástica, *check-up* rotineiro, observar as regras de segurança, etc. reduzirei minhas possibilidades de morrer, segundo as pistas que nos fornecem as civilizações (RODRIGUES, 1983, p.29).

Seguindo por essa lógica, é possível verificar a negação da morte e o domínio do poder capitalista de coerção na mentalidade contemporânea. Nessa sociedade em que ter qualidade de vida é uma afirmação de poder, e que a própria existência tem valor capital, a morte desequilibra os sentimentos humanos quando esse se volta para o sentido da vida que a morte provoca. Para Rodrigues (1983) esse desequilíbrio existencial é fortalecido pelo “mito da vida” que não propõe o questionamento sobre nossa condição humana, a consciência racional da existência. Para o autor, o “mito da vida” é

o banimento da ideia de morte, a postulação da imortalidade e da a-mortalidade humanas. É o mito fundamental, a síntese de todos os outros, o caminho que nos leva à compreensão do tabu com que envolvemos a morte e ao entendimento das estratégias pelas quais escondemos nossas dimensões de Morte. (RODRIGUES, 1983, p. 274).

Esse interesse sobre a condição humana não é exclusivo de Rodrigues. A inquietação também permeia Corrêa (2008), que diante desse modelo social que nos impõe uma relação humana de consumo, afirma que a concepção de morte também perde seu papel importante na humanidade. Nesta relação humana superficial e frágil, Corrêa afirma que o esvaziamento da morte provocado pelo exacerbado culto à

mercadoria e ao prazer é próprio do capitalismo contemporâneo e está naturalizado na mentalidade cultural. Ainda segundo Corrêa, esse conflito de valores e saberes possivelmente ultrapassou as fronteiras da soberba do ser humano e o confundiu. Esse afastamento da própria condição natural cíclica e a ilusão de uma expectativa maior de vida vai afastando a consciência de que nascemos para morrer. A atenção sobre a condição humana, que é uma manobra de profundo conhecimento de si, do outro, da vida e da morte, se perde na lógica do capital. O autor afirma que ter com clareza todos os pontos sobre a condição humana é a “iluminação para a própria vida” (CORRÊA, 2008, p. 14), ou seja, é a forma racional de viver completamente e conscientemente esse tempo. Aprender a morrer para Corrêa

trata-se de visitar o universo da morte, para melhor conhecer o universo da vida. A pergunta pela morte se transformará então na pergunta do homem por si mesmo, por sua origem e seu destino. Certos de que se educar para a morte só tem sentido se, ao mesmo tempo e soberanamente, for um educar-se para a vida e para mais vida (CORRÊA, 2008. p. 14).

Em conformidade com esse conhecimento está a concepção de vida autêntica, que, segundo Corrêa, é o entendimento simples sobre a duração da vida; é assumir verdadeiramente a morte como parte integrante da existência; é “tornar-se o ser que durante toda a sua vida sabe-se prometido para a morte” (CORRÊA, 2008, p. 101). Isso implica diretamente no afastamento e na eliminação da ideia e do desejo da imortalidade, bem como em se dedicar ao conhecimento, ao entendimento e a aceitação do caráter próprio de ser e permanecer no mundo. Ser autêntico, segundo o autor, é ser devoluto para morrer e aceitar esse limite; é entender as perdas e viver o agora, sem medo, sem culpa, sem planos ilimitados. A autenticidade, portanto, é a segurança do ser humano no aprendizado da morte.

Outras temáticas são discutidas, como questões existenciais de quem somos, de onde viemos e para onde vamos. Para Morin (2003), “quem”, “onde” e “para” são uma única pergunta com um único propósito: conhecer qual nosso lugar no mundo. O autor afirma que o Universo é o próprio ser humano, portanto, sentimentos de não pertencimento são resultados da fragmentação e da segregação feitas pela educação social, cultural, religiosa e política.

Seguindo tal concepção, esquecemos, então, quem somos. No caminho da evolução científica, nos distraímos e perdemos, de alguma maneira, a memória sobre a verdadeira e limitada existência. Sendo assim, a educação para o futuro proposta por Morin tem um papel fundamental para o aprendiz da vida, porque ela vai atrair e promover a existência na íntegra, ou, como defende o autor, vai promover o conhecimento da “complexidade humana”, composta pelo entendimento da *condição cósmica, condição física, condição terrestre, e condição humana*. De acordo com Morin, a *condição cósmica*, nos coloca à frente do conhecimento científico sobre a hipótese de formação do Universo, onde a composição química corporal humana surgiu exatamente no mesmo momento em que o Universo. Sendo assim, somos e estamos Universo. Somos e estamos numa imensidão de acolhimento e mistério. Dando sequência às definições de Morin, o próximo conhecimento é sobre nosso corpo - a *condição física* - que é uma organização química de elementos combinados com o sol e com elementos na Terra, que conhecemos como vida, portanto, é a “vida” posta na *condição terrestre*, ou seja, a autenticidade humana, física e biológica, em relação direta e vital da biosfera terrestre. Isso se resume no que entendemos como “vida” e “morte”. O último entendimento é sobre a *condição humana*, é o conhecimento discutido no aspecto de hominização que abarca toda a gênese da Vida. Esse ponto é abordado pelo autor com relevância: propõe que, antes mesmo do surgimento do embrião que segue por toda a história do homem, no processo bípede, na linguagem, na cultura, no trabalho, na organização social, e nos questionamentos sobre a vida e a morte, a *condição humana* se constituiria na organização social e cultural do Homem, ou seja, é a hominização do ser, a racionalidade.

Essa hominização, segundo Morin, acrescenta ao ser humano o conceito de duplo princípio, o biofísico e o psico-sócio-cultural. A totalidade da condição humana não está em pensar o Universo fora de nós, mas refletir sobre essa unidade: somos “humanos terrestres cósmicos” e podemos ser entendidos em toda a complexidade. E, o que efetivamente torna o humano um Humano é a cultura, e, a cultura só existe porque há seres humanos. Ela normatiza princípios, os conserva e os transmite, perpetuando a condição do humano nos âmbitos intelectuais, emocionais, morais, ou seja, em sociedade. Sem a cultura, o aparato biológico do humano seria, apenas, um aparato

primitivo. O sentimento de pertencimento à espécie humana, à sociedade e à cultura é fator fundamental para o entendimento da condição humana em toda sua complexidade.

Entende-se, a partir das discussões dos autores, que o mérito da vida é dado justamente ao que autenticamente se tornou conhecedor da própria condição de mortal. Pensar na morte e dominá-la enquanto fator surpresa só auxilia o ser humano na sua jornada encantadora e única de existência na Terra; isso significa desfrutar a vida com mais profundidade, amar a vida, envolver-se mais profundamente com o mundo, se carregar de compaixão e tolerância, “trabalhando sempre por gerar mais vida, mais amor, mais alegria” (CORRÊA, 2008, p. 108), e não permitir que a perversidade do mercado de consumo ou da religião retire, através do conhecimento e aceitação da morte, o prazer pela vida.

## **2. Ser humano real e ser humano ideal**

A ideia de imortalidade é uma temática fundamental para discutir a vida real. Tal concepção norteia a forma de vida, as relações sociais e a compreensão de si mesmo enquanto ser humano. Segundo Rodrigues (1983) “a consciência da morte abre uma passagem pela qual vão transitar forças notáveis que transformarão a maneira humana de ver a vida, a morte, o mundo” (RODRIGUES, 1983, p. 20).

Seguindo o pensamento de Rodrigues de que a “morte é a única certeza absoluta no domínio da vida” (RODRIGUES, 1983, p. 17), ela não pode ser negada e, por relação direta, a vida também não pode ser negada. Então, se deve considerar que a não negação à vida implica em uma postura de viver com autenticidade: viver a verdade, legitimar a existência, corroborar a ética do bem viver, manter a etiqueta, agir, se indignar com tudo que for contrário à felicidade e ao contentamento.

Mas, o que a sociedade contemporânea determina ao ser humano como modelo atual são: o tabu e o espetáculo midiático da morte. Propõe a cultura cinematográfica da agressão, da vingança, do ódio e da violência. Impõe o culto ao corpo saudável, da estética impecável e da juventude eterna. Acolhe o consumismo como regra de convívio social, de aceitação, e de formação de identidade: não é permitido a cada um ter o domínio sobre a própria vida, quase somente se sujeitar às coerções sociais e religiosas.

Desta feita, os modelos atuais de ser humano causam distrações que acabam desviando a atenção sobre a vida. Eles preenchem o dia-a-dia de forma que cegam,

entorpecem, anestesiaram e impendem que se tenha tempo para estar consigo mesmo, pensar em si mesmo, em quem é, onde está, e para onde vai, se realmente gosta disso ou daquilo. A ausência de entendimento e de compreensão desencadeia negligência e insensibilidade sobre a própria vida. Segundo Rodrigues, estamos

vivendo em uma sociedade anestesiante, estamos todos anestesiados, incapazes de sentir sobre nós a pressão do poder. Lobotomizados por todos os meios, semiológicos, econômicos, políticos... estamos incapacitados de sentir conscientemente a tortura silenciosa de que somos objeto todos os dias. Incapazes de sentir prazeres provocados por estímulos de baixa intensidade, escravizamos nossos prazeres à necessidade de estímulos mais fortes e nos proibimos, como em muitos outros níveis de nossa existência, a satisfação com pouco.” (RODRIGUES, 1983, p. 223).

Em parceria com o sistema econômico neste modelo real de ser humano, as religiões impõem suas verdades sobre livros sagrados, que não deixam de ser verdadeiros guias morais de controle social; pregam a caridade, a verdade, a solidariedade, o respeito, mas, é possível vislumbrar seu fracasso a olhos nus, pois o discurso do bem está impregnado de maldade, preconceito e vingança. As religiões acolhem seus iguais na fé, mas rechaçam violentamente os demais. Arbitrar se tornou um forte requisito de pertencimento social, e, a cultura fortalece e normatiza tal comportamento, já que ela “é um código de estruturação que gera lei e ordem” (RODRIGUES, 1983, p. 65), mas, fracassa em tentar desesperadamente “controlar os processos naturais” (RODRIGUES, 1983, p. 58), o que, neste trabalho, compreende o evento da morte.

Nesta lógica segue também o entretenimento do cotidiano. Somos bombardeados por imagens de ódio e vingança, sem nenhum conteúdo, sem nenhuma dimensão trágica. São fatos “esquecíveis” que, segundo Rodrigues, “somem da nossa consciência com a mesma velocidade em que se desliga um aparato tecnológico” (RODRIGUES, 1983, p. 230). Nesta lógica de consumo, “a vida humana foi transformada em mercadoria” (RODRIGUES, 1983, p. 285), em produto de consumo, ou seja, um objeto que adquire forma quando a necessidade de se manter jovem,

combinada perigosamente com o despropósito da vaidade, retira do ser racional a autonomia para fazer as suas escolhas e questionar sua existência.

Esse zelo excessivo ao corpo é legitimado pelo discurso da qualidade de vida e da saúde, da longevidade e da estética. Rodrigues alerta que essa exigência é própria do mercado de trabalho que considera que o corpo deve estar “em bom estado de funcionamento” (RODRIGUES, 1983, p. 213), apto e pronto para produzir e consumir. Neste quadro temos um ser humano bem real perseguindo a falsa imortalidade. Temos o ser humano glutão, avarento, lascivo, colérico, invejoso, preguiçoso e vaidoso, e talvez, esse seja o ponto de mutação para pensar uma outra concepção de ideal de ser humano, pensando em um discurso de resistência, afirmando a não aceitação da forma de vida imposta. Um novo ideal de ser humano deve propiciar ao Homem a capacidade de viver, de tomar a vida para si, saber correr riscos, “pois não querer morrer e não querer viver são a mesma coisa” (RODRIGUES, 1983, p. 283); a morte e a vida são a mesma coisa. Quem não se arrisca, já morreu.

Esse ideal de ser humano proposto deve dispor que é um prazer viver a vida, que a qualquer momento aquele minuto pode findar, e que esse fim não lhe apavora porque é tão natural quanto a vida. Segundo Corrêa, “no homem autêntico não deve existir o desejo de imortalidade, pois morrer é a possibilidade mais extrema do homem, seu modo próprio de ser-no-mundo. O ideal ético do homem é, pois, tornar-se autenticamente “livre para a morte” (CORRÊA, 2008, p. 102). O autor, portanto, não se aborrece com a morte e não usa o discurso para apavorar ou cobrar os outros. Ele concebe a morte como vida que termina; não há planos pendentes nem planos futuros; o ser humano ideal tem somente a vida do presente que o coloca diante das relações com mais amor e lhe dá sentido. Sendo assim,

a morte, então, longe de tirar o sentido da vida, torna-se fundamento, causa e convite para valorizar ainda mais a vida do tempo presente. O homem, então, tendo seus passos guiados por essa iluminação, dar-se-á por tarefa gozar do convívio junto aos seus, entreter amigos, desenvolver compaixão e tolerância para com o outro, trabalhando sempre por gerar mais vida, mais amor, mais alegria, lutando para promover a justiça e a paz no mundo (CORRÊA, 2008, p. 108).



Nesta mesma concepção segue Ferry (2007) para um ideal de ser humano que se permita o autoconhecimento, a compreensão do outro e do universo humano, se distanciando de si mesmo temporariamente. Esse afastamento temporal tem por objetivo se colocar no lugar do outro para olhar para si mesmo e

contemplar o mundo como espectador interessado e benevolente. Aceitando descentrar sua perspectiva inicial e arrancar-se ao círculo do egocentrismo, ele pode penetrar nos costumes e valores diferentes dos seus; em seguida, ao se voltar para si mesmo, tomar consciência de si de modo distanciado, menos dogmático, e com isso enriquecer suas próprias ideias (FERRY, 2007, p. 282).

Para o autor, esse afastamento, nomeado por ele como “pensamento alargado”, é o princípio para o conhecimento da condição humana, que, mantendo-se afastado dos próprios dogmas, pode dispor de outras concepções sobre o sentido da vida. Pensar sobre a própria morte coloca o ser humano diante da vida, das relações e da alegria de tornar o momento vivido no presente como eterno e precioso já que, para o autor, o passado e o futuro são “dois nada” (FERRY, 2007, p. 260). Pensar na morte, segundo Ferry, é a única forma de conduzir a humanidade para uma relação de mais amor, tolerância e afeto.

Nesse sentido, para conduzir a humanidade a outra forma de pensamento, Morin (2003) nos traz, com a “Teoria da Complexidade”, elementos valiosos para a educação do futuro. Sua proposta está em conduzir a humanidade para o conhecimento do todo, sem fragmentar os saberes. O autor aposta na própria contradição humana para o sucesso de uma nova mentalidade. Diz que “aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento tornou-se vital” (MORIN, 2003, p. 75). Logo, de acordo com Morin, é a partir de uma nova educação, da unicidade humana que é possível derrubar preconceitos culturais e fronteiras terrestres, e se torna viável criar um sentimento de pertencimento com escala Universal num processo planetário de formação da cidadania terrestre. Esse amor e essa compreensão são frutos do conhecimento da condição humana de toda a complexidade que tal instrução constrói no ser humano que desta forma,

conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra (MORIN, 2003, p. 61).

Finalmente, a partir dos autores apresentados, foi possível sugerir ao debate existencialista, propostas sérias e relevantes para a formação de um novo ideal de ser humano, que tenha consigo uma valoração da própria vida, da vida do outro, e da vida do universo com muito amor e responsabilidade, possibilitando, se tornar um aprendiz da própria finitude.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo de cunho filosófico, o conhecimento sobre a condição humana, e o interesse pela vida e pela morte no contexto capitalista são os pontos mais relevantes apresentados pelos autores. As propostas discutidas apontam para uma mudança de mentalidade e clamam por um ser humano autêntico, um conhecedor de si mesmo e de sua condição. Contudo, esse saber que permeia concepções sobre a condição humana e o aprendizado sobre a própria morte não tem espaço para discussão na sociedade contemporânea.

Segundo Rodrigues, na mentalidade capitalista, a morte deixa de ser fatal para se colocar como uma probabilidade. Esse pensamento engana de forma perversa a real condição e desvia o conhecimento racional para um labirinto de ilusões morais e espirituais, isentando o ser humano da responsabilidade por si mesmo e pelo outro, criando uma mentalidade de imortalidade falsa. Nesse mesmo contexto, Corrêa fortalece esse discurso apresentando uma relação mercadológica e consumista que praticada na vida cotidiana conduz a mesma prática na relação com a morte, ou seja, superficial e efêmera.

Seguindo o raciocínio de Corrêa, o esvaziamento do pensamento sobre a condição humana de mortalidade, esvazia também o pensamento e os questionamentos sobre a vida. Aprender a morrer, para o autor, é aprender a viver. Neste viés, conhecer a morte é conhecer o sentido da própria existência e fazer da vida um tempo de amor,

tolerância, compreensão e intensidade; é ser autêntico, e, para que esse aprendizado possa se efetivar de forma institucional, Morin aborda essas questões trazendo para o âmbito didático a apresentação e representação humana como ciência.

Pelo viés científico, Morin apresenta a “Teoria da Complexidade” como forma acadêmica de ensinar e aprender sobre a condição natural dos seres na Terra: a *condição cósmica*, a *condição física*, a *condição terrestre*, e a *condição humana*. O trabalho desse autor contribui para aproximar todas as discussões apontadas com a instituição escolar como forma de educação para a vida e para a morte instigando um novo sistema de crenças que questiona a necessidade de buscar conhecimento sobre a finitude posta pela natureza humana.

Mas, todo esse movimento de aprendizado sobre a própria morte contradiz o sistema capitalista. Aprender a morrer, necessariamente, exige do aprendiz uma racionalidade e criticidade diante do poder midiático e controlador de todo um sistema de poder que banaliza a vida e a morte com propagandas de desvalorização da vida e do discurso subliminar da imortalidade nas práticas exacerbadas de manter-se saudável e jovem. Para romper essa lógica de entorpecimento coletivo é fundamental tomar a vida com total responsabilidade por ela.

Livre do controle e da opressão causados pelo mercado de consumo, Rodrigues chama atenção sobre o controle moral das religiões. O autor destaca que a instituição religiosa fortalece ainda mais o tabu da morte quando desvaloriza a vida terrena para garantir uma vida espiritual eterna. Essa mentalidade, segundo o autor, provoca um estado de existência em que os vivos caminham mortos pela Terra, e, estando mortos, a vida não instiga sentimentos de pertencimento à Terra.

Ao contrário de uma vida sem sentido está justamente o conhecimento e aceitação da morte. Segundo Corrêa, é a morte que dá sentido à vida; é a morte que valoriza a vida. Saber-se mortal e prometido para o fim provoca no ser humano a paixão pela vida, ou seja, valoriza-se cada minuto. E, contemplar a si mesmo ajuda o ser humano a contemplar o mundo. Afastando-se de si mesmo, como assegura Ferry na defesa do “pensamento alargado”, o exercício da empatia e simpatia pelo outro se efetiva na consciência humana, gerando mais amor e respeito, porque todos que caminham pela Terra são prometidos para a morte, ou seja, a morte nos coloca, como nenhum outro evento, em equidade.

Portanto, a educação para o aprendizado da morte é uma proposta para uma nova mentalidade de vida em que o amor, a empatia e a responsabilidade se sobressaiam às precariedades em que o modo de vida capitalista coloca o ser humano. Mesmo diante da resistência e do poder de dominação imposto, talvez seja possível encontrar brechas e subverter alguns paradigmas, porque, se temer a morte implica em temer a vida, se torna urgente pensar numa existência mais tranquila e segura de que, mesmo sabendo que somos mortais, isso não nos proíbe de viver em contentamento. Constatar que há implicações austeras não significa que se deve ser conivente a elas. E, aprender a morrer, talvez, nos seja possível.

### **Referências**

ARIÈS, P. **História da Morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Tradução de P. V. de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977 (Ciências sociais).

CORRÊA, J. A. **Morte**. São Paulo: Globo, 2008.

FERRY, L. **Aprender a viver**. Tradução de V. L. dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de C. E. F. da Silva e J. Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

RODRIGUES, J. C. **Tabu da Morte**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

# **EIXO 3 – PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA NA VISÃO DE PENSADORES DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

## **COMUNICAÇÕES:**

### **A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO PROJETO ANTROPOLÓGICO**

Rodrigo Barbosa Lopes

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Brasil

Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Departamento de Educação

E-mail: [amitiphi@yahoo.com.br](mailto:amitiphi@yahoo.com.br)

Eixo temático: Papel formativo da Filosofia na visão de pensadores de países de Língua Portuguesa

#### **Resumo**

Neste texto, apresentamos as premissas e os argumentos com os quais se pretende promover a concepção de *imagem antropológica do pensamento* como ideia fundamental à filosofia da educação, isto é, como um tipo e emprego particulares de Antropologia filosófica. Com efeito, essa concepção admite a educação como a realização de um projeto antropológico fundamental, e é nessa direção que se delinea o objetivo de elucidar o sentido da educação como mediação da existência histórica e social do homem no mundo. Para tanto, analisamos criticamente o estudo de dois autores contemporâneos de língua portuguesa, Adalberto Dias de Carvalho e Antônio Joaquim Severino, por haver neles a justificação para a adoção dessa concepção filosófica geral de uma configuração antropológica da filosofia da educação.

Palavras-chave: Antropologia; Educação; Filosofia.

### **LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO UN PROYECTO ANTROPOLÓGICO**

#### **Resumen**

En este trabajo, se presentan los supuestos y argumentos con los que se pretende promover el concepto de *imagen antropológica del pensamiento* como una idea fundamental para la filosofía de la educación, es decir, como una especie de Antropología filosófica. Tal concepción entiende la educación como la realización de un proyecto antropológico fundamental, y es en este sentido que describe el propósito de dilucidar el significado de la educación como mediación de la existencia histórica y social del hombre en el mundo. Por lo tanto, se discute el estudio de dos autores

contemporâneos de língua portuguesa, Adalberto Dias de Carvalho y Antônio Joaquim Severino, por tener en ellos la justificación de la adopción de esta concepción filosófica general de una configuración antropológica de la filosofía de la educación.

Palabras clave: Antropología; Educación; Filosofía.

## **Introdução**

Este texto consiste na apresentação de parte de uma pesquisa intitulada “Imagem do pensamento: do antropológico ao acontecimento na educação”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Consoante ao eixo temático *Papel formativo da Filosofia na visão de pensadores de países de Língua Portuguesa*, desenvolvemos aqui sucintamente alguns argumentos com os quais se pretende promover a definição da *imagem antropológica do pensamento* como concepção fundamental à filosofia da educação, isto é, como um tipo e emprego particulares de Antropologia filosófica. Com efeito, essa concepção moderna da Filosofia admite a educação como a realização de um projeto antropológico fundamental, e é nesse sentido que a filosofia da educação delinea o objetivo de elaborar uma imagem do homem como sujeito da educação e com vista a elucidar o sentido da educação como mediação da existência histórica e social do homem no mundo. Para tanto, analisamos criticamente o estudo filosófico de dois autores contemporâneos de língua portuguesa, Adalberto Dias de Carvalho e Antônio Joaquim Severino, por haver neles a justificação para a adoção dessa concepção filosófica geral de uma configuração antropológica da filosofia da educação.

## **A centralidade do paradigma antropológico na filosofia da educação**

Destacamos inicialmente o que disse Adalberto Dias de Carvalho acerca do dimensionamento antropológico do projeto pedagógico:

Eis o grande desafio que se coloca à educação contemporânea: preencher os vazios antropológicos deixados pela ortodoxia epistemológica que legitimara as ciências da educação,

recorrendo, para o efeito, à incorporação de propostas da pedagogia, as quais, entretanto, terão de assegurar, pela sua interconflitualidade, a erradicação dos riscos de endoutrinamento. Desafio difícil de cumprir, sem dúvida, mas que, a não ser assumido, acabará por condenar a educação, isso sim, à imobilidade ou à errância total, retirando-se-lhe, em qualquer dos casos, a sua essencial dimensão projectiva: educar sem projecto não é, finalmente, educar. Ao mesmo tempo, o projecto pedagógico não pode ser reduzido à simples dimensão do projecto didáctico, emergente sempre e apenas como estratégia operatória e mediadora dos processos educativos. O projecto pedagógico, mais amplo, tem de necessariamente anteceder esses mesmos processos enquanto os inspira, fundamenta e desencadeia, designadamente como processos libertadores. Se assim não for, tudo poderá ficar comprometido, degenerando a arquitectura da liberdade numa vertigem de angústia e confusa perplexidade. (1998, p. 16-17).

O destaque é para a publicação de seu livro *A educação como projecto antropológico*, de 1998, no qual se observa o prestígio que temas como o da liberdade, do sujeito e de projeto ocupam nas teorias e práticas pedagógicas, mas também, a premência do sentido antropológico quando vemos Carvalho afirmar, com toda a dificuldade que isso implica, “a educação como uma inevitável prática antropológica” (1998, p.08). Associada a essa perspectiva, desponta no cenário filosófico e pedagógico da educação a questão do humanismo, cuja proeminência o autor advoga sem desconfianças e com o fito de esboçar a centralidade da noção de pessoa na relação pedagógica. Em que pesem tais afirmações, à educação caberia a tarefa de assegurar a construção de uma “autêntica consciência antropológica” a respeito da dignidade ontológica e existencial do homem em face das posturas teóricas positivistas, estruturalistas ou do determinismo biológico e social para os quais as figuras do indivíduo, de sujeito e de pessoa, estão enfraquecidas ou foram diluídas em vista do carácter objetivo e formal dos métodos científicos.

É aqui que uma aproximação crítica entre o discurso antropológico e a mensagem humanista se impõe, entendia esta, em termos muito gerais, como a resultante da atitude que tende a fazer do homem uma entidade provida de uma singular – mas não necessariamente arrogante – dignidade de natureza ontológica, existencial e moral. Sem esta aproximação, que a

história justifica e a contemporaneidade solicita, permaneceremos impotentes, porque desprovidos de finalidades mobilizadoras e organizadoras, inclusive perante os recursos que a investigação científica nos disponibiliza. (CARVALHO, 1998, p. 10-11).

Essa afirmação é a mais geral ou o argumento que mais amplamente delinea a fundamentação de sua tese a respeito da crítica à ortodoxia epistemológica que legitimava as ciências da educação em detrimento tanto do sentido antropológico quanto das propostas da pedagogia. Em contrapartida, o que está proposto é o esboço de um percurso entre a epistemologia e a antropologia quanto à justificação e à realização dos projetos pedagógicos, em que se privilegiem a correlação e a integração de ambas essas dimensões numa implicação de perspectivas diferentes, contudo combinadas ou pelo menos aproximadas. Isso, considera Carvalho (1998, p. 07), “[...] quando o espaço epistemológico é o de uma educação tecida pelo tempo da pedagogia onde o homem se (re)encontra com a profundidade do seu ser.” Ou seja, tão-somente se for considerada a dimensão epistemológica inerente à educação separada dos dogmas da epistemologia positivista, isto é, à parte ortodoxia científica que limitava a reflexão pedagógica apenas ao âmbito da crítica ou da justificação formal e concordante com as estratégias de hegemonia estipuladas por cada ciência da educação. Ao esgotamento da epistemologia positivista se sucederiam, de acordo com Carvalho, os vazios, impedimentos ou fraturas instaladas no campo da educação pela falta crescente de refletividade antropológica dos projetos pedagógicos quanto à fundamentação, ao sentido e ao fim da necessidade ou importância de se educar.

Estremecida a base de uma epistemologia da educação de caráter positivista ou, como também prefere dizer Carvalho (1998, p. 09), a “lógica restritiva de projectos científicos”, o processo educativo inerente à relação de ensino e aprendizagem poderá então ser caracterizado como decorrente de um projeto que é, essencialmente, projeto pedagógico e que evidencia a centralidade do *projeto antropológico* sem o qual a educação se veria destituída de princípio e finalidade. Em outras palavras, Carvalho propõe, em contrapartida a uma visão ideológica ou cientificista, que a epistemologia seja convertida no espaço próprio de uma educação “tecida pelo tempo da pedagogia”, isto é, cujo projeto pedagógico permita ao homem se projetar como sujeito de



aprendizados e de mudanças, e por essa razão criar e propalar um sentido antropológico profundo em suas teorias e práticas.

A notoriedade dessa afirmação aponta para uma concepção de educação e de projeto pedagógico assumidamente uma concepção de filosofia da educação de orientação antropológico-humanista, que ele pretende justificar se inspirando nas muitas imagens do homem que de modos diferentes privilegiavam-no acerca de sua posição na história, na cultura e na filosofia. Sua orientação filosófica é algo como um *humanismo pedagógico existencialista*, contudo com um pendor ostensivamente epistemológico, participante em menor escala de uma antropologia crítica, filosófica e científica, e dirigida ao multifacetado campo da educação. A questão da educação torna-se, para ele, uma questão antropológica primordial, mas enquanto *tarefa*, isto é, como “[...] a essência de um projecto antropológico que carece da educação para se realizar e da qual, esta, por sua vez, necessita para se cumprir. Em nome do homem.” (CARVALHO, 1998, p. 17).

Eis o argumento principal em defesa de uma filosofia da educação de orientação antropológico-humanista, que se estende ao campo da educação na forma de um humanismo pedagógico e que consiste precisamente na identificação do processo educativo como decorrente ou instanciado por um projeto pedagógico que se revelaria, por sua vez, um projeto essencialmente antropológico. A esta centralidade da noção de projeto e da reflexão antropológica, que irrompe no campo epistemológico e pedagógico próprios à educação, damos o nome de *paradigma antropológico*. Um termo, aliás, bastante apropriado para o caso, haja vista “paradigma” significar, entre outros usos e aplicações, pressuposto ou matriz de um corpo teórico de conhecimentos válidos. A saída, portanto, que Carvalho encontrou para a problemática da restrição do processo educativo à dimensão epistemológica consiste na admissão da centralidade que a reflexão e a consciência antropológica – o paradigma antropológico – devem ocupar na formulação e justificação dos projetos pedagógicos.

No caso de Severino, a apresentação dessa tese está organizada consoante à convergência de três premissas fundamentais: (1ª) a afirmação da *Filosofia* como modalidade de conhecimento destinada à “intencionalizar” a prática real dos homens; (2ª) a *educação* considerada como uma prática mediadora da prática real dos homens

histórica e socialmente determinada; (3ª) e a *filosofia da educação* como modalidade do conhecimento filosófico aplicada à “intencionalização” da prática educativa, isto é, ao afirmar seu estatuto contemporâneo tridimensionalmente como uma axiologia, uma epistemologia e uma ontologia<sup>158</sup>.

No sentido lato, a defesa de Severino de uma concepção antropológica da filosofia da educação consiste na admissão da modalidade do conhecimento filosófico como um processo de “intencionalização” da prática real dos homens e no exercício da subjetividade com o objetivo de atribuir sentido e significado projetivos ao agir humano, isto é, da prática admitida na qualidade de *projeto*, para coordenar a ação humana seja na esfera do trabalho, seja no âmbito da sociabilidade e da cultura. E na medida em que as práticas que fazem a mediação da existência humana são orientadas a fins intencionais são chamadas por Severino de *práxis*; isto é, são finalidades datadas, estabelecidas historicamente pela capacidade simbolizadora da mediação subjetiva do conhecimento. Nesse sentido, é tarefa da filosofia da educação a “intencionalização” da prática educacional, ou seja, sua tarefa consiste em oferecer condições para que a prática educacional se realize como *práxis*, na direção de elucidar ou construir o sentido da educação no contexto da existência histórica e social humana. Severino explica que a prática educacional “[...] constitui **uma tentativa de intencionalização do existir social no tempo histórico**. A educação é, com efeito, instauração de um projeto, ou seja, prática concreta com vista a uma finalidade que dá sentido à existência cultural da sociedade histórica.” (1990, p. 21, grifo do autor).

A identificação da filosofia da educação com a Antropologia filosófica é, pois, a premissa mais geral da qual Severino parte para compor o quadro conceitual e a tarefa da filosofia da educação na atualidade, a qual deve ligar-se integralmente ao desenvolvimento histórico-cultural da filosofia ocidental; razão pela qual parece efetivamente integrar, da Modernidade até os dias atuais, o programa antropológico-humanista do pensamento. Contudo, a história da filosofia é igualmente testemunha do aparecimento, na atualidade, de uma perspectiva reducionista de formação lógica e de concepção de método empírico-formal que se desvinculou da preocupação pedagógica,

---

<sup>158</sup> Cf. SEVERINO, 2000, p. 283.

formativa, propalada na história da cultura ocidental, que é o positivismo, ou sua forma derivada, o neopositivismo.

No entanto, afora as posturas reducionistas do positivismo, deve-se ver nas contribuições advindas da ciência para a educação um progresso importante na direção de elaborar teorias e práticas pedagógicas mais condizentes com a realidade. De acordo com Severino, a contribuição da Filosofia permanece imprescindível, porque apenas ela poderá, enquanto uma antropologia, delinear uma imagem do homem como sujeito *da e na* educação; em colaboração, é claro, com as contribuições específicas dispensadas pelas ciências da educação. Nesse ponto é que deflagramos a argumentação principal quanto à defesa da filosofia da educação como fundamentalmente uma antropologia:

Nos tempos atuais, a Filosofia da Educação não pode prescindir de íntima solidariedade com as ciências, especialmente as humanas. Hoje a filosofia não pretende impor-se como uma ontologia geral, e sua perspectiva não é mais autônoma; nem pretende ser rival das ciências. Ela se propõe como *antropologia* na busca do sentido da existência como historicidade social.

A Filosofia da Educação só se legitimará ao se apoiar nos fundamentos da radical historicidade e sociabilidade da educação. (SEVERINO, 2001, p. 120, grifo do autor).

Assim está formulada a ideia fundamental de Severino: a concepção da filosofia da educação como um tipo especial de antropologia, com a qual ele pretende definir a tarefa da Filosofia em relação à educação nos termos de uma “intencionalização” da prática educacional, seja mediante a explicitação de referências valorativas para o agir pedagógico, sobretudo nos aspectos ético e político dos valores, fins e objetivos que norteiam a prática educacional, seja mediante o exercício ou a aplicação da subjetividade na atribuição de um sentido projetivo para a prática educacional no âmbito do trabalho, da sociabilidade e da cultura; não obstante essas duas inserções da filosofia no campo da educação se encontram apenas realizadas quando compreendidas pelo exercício da reflexão filosófica como uma *antropologia da educação*, isto é, como uma investigação pela elucidação do sentido da existência humana em suas coordenadas históricas e sociais.

A filosofia da educação surgiria na trajetória da cultura filosófica ocidental como uma reflexão primeiramente axiológica, isto é, como o processo mediante o qual pudessem ser estabelecidos valores de referência para a prática dos homens, dotando-a de meios éticos e políticos para a realização de um fim que não poderia ser outro senão a formação ou a promoção dos homens – o processo de humanização<sup>159</sup> – e dos bens valorizados socialmente. Nesse sentido, ela se oferece como uma *axiologia da educação*, isto é, como reflexão capaz de responder ao problema fundamental que se coloca quando a subjetividade se expressa como mecanismo de significação da prática educacional, mas também de todas aquelas com as quais os homens tecem as relações de sua existência, ao nível da individualidade tanto quanto ao nível da coletividade. Conclui Severino que:

[...] A reflexão filosófica se faz então reflexão axiológica, perquirindo a dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano na medida em que esse agir é relacionado com valores. Sua questão central dessa perspectiva axiológica é aquela dos fins da educação, a questão do educar para quê. (SEVERINO, 2004, p. 29).

Com base nessa dimensão valorativa, os homens podem então oferecer um conteúdo estimativo às normas e às obrigações de conduta e aos fins da existência humana em sua manifestação histórica e social, prioritariamente aos fins e aos objetivos da prática educacional, com isso estabelecendo parâmetros e critérios para a ação orientada à elaboração do conhecimento e à transmissão da cultura. Sabe-se, no entanto, que a ação humana não pode estar amparada tão-somente por referências axiológicas. Com efeito, ao explicitar os valores e os fins imprescindíveis à prática educacional com o intuito de atribuir sentido à existência dos indivíduos concernidos pela educação, a filosofia da educação, por conseguinte, revela-se também como uma reflexão epistemológica relativa ao exercício, à elaboração e à transmissão do conhecimento. Ou seja, se por um lado as referências axiológicas delineiam as condições da existência histórica dos homens, por outro, elas implicam ou requerem, de acordo com uma precedência ou prioridade lógica, o exercício autônomo e pleno da subjetividade; isto é,

---

<sup>159</sup> Cf. SEVERINO, 2004, p. 26-27.

que a referência a intencionalidades valorativas ou estimativas da conduta humana seja articulada, por seu turno, aos dispositivos ou significados conceituais com os quais é possível promover a compreensão da educação e do ensino como sua prática. Isso quer dizer também que a importância da questão epistemológica se coloca para a filosofia da educação de maneira urgente e efetiva, principalmente porque a prática educacional está inteiramente compreendida pela intervenção da subjetividade, ou seja, ela pressupõe sempre mediações subjetivas: “[...] Tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação envolve a própria subjetividade e suas produções, impondo ao educador uma atenção específica e redobrada para lidar com essa situação.” (SEVERINO, 2004, p. 30).

Severino dá continuidade ao argumento dizendo que falar de *prática filosófica* em relação à educação deve nos fazer refletir sobre o exercício da consciência cognoscitiva, conquanto seja preciso fazer saber que todo conhecimento elaborado intencionalmente é oferecido como expressão dessa subjetividade situada e incorporada, numa perspectiva mais ampla, no âmbito da prática existencial dos homens. Oferece-se, desse modo, uma filosofia da educação como antropologia, mas também, como uma *ontologia social*. A educação, nesse contexto, é entendida como mediação, como prática fundamental que realiza e concretiza o processo de transmissão do conhecimento, ou seja, de elaboração do conhecimento na intersecção com as demais práticas<sup>160</sup> que dão sentido à realização da existência humana.

É, portanto, com base nessas premissas que Severino expõe a sua concepção geral de Filosofia e de filosofia da educação, a primeira estando compreendida como expressão radicalizada da busca de esclarecimento do sentido da existência humana, em suas determinações históricas e sociais e, a segunda, como a elaboração da reflexão filosófica orientada na direção específica da elucidação do sentido da educação. Contudo, a pesquisa filosófica pela construção de uma imagem do ser do homem como fundamento dos próprios valores radicados na educação faz surgir finalmente outra

---

<sup>160</sup> Severino explica que o agir humano se efetiva mediante a intersecção de três práticas fundamentais à realização história e social da existência humana, quais sejam a *prática produtiva*, a *prática social* e a *prática subjetiva* ou *simbolizadora* relacionadas respectivamente ao âmbito do trabalho, da sociabilidade e da cultura. A mediação exercida por essas práticas consiste em inserir os sujeitos no universo das relações técnicas, das relações políticas e, por fim, no âmbito das relações intencionais com as quais as anteriores recebem direção específica e sentido de completude. Cf. SEVERINO, 2001, p. 43-65.

dimensão fundamental ao pensamento filosófico sobre a educação e que consiste precisamente nisso: em uma reflexão sistemática sobre a categoria ou noção de *sujeito*, isto é, dos indivíduos tomados como agentes e destinatários da prática educacional. Severino esclarece que “Isso impõe à Filosofia da Educação o compromisso de assumir a tarefa do desvendamento/construção do sentido da existência humana como contexto do sentido da educação com base nas condições objetivas e concretas do existir histórico dos homens.” (2008, p. 88). Por esse motivo, essa dimensão ontológica fundamental não pode ser feita com referência a uma suposta natureza metafísica do ser do homem, ou como determinada pela condição do homem de indivíduo biologicamente determinado pela espécie, mas deve estar orientada à pesquisa pelas situações e condições históricas e sociais que concretamente definem a existência do homem no mundo.

Desse modo, Severino propõe que as dimensões axiológica e epistemológica da filosofia, tão importantes ao amadurecimento da educação enquanto prática humana histórica e socialmente realizada, sejam compreendidas ou incorporadas ao caráter eminentemente ontológico da antropologia filosofia; ou seja, que a reflexão filosófica dirigida aos estudos sobre a prática educacional – produtiva, social e política, e cultural – converta-se em uma *antropologia da educação*.

## **Conclusão**

Em resumo, concluímos que a assimilação da filosofia da educação a uma antropologia filosófica introduz no campo dos estudos filosóficos sobre a educação uma *imagem antropológico-humanista do pensamento*<sup>161</sup>, isto é, do que significa pensar e orientar-se no pensamento. De acordo com Foucault (1966), essa é a configuração da filosofia moderna que tem se difundido até os dias atuais como o solo quase evidente do pensamento filosófico. Com efeito, ela é ainda e essencialmente uma filosofia da consciência –de uma concepção de sujeito não mais substantivado, embora ainda fundamental, isto é, transcendental – e precisamente por essa razão uma filosofia da representação. E mesmo quando pretende pensar a subjetividade e o conhecimento “intencionalizando” a prática da educação por meio de mediações concretas, históricas e

---

<sup>161</sup>Cf. FOUCAULT, 2001, p. 636.

sociais, no lugar de elucidar um sentido profundo da existência e da experiência do sujeito na educação, descobre outra coisa, menos aclamada: o discurso antropológico como um novo tipo, difuso e ubíquo, mas inteiramente diferente de dogmatismo. Para concordar com Deleuze (1976), ainda não nos desprendemos dessa imagem dogmático pensamento.

Resta-nos, ademais, concluir pela ilusão metodológica da qual parece ser realmente difícil de sair. Não se escapa facilmente à História da Filosofia, haja vista o caráter dogmático que impede perfeitamente a emergência do novo no pensamento<sup>162</sup>. Mas, no caso da filosofia da educação, também não se quer mudar o projeto em favor de um senso de justiça mais apropriado ao que é possível e real. Não se tenciona esta relação, porque se teme pôr a perder, com o projeto antropológico universalista, a própria educação. Mas talvez este seja o movimento real: de que ao perdê-la podemos fazer repetir apenas a potência singular, de retomá-la, para o que importa de fato realizar no pensamento e na prática educacional. Se se pretende falar de projeto, que não seja nem ideal, nem transcendental; porque este é o caso da perspectiva antropológica. Quer-se falar de projeto, que se fale, portanto, de experiência. Quando Deleuze fala, por exemplo, a respeito das *três imagens de filósofos*<sup>163</sup>, ele vê no filósofo das superfícies aquele que faz retornar das profundidades o que importa ao acontecimento para que o pensamento ocorra, tanto quanto recusa-se a ver, na imagem do filósofo das alturas, a vida e o seu correr; porque este é o lugar da ilusão transcendental. Mas, se malgrado o filósofo subir às alturas, será, como diz Deleuze, apenas para mergulhar num voo vertiginoso e ameaçador até a terra, à superfície.

Com isso, queremos dizer que uma concepção de filosofia da educação de orientação antropológico-humanista vai ao encontro de um novo tipo de dogmatismo, porque se as determinações não são mais do tipo essencialista ou naturalista, elas o são agora de tipo histórico e social. Ocorre que essas novas determinações são definidas como mediações da existência real dos homens, e apenas enquanto sua existência é mediada por práticas produtivas, sociais e simbolizadoras é que a Filosofia parece oferecer para a educação um sentido profundo em suas ações e projetos. Não vemos

---

<sup>162</sup> Cf. DELEUZE; PARNET, 1998, p. 21.

<sup>163</sup> Cf. DELEUZE, 1969, p. 152-158.

saída possível para uma filosofia da educação que pretenda ser um tipo especial de antropologia; uma *nova antropologia*.

## Referências

CARVALHO, Adalberto Dias de. *A educação como projecto antropológico*. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Éditions de Minuit, 1969.

\_\_\_\_\_. *Différence et répétition*. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Éditions Gallimard, 1966.

\_\_\_\_\_. Qui êtes-vous, professeur Foucault? In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits I:1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 629-648.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 45, jan. mar. 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/717/640>>. Acesso em: 24 maio 2011.

\_\_\_\_\_. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. (Org.). *O que é filosofia da educação?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 267-326.

\_\_\_\_\_. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

\_\_\_\_\_. A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação. In: ROCHA, Dorothy. (Org.). *Filosofia da educação: diferentes abordagens*. Campinas: Papirus, 2004. p. 09-36.

\_\_\_\_\_. Prática, existência e conhecimento: breves considerações sobre o estatuto da filosofia da educação. In: *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, extra, 2008. P. 85-96.



## **EIXO 4: PAPEL DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

### **COMUNICAÇÃO:**

#### **QUEM É O ZARATUSTRA DE NIETZSCHE? – ZARATUSTRA COMO EDUCADOR**

Maria dos Remédios de Brito

Brasil, Universidade Federal do Pará, e-mail: mrdbrito@hotmail.com, eixo temático: 4- Papel da Filosofia na formação de Educadores

**RESUMO:** O presente texto procura traçar algumas linhas sobre o tipo Zaratustra, personagem principal da obra *Assim Falou Zaratustra*, bem como mostra que tal personagem é um educador. Zaratustra é educador não por determinar condutas, valores, leis, juízos, disciplinas e nem por qualquer aspecto que percorra as linhas da moralidade. É educador pelo pleno exercício de educar a si mesmo, pelo pleno exercício de experimentação de si. Essa imagem do educador Zaratustra permite pensar a educação/formação por vias da singularidade e da diferença.

**PALAVRAS-CHAVE:** Nietzsche; Tipo Zaratustra; Zaratustra como Educador.

#### **WHO IS ZARATUSTRA OF NIETZSCHE ?- ZARATUSTRA LIKE EDUCATOR**

**ABSTRACT:** This work has an objective to do some parallel lines about Zaratustra, the main character in the masterpiece "Assim falou Zaratustra", it shows that this character is an educator . Zaratustra is an educator not to determine, customs, values, judgment, discipline and even in other view suggesting morality. He is an educator just for his own exercise, to try

experience himself. This Zaratussta's image allows us to think about education - formation of singularity and difference

**Key words:** Nietzsche; kind Zaratustra; Zaratustra like an Educator.

1

## O TIPO<sup>164</sup> "ZARATUSTRAS"

Zaratustra é o personagem central da obra *Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e ninguém, de Nietzsche*. Contudo, cabe perguntar: Quem é o tipo Zaratustra? Quais seus movimentos? Entende-se por estar ao lado da invenção, que o personagem central pode ser visto como um *tipo de grande saúde*. Mas isso pode ser esclarecido, primeiramente, a partir do sentido dado para o seu próprio nome. Há intérpretes que afirmam que o início de Zaratustra mostra ressonância da leitura que Nietzsche fez anos antes do livro de Friedrich Creuzer, *Simbólica e Mitologia dos Povos Antigos*, que continha uma exposição do Zend-Avesta, livro sagrado da religião de Zoroastro, o Persa religioso<sup>165</sup>. Nietzsche fala do motivo que o levou a escolher o nome de Zaratustra:

que significa precisamente na minha boca, na boca do primeiro imoralista, o nome de Zaratustra, pois o que faz a singularidade desse persa na história é justamente o contrário do imoralista. Zaratustra foi o primeiro a ver a luta entre o bem e o mal, a verdadeira roda motriz na engrenagem das coisas - a transformação da moral para a metafísica, como força, causa, fim em si, (...).(NIETZSCHE, 1995, p. 110-111)

---

<sup>164</sup> Sobre a questão da tipologia, acredita-se que em Nietzsche isto deva remeter para o aspecto da criação, no sentido da própria arte. Assim, o uso do termo não quer dizer uma essência, algo imutável, ao contrário, está no campo da criação, da transformação. Assim, o tipo Zaratustra não deve ser compreendido como uma espécie exemplar, mas algo que está no exercício criador de si mesmo. Sobre o aspecto da tipologia há uma nota bastante ilustrativa de número 73 do capítulo IV "A transição ao Além-do-Homem: tensões e impasses", do livro cujo título é "Nihilismo, criação, aniquilamento" de Clademir Luis Araldi. Discurso editorial, p. 339. Nietzsche também procura apresentar essa tipologia não com simplicidade, há nela uma grande complexidade de elementos e diversidades, bem como polaridades, como o tipo superior, nobre, ou o tipo fraco, minguinte, o além-do-homem e o último homem. Nestes estão constituídos suas polaridades, contradições, tensões e movimentos.

<sup>165</sup>MACHADO, Roberto. Zaratustra: tragédia nietzscheana, p. 35/36.

Zaratustra foi o inventor da moral e o maior refutador da ordem moral universal e deve ser o primeiro a reconhecê-lo. Mostrando-se como a antítese da negatividade, é um contramodelo do moralista. A escolha do nome do Zaratustra de Nietzsche implica, especialmente, uma provocação, com o intento de desfazer a ideia do Persa Zoroastro sobre a distinção entre bem e mal.

Zaratustra, ao se colocar como imoralista, não pretende ser como os compassivos, os "bons", os "virtuosos," que construíram os maiores erros e instituíram a verdade como moralidade, vendo a própria vida sob o veneno da moralização. Estes moralistas têm, acima de tudo, uma saúde enfraquecida e negativa. Sendo oposto ao instinto de negação, de degeneração, que procura se voltar contra a vida, o tipo Zaratustra se põe como *afirmativo por excelência e destruidor por excelência*.

No fundo são duas negações que a minha palavra imoralista encerra. Eu nego, por um lado, um tipo de homem que até agora foi tido como o mais elevado, *os bons, os benévolos, os benéficos*; nego, por outro lado, uma espécie de moral que alcançou vigência e domínio como moral em si- a moral de *decadência*, falando de modo mais tangível, a moral *cristã*. Seria legítimo ver a segunda contestação como a mais decisiva, pois a superestimação da bondade e da benevolência já me parece, de modo geral, consequência da *decadência*, sintoma de fraqueza, incompatível com uma vida ascendente e afirmadora: o negar e o *destruir* são condições para afirmar (NIETZSCHE, 1993, p. 111).

Zaratustra, além de denunciar a farsa da moral cristã, a moral da compaixão, que adoece e enfraquece a vontade afirmativa, pontua novas tábuas de valores se colocando como destruidor, mas também como aquele que cria. Para ele, os valores são humanos, e, portanto, construídos e derrubados pelo homem, que dá o efeito e o sentido para tais valores. Zaratustra define sua tarefa tornando-se *afirmativo a ponto de justificar, de redimir mesmo tudo que passou* (NIETZSCHE, 1995, p. 93).

Nietzsche alerta que Zaratustra, ao diagnosticar esse sintoma de decadência<sup>166</sup> no homem e na própria cultura moderna, diz que tudo isso é incompatível com a vida, com a auto-superação, com a afirmação. Portanto, o seu negar é fundamentalmente afirmativo. Zaratustra, dentro do contexto de decadência, quer no fundo representar um novo tipo de homem e de cultura, um novo tipo de vida e de mundo, um novo tipo afirmativo de existência. A oposição quer apenas tensionar uma unidade constitutiva e representativa de uma afirmação suprema que se opõe, somente de forma secundária, a todo tipo reativo. Ao reconhecer a negatividade, Zaratustra, pelo exemplo, se mostra como o tipo capaz de "suportar" todo o peso, toda a gravidade, para ter consigo a tarefa de afirmação suprema de novos valores, transpondo o espírito pesado em espírito leve, criador da vida, mesmo sabendo das adversidades mais profundas da natureza de tal

---

<sup>166</sup> Sobre a questão da decadência, este é um termo de ordem fundamental na filosofia de Nietzsche. Este termo foi utilizado por Paul Bourget que o põe mais no sentido literário e que Nietzsche retoma dessa forma e depois amplia no seu livro "O Caso Wagner, § 7" "Como se caracteriza toda a decadência literária? Pelo fato de a vida não mais habitar o todo. A palavra se torna soberana e pula fora da frase, a frase transborda e obscurece o sentido da página, a página ganha vida em detrimento do todo - o todo já não é todo. Mas essa é uma imagem para todo estilo de decadência: cada vez mais, anarquia dos átomos, desagregação da vontade, "liberdade individual", em termos morais - estendendo-se à teoria política, "direitos iguais para todos". A vida, a vivacidade mesma, a vibração e exuberância da vida comprimida nas mais pequenas formações, o resto pobre de vida. Em toda parte paralisia, cansaço, entorpecimento ou inimizade e caos: uns e outros saltando aos olhos, quanto mais ascendemos nas formas e organização. O todo já não vive absolutamente: é justaposto, calculado, postico, um artefato. Pode-se conferir ainda a nota de número 27 da tradução de Paulo César de Souza, que Nietzsche, "em um "fragmento póstumo" do início de 1888, um esboço desta preocupação encontra-se o nome de Paul Bourget, ensaísta francês admirado por Nietzsche. E já foi observado que esta frase é quase uma tradução do seguinte trecho de *Essays de psychologie contemporaine*, de Bourget (Paris, 1883) *Une même loi gouverne le développement et la décadence est celui où l'unité du livre se décompose pour laisser la place à l'indépendance du mot* ( *apud Colli e Montinari, KSA, vol. 13*, Há um texto bastante interessante que remete a essa questão de Wolfgang Müller-Lauter: *Décadence artística enquanto decadence fisiológica*. Há também a proposta da crítica tardia de Friedrich Nietzsche a Richard Wagner. *Cadernos Nietzsche*, n. 6. 1999. É bom ressaltar que a decadência se manifesta com um estado de forças, em que a vontade que domina preza pela desagregação, enquanto a dominada quer sempre conservar. O movimento de decadência pode ser compreendido como estado permanente, o qual pode ser pensado como processo que tem longa duração diante da história. Pode-se dizer que o mundo e a sociedade modernos encontram-se em desagregação, sendo, então, incapazes de operar diante da totalidade vital. Mas o processo de decadência anuncia o constante movimento de negação, de declínio de todos os valores até então vigentes, e vai procedendo para um movimento de aniquilação, ele procura se contrapor às forças antívida, que são dominantes. Contudo, são forças que não criam, são tipos afirmativos que desejam apenas a conservação, são incapazes de instituir novos valores, só reverterem o seu sentido, por isso diz Giacoia que "*Inversão e oposição constituem sua dynamis*." (Cf: GIAGOIA JUNIOR, Oswaldo. *Labirintos da alma: Nietzsche e a auto-supressão da moral*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997, p. 22). Para Nietzsche a história da ascensão e do declínio vem se manifestando juntamente com o traço da decadência. A dinâmica da reversão e oposição é a própria explicação do sentido constituinte das oposições, contudo, elas estão em tensão, em luta constante, desejando impor o seu comando, a sua vontade, seja reativa ou ativa, conservadora ou construtora de novos valores. O seu movimento é conduzido pela vontade nihilista, a vontade de nada, mas sendo uma vontade, não chega a querer dominar, impor a sua força e o seu querer, acaba resultando em sua ambiguidade, em que o nada não pode ser compreendido sem o nada da vontade. Portanto, mesmo a vontade de nada tem a sua potência. Dessa forma, a vontade negativa também triunfa sobre a vontade de morte. Contudo, sua natureza é vontade que quer a luta, a força, ela mesma não quer a conservação, mas o movimento constante. Desse modo, a vida minguante, decadente, não deixa de se mover contrariamente, sendo que deste movimento pode emergir a sua vontade criadora.

existência. Mesmo assim, não faz objeções a nada. Neste sentido, ao contrário do Zoroastro persa – o moralista – o nome do Zaratustra de Nietzsche está mais próximo de Dioniso. Por isso, *Ecce Homo*, em "Assim Falou Zaratustra" § 6, representa a experiência mais elevada. *Meu conceito de dionisíaco "tornou-se ali supremo"* (NIETZSCHE, 1995, p. 88), ou seja, Zaratustra se considera como uma espécie de encarnação de Dioniso, pois sob essa perspectiva a sua filosofia é a mais afirmativa da vida. Por isso, ele o apresenta como um Deus da superabundância, que sabe dizer sim, sem reservas, a todo tipo de sofrimento e a tudo que possa ser visto como ruim na vida, sem culpa nem ressentimento. Assim é traçado o tipo psicológico de Zaratustra.

(...) como aquele que em grau inaudito diz Não, *faz* Não a tudo a que até então se disse Sim, pode, no entanto, ser o oposto de um espírito de negação; como o espírito portador do mais pesado destino, de uma fatalidade de tarefa, pode, no entanto, ser o mais além e mais leve, (...) como aquele que tem a mais dura e terrível percepção da realidade, que pensou o 'mais abissal pensamento', não encontra nisso, entretanto, objeção alguma ao existir, (...) o imenso ilimitado Sim e Amém (...) 'A todos os abismos levo a bênção do meu Sim'...*Mas esta é a ideia do Dioniso mais uma vez.*"<sup>167</sup> (NIETZSCHE, 1995, p. 90).

Os princípios básicos do tipo Zaratustra são expostos aqui: 1- destruição e construção, 2- fazendo e dizendo não se torna afirmativo, e sabe dizer sim sem reservas, 3- afirmando o fluxo do vir-a-ser, ama o seu destino e afirma a vida. Nietzsche parece querer recuperar no Dioniso a transformação, a sua metamorfose, que se dá no homem *dioysiacus* pelo êxtase e também pelo entusiasmo. Para este, nada pode ser desconsiderável, nem mesmo tudo aquilo que os cristãos abominam e rejeitam. Por outro lado, argumenta que Zaratustra, ao tomar essas características dionisíacas, se dispõe à construção de novos valores. Pode-se dizer que, como Dioniso, Zaratustra é um tipo destruidor, construtor, aceita sem reservas o vir-a-ser do mundo e da vida, ama seu destino sem receio ou medo, busca a superação e a transformação. Diz Nietzsche, no *Ecce Homo*, § 3, "O Nascimento da Tragédia:" *a isto - chamei de dionisíaco, isto*

---

<sup>167</sup> EH/EH. "Assim Falou Zaratustra" § 6.

*entendi como a ponte para a psicologia do poeta trágico. (...) (NIETZSCHE, 1995, p. 64).*

O tipo Zaratustra é nascido da abundância, tudo da vida não pode ser dispensável. Sem receio ou culpa dos ressentidos encaminha-se pelo excesso, longe da perspectiva dos compassivos, ele é um tipo afirmativo, o seu *Sim* à vida se põe diante dos problemas mais estranhos e controversos, pois a sua vontade de criação e superação é mais forte do que se possa imaginar. Essa é a sua própria chave para o dionisíaco, pois *o dizer Sim à vida, mesmo em seus problemas mais duros e estranhos; a vontade de vida, alegrando-se da própria inesgotabilidade no sacrifício...* (NIETZSCHE, 1995, p. 63-64). Nietzsche mostra a sabedoria trágica de Zaratustra em relação a vida e ao mundo.

Ao se colocar como um imoralista quer se distinguir dos bons e justos, pondo todo tipo de moral cristã como abaixo de si mesmo: (...) *isto requer uma altura, uma longividência, uma até então inaudita profundidade ou "abissalidade" psicológica* (NIETZSCHE, 1995, p. 114). Para ele toda moral cristã é a mais maligna e também o embuste mais venenoso, que serve para corromper a humanidade, induzindo-a a viver uma vida de sacrifícios na terra para mais tarde sentir a verdadeira felicidade no além-mundo. O tipo Zaratustra sabe dizer *Não* a todo tipo de humanismo rasteiro e impõe-se para o bem da sua saúde fazer a destruição para poder construir. Por isso, aceita o fluir e o destruir como componentes decisivos em sua filosofia.

Para ter-se clareza deste tipo é importante compreender sua fisiologia: Diz Nietzsche no *Ecce Homo, em "Assim Falou Zaratustra"*, § 2, *é preciso ganhar clareza sobre o seu pressuposto fisiológico* (NIETZSCHE, 1995, p. 84), ou, melhor dizendo, ter grande saúde advém da necessidade de desenvolver a mentalidade audaz de um tipo que por excelência é um descobridor, um conquistador. E tudo isso deve ser adquirido, conquistado, mas também perdido, desfeito, pois assim requer essa excelência. É preciso de alguma forma abandonar para novamente poder conquistar, assim requerem aqueles que são náufragos e sofridos. Cito-o: no aforismo § 2, *Ecce Homo, em "Assim Falou Zaratustra"*, *Com frequência náufragos e sofridos, mas, como se disse, mais são do que nos concederiam, perigosamente, sempre novamente são* (NIETZSCHE, 1995, p. 84). Com Zaratustra, Nietzsche apresenta um espírito mais audacioso, fortalecido,

aquele que sabe rir, mas que sabe sentir verdadeiramente a vida em sua profundidade. É por isso que o seu declínio procura experimentar atravessar o subterrâneo, empreendendo uma existência independente, o que o fez rejeitar e ao mesmo tempo aceitar o peso, pois é com ele que seu espírito se conduz para andanças, empenhando-se em novas tentativas de vida. Cito Eugin Fink:

No Zaratustra brota, à semelhança de uma força da Natureza, o espírito de empreendimento mais audacioso, o espírito da vida que experimenta, esse espírito que atravessou como uma corrente subterrânea (...), que, adulterando e dissociando toda a atitude científica, se propagou como um frêmito na personagem do "Espírito Livre" (...). Devolver à existência a sua independência, a sua indeterminação e, por conseguinte, o seu caráter de empreendimento audacioso; rejeitar os pesos opressivos que são Deus, a Moral e o Além, que do exterior determinam o homem, o limitam e o conduzem em andadeiras; obter para a liberdade humana um novo espaço onde ela se possa instalar num quadro totalmente novo e empenhar-se em novas tentativas vitais (...). (FINK, E. 1988, p. 65-66)

Pode-se inferir que Nietzsche já vinha efetivamente compondo esse tipo, essa voz, essa postura e essa ação. Afirmativo, elege a afirmação pura, desde a sua crítica à cultura e à educação em sua juventude, quando de forma feroz ataca o otimismo da modernidade e com ele todas as instituições e o próprio aniquilamento dos indivíduos, que diante de seus mecanismos sociais e políticos tornam-se rebanho, massa de manobra, negligenciando, por outro lado, uma formação para o cultivo real do espírito e da vida.

Em *Schopenhauer como Educador*, por exemplo, Nietzsche não teme o pessimismo de Schopenhauer, mas sendo ele um espírito cultivado, independente, extrai de seu pessimismo elementos que podem ser um martelo para a barbárie vista na modernidade. A lição de Schopenhauer é que a dor faz parte da vida, assim como também a dor e o sofrimento educam. Questão sempre presente na filosofia de Nietzsche e no seu Zaratustra, nesta obra ele mesmo desafia todo tipo de pessimismo.

Para Nietzsche, as naturezas senhoris, o gênio<sup>168</sup>, os nobres, são naturezas que sabem lidar com estes componentes da vida e com eles sabem ser mais refinadas. Pode-se

---

<sup>168</sup>Segundo Eugen Fink, o conceito de Gênio compreendido por Nietzsche não deve ser entendido por motivos meramente humanos. Não é um homem separado dos outros mais inferiores, não é só um tipo bem-sucedido, de grandes qualidades, mas ele está ligado a alguma coisa que seja além-do-homem, que tem uma espécie de missão, que deve compreender o destino do homem. Pode-se inferir que este conceito é de certa forma a sua preparação para o conceito de além-do-homem, que se reverte de uma força, de uma vontade criadora, de uma liberdade, de um querer ser senhor, e é tudo isso que o faz atuar, agir, tomar atitude diante da vida e do mundo. A grandeza é este sentimento que lança o gênio, o além-do-homem a exercer-se como instrumento de criação, de força e de comando. Portanto, tanto o conceito de Gênio como o de além-do-homem devem ser visualizados a partir da relação do homem com o mundo e a vida. Não é o saber das ciências, mas o saber íntimo com a vida que o movimenta no mundo e dentro da própria cultura. Portanto, diz Eugen Fink, que "o gênio é o que permanece na unidade de um estilo artístico, esta concepção de Nietzsche é nele próprio constantemente recoberta por uma heroização rápida e sumária do gênio" (1988, p. 36). Para enfatizar cito Eugen Fink, "Com isto afloramos um tema fundamental de Nietzsche: o seu conceito do homem tem uma dupla interpretação; ele oscila entre uma concepção que permanece na esfera do simples humano, nela distinguindo os extremos do tipo criador e do não criador, do gênio e do rebanho, e uma interpretação mais profunda da humanidade que, para além de todos os humanos, compreende o homem como investido da sua missão cósmica, como sendo o lugar da verdade do todo. Na história da filosofia nietzscheana esta tensão inerente ao conceito do homem permanece constantemente atual. Na verdade, ele procura o "grande homem" quando pretende dizer o que é afinal o homem em geral, mas a interpretação da grandeza humana oscila sempre na mencionada ambiguidade. No primeiro período, porém, é incontestável que Nietzsche fundamenta por princípio a metafísica do gênio na metafísica geral de artista, metafísica da vida do mundo, e o seu conceito de cultura na imagem trágica da vida. É a partir desse fundamento que se deve entender o seu desejo de reformar a cultura (Ibid, p. 37). Sobre a questão do gênio, diferentemente de Eugen Fink, Rosa Dias desenvolve uma importante interpretação a respeito, informando a primeira influência de Schopenhauer sobre este conceito na visão de Nietzsche, mas progressivamente Nietzsche rompe com Schopenhauer e efetiva sua própria compreensão de gênio pontuando um olhar mais ampliado e crítico a esse respeito. No capítulo 6 da "Metafísica do Belo" Schopenhauer diz que a arte é obra do gênio e neste mesmo texto ele levanta as características do que seja o gênio e o homem comum (Cf: SCHOPENHAUER. Arthur. *Metafísica do Belo*. São Paulo. Unesp, 2003). A essência do gênio reside na capacidade de contemplar, de estar inteiramente absorvido no objeto de sua contemplação. O gênio vê sempre o princípio geral da espécie, e é necessário ter o esquecimento total de sua pessoa, a capacidade de se perder na intuição, de se libertar da escravidão da vontade, se despojar de sua personalidade, permanecer como puro sujeito do conhecimento (2003). A genialidade para Schopenhauer, segundo Rosa Dias, não é outra coisa que a objetividade mais perfeita. No "Nascimento da Tragédia", Nietzsche pensou o gênio a partir das categorias Schopenhaurianas. Porém não é apenas neste texto que se pode observar tal influência, mas também em "*Schopenhauer como Educador*". No entanto, para ser mais bem entendida esta influência, é preciso esclarecer a concepção de gênio em Schopenhauer. Este esclarece a sua fisiologia: o gênio tem um excedente de forças cognitivas, de inteligência e conhecimento intuitivo que permitem livrá-lo da escravidão da vontade, de seus interesses e objetivos, para aprender a essência genérica de todas as coisas. Não há domínio da razão, ao contrário, é frequentemente dominado por variação de humor, uma tensão excessiva da alma, impetuosidade de emoções. O gênio é constantemente melancólico e ciente da miséria de sua própria condição. Tem olhar claro e penetrante, tem um ar de querer contemplar outro mundo. Desligando-se da incessante vontade de viver, afasta-se dos falsos cálculos da ilusão. O gênio fantasia. A sua imaginação é o elemento mais importante e, somente com ela, ele pode representar cada objeto por uma imagem viva e esgotar o que recebe da intuição. Suas ideias serão limitadas às ideias dos objetos presentes. O gênio só é livre quando está a serviço da humanidade. O gênio está além das motivações interesseiras e interessadas. O gênio é essencialmente solitário e tudo que faz e cria está em luta com o seu tempo. Em "Schopenhauer como Educador" Nietzsche retoma essa ideia de Schopenhauer a respeito do gênio, afirmando que o gênio é aquele que está em luta contra o seu tempo; a genialidade está articulada com a extemporaneidade, ou seja, aquele que sendo filho do seu tempo sofre de todas as suas enfermidades, porque é mais intenso e sensível do que qualquer outro homem. Nietzsche procura se desviar da teoria tradicional, e não concebe o gênio com um dom natural ao procurar mostrar em Schopenhauer que este é um gênio não pelo nascimento, mas em virtude de sua vontade, bem como as condições que lhe foram oferecidas e que acompanharam o seu desenvolvimento. Portanto, Schopenhauer fez-se gênio. Assim, em SE/Co/Ext. III já não concebe inteiramente a concepção de Schopenhauer. Se para este pensador o gênio não se esforça para ser gênio, em Nietzsche isto é totalmente contrário. Depois de "Humano Demasiado Humano" a estratégia para congelar o gênio não é a refutação, mas a da análise filosófica e histórica; porque não acredita em fatos eternos, nem em verdades



verificar que o tipo humano visualizado por Nietzsche em Zaratustra já vinha sendo desenhado bem antes, e com ele este tipo fisiológico toma força. É com Zaratustra que este tipo afirmativo se configura em sua plenitude.

Como se pode ver, o tipo fisiológico de Zaratustra pulsava também nas análises referentes ao espírito livre, que Nietzsche tratara em "*Humano, Demasiado Humano*". O tipo independente, audacioso, aquele que pode enfrentar a vida já estava sendo burilado e toma corpo ampliando-se em Zaratustra. Ele pode ser também visualizado em "*A Gaia Ciência*", em tudo que se vê como poético, livre, dançante, na linguagem de Nietzsche neste período.

O tipo Zaratustra é o mais afirmativo dos espíritos. Para tal tarefa é preciso audácia, e ele é um *tipo* de espírito que, por transbordar, por excesso e não por falta, brinca com tudo que é santo e sagrado (NIETZSCHE, 1995, p. 84), como é colocado no *Ecce Homo*, "*Assim Falou Zaratustra*", § 2. Diz ainda no *Ecce Homo*, "*Assim Falou Zaratustra*", § 6, que este tipo: *Ele contradiz com cada palavra, esse mais afirmativo dos espíritos, nele todos os opostos se fundem em uma nova unidade (...) Até então não se sabe o que é altura, o que é profundidade, sabe-se menos ainda o que é verdade (...)* Para este tipo, ressalta Nietzsche: *(...) o elemento alciônico, os pés ligeiros, a onipresença, e o que mais for típico do tipo Zaratustra* (NIETZSCHE, 1995, p. 89). Nietzsche apresenta Zaratustra como um espírito que tem a alma com mais longa escala e que pode ir mais longe até as alturas. Este tipo não tem receio de mergulhar na contradição, no nebuloso, lança-se mesmo ao ocaso. Para este espírito que aprendeu a amar a si mesmo, todas as coisas têm sua contracorrente. Sendo o oposto do moralista faz *Não* a tudo que até agora se disse *Sim*.

O teor provocativo apresentado pela figura do Zaratustra de Nietzsche exagera o que é mais apreciável para o homem do seu tempo, a saber, a moralidade reinante, a

---

absolutas, ele faz a gênese da ideia de gênio buscando esclarecer a história de sua transmutação e a alteração de suas funções. Foi a vaidade dos homens, seu amor próprio, que deu origem à concepção de gênio. Os homens atribuíram aos artistas um dom especial, conceberam-no como um *miraculo*, um eleito, obra da divina graça ou imortal. O gênio, posto longe e bem acima dos homens comuns, não deixa os homens sentirem-se inferiorizados por não produzirem uma obra de arte. Nietzsche revela que a noção de gênio é de origem religiosa, e oculta uma reminiscência da veneração dos homens pelos deuses e príncipes. A feição solitária do gênio para a qual Nietzsche havia chamado atenção é revista em *Schopenhauer como Educador* e em *Humano Demasiado Humano*. Da mesma forma que o sofrimento do gênio, agora, é para ele um aspecto patético e ridículo e até mesmo comovente (Cf: DIAS. Rosa Maria. Nietzsche e a questão do Gênio. In: Assim Falou Zaratustra. (Orgs). Miguel Angel de Barrenechea e Olímpio Pimenta Neto. Rio de Janeiro: 7 letras, 1999, p. 97- 104).

compaixão, a piedade, o amor ao próximo, às virtudes cristãs. Também ao se apresentar como tipo de *grande saúde* provoca aqueles que são impotentes, que negam a vida, os enfraquecidos, os tísicos de alma. Portanto, entende-se aquilo para que Nietzsche quer chamar atenção quando apresenta Zaratustra como uma fisiologia da *grande saúde*: ele destaca o que se apresenta disfarçado, encoberto, aparentemente saudável, mas que no fundo é doente, sem vida, sem amor, sem luta, sem conflito, que seria a cultura do seu tempo, e com ela os valores éticos, religiosos e cristãos que proliferam entre todas as instâncias, tornando o homem uma besta, sem significado, sem força, sem energia para dirigir a sua própria vida. Tais homens, por outro lado, tendem a colocar nas mãos dos sacerdotes, dos padres, dos professores, dos políticos, do Estado, as próprias decisões, porque já não sabem mais qual o sentido da própria vida, já não sabem mais o verdadeiro sentido do comando. Nietzsche apresenta os valores ético-cristãos da cultura do seu tempo a partir de um aspecto fisiológico dos corpos fracos, de nutrição perigosa, que não favorecem a boa digestão.

Zaratustra desafia, quando contrapõe estes fracos com o tipo nobre, que, para aqueles mais enfraquecidos, não seria suportável ouvir, chegando a ferir os ouvidos, pois tudo que parece ser aristocrata se apresenta como ruim ou arrogante. Vive-se tão mesquinamente que aquilo que se diferencia é doentio ou perverso. A tal pequenez está submetida à vida do homem moderno, que não consegue suportar o que realmente pode ser nobre, onde realmente pode haver beleza, pois sua vida está tão banalizada, vista sob o comando do espetáculo, da sabotagem, da técnica exacerbada, que tudo parece arbitrário e artificial. Tudo que pode ser nobre, de certa forma, acaba sendo esvaziado dentro dessa vida apressada, que parece querer uniformizar todas as coisas, inclusive o próprio indivíduo. Perdido pela promessa do luxo, da felicidade imediata, tudo que possa ser qualitativo se torna mais apreciável para ele se tiver grande quantificação.

Com isso, pode-se indagar: como alguém que tem como tarefa ser o oposto de tudo que é negativo pode ser o mais leve, mesmo sabendo da mais dura e terrível realidade? Por que para ele não há nenhuma objeção à vida e ao mundo? Sendo assim, que linguagem falará esse tipo? Que valores pretende pensar? O que ele se propõe? Que formação pretende oferecer a si mesmo? No último capítulo do livro "*A Gaia Ciência*", ao apresentar Zaratustra, Nietzsche fala do início da tragédia (*incipit tragoedia*). Zaratustra inicia o ideal dos grandes sacrifícios, ele é apresentado como o

herói<sup>169</sup> trágico. E para Nietzsche todo herói é aquele que diz um *Sim* sem reservas à vida, pois é forte o suficiente para suportá-la, para afirmá-la. Cito Jörg Salaquarda:

O mestre Nietzsche define o heroísmo como disposição a "acolher igualmente seu supremo sofrimento e sua suprema esperança". O homem heroico não se deixa guiar, como o "escravo", indolente e timorato, por prazer e desprazer, isto é, do exterior, mas por suas mais autênticas tendências. Ele não teme declarar abertamente sua crença (269), sua moral (270, 27) e sua espécie de humanitarismo (274) e impô-los no confronto com outras posições (...)<sup>170</sup> (SALAQUARDA, J. 1999, p. 87).

Sendo aquele capaz de enfrentar o negativo em suas várias maneiras e formas, Zaratustra não desloca o sofrimento, a tristeza, do riso e da alegria, ao combater todo pensamento pesado. É apresentado como herói, porque Zaratustra não pretende agir como um escravo, como um obediente. Vai ao fundo do escuro, procura ver o rosto do homem e de tudo aquilo que ele mais aprecia como bom e como verdade. Do fundo de suas mais autênticas tendências Zaratustra enfrenta todo o horror, pois é por meio dele que pode fazer a sua travessia. Com ele, a tragédia é pensada como sofrimento, mas também como alegria, como afirmação. O herói torna-se dançarino, um experimentador de novas perspectivas. Com isto, pode-se perceber que Nietzsche busca revisar temáticas importantes levantadas em "*O Nascimento da Tragédia*" como o tipo dionisíaco, quando qualifica Zaratustra como o tipo capaz de afirmar a vida em sua natureza mais diversa, e quando este pode sem medo ir ao fundo de todas as coisas mais perversas e sair de lá ainda revigorado. No entanto, esse herói que se lança para a vida, que consegue caminhar entre os escombros humanos e seus farrapos, não se coloca como sábio, nem santo, nem como um redentor da humanidade.

## 2

---

<sup>169</sup> Nietzsche, na FW/GC no aforismo § 268, diz que: "O que torna Heroico? - Ir ao encontro, simultaneamente, da sua dor suprema e da sua esperança suprema".

<sup>170</sup> As numerações na citação podem ser conferidas com os aforismos do mesmo número do livro; "A Gaia Ciênica".

## ZARATUSTRA COMO EDUCADOR

O tipo Zaratustra faz um trabalho de formação consigo mesmo, um efetivo exercício de si como qualidade fundamental na tentativa de “as mais baixas e as mais elevadas forças da natureza humana, o mais doce, mais leve e mais terrível flui de uma nascente com certeza perene” (...), pois o homem é para ele como um material, “uma pedra feia que necessita de escultor” (NIETZSCHE, 1995, p. 89/93), esse escultor pode ser ele mesmo, que não se furta de formar a si mesmo.

O Zaratustra de Nietzsche faz mobilizar um exercício formativo a partir do exemplo de educar-se a si mesmo. Ao dispor de suas narrativas, dos seus encontros, de suas dores, de suas contradições e incertezas, Zaratustra se mostra como educador, mas não como um educador que pretende repassar instruções fechadas e práticas, e sim como alguém que acima de tudo quer trocar vivências<sup>171</sup> (MARTON, S. 2000, p.124-125). Com esse olhar é interessante perceber como Heidegger vê Zaratustra no seu texto "*Quem é o Zaratustra de Nietzsche*", que nos aponta algumas questões interessantes peculiares.

Zaratustra não é um sedutor, não é um sábio, nem é um santo, também não é o salvador do mundo. Será então um falador? Sabe-se que ele não pretende divinizar as palavras, ou criar dogmas por meio delas, não pretende construir verdades e muito menos deveres.

Ele é um falador (Sprecher) De que espécie? Um orador popular ou talvez um pregador? Não. O falador Zaratustra é um 'porta-voz' (Fürsprecher) (...) O 'Fürsprecher' (Porta-voz) fala 'diante de' e dirige-se ou conduz a palavra. Mas 'für' significa, ao mesmo tempo: 'a favor de', e 'em defesa de' ou 'para a

---

<sup>171</sup>“Longe de Nietzsche, pretender aprisionar o pensamento nos limites estreitos de uma dogmática; longe de Zaratustra, querer asfixiar a investigação, o peso do incontestável. Ambos sabem que a experiência de cada um se dá de acordo com o seu feito. ‘Sou um andarilho e um escalador de montanhas, disse ele (Nietzsche/Zaratustra) ao seu coração, não gosto das planícies e não posso ficar sentado tranquilo por muito tempo. E seja lá o que ainda me venha como destino e vivência’ (...). Em suas vivências, o autor e o personagem percebem os impulsos que dele se apoderam, os afetos que dele se apossam; notam as estimativas de valor que com estes impulsos se expressam e, no limite, as ideias que com estes afetos se manifestam (...). Recusando teorias e doutrinas, rejeitando a erudição, o filósofo sempre apela para sua experiência singular. É com o intuito de reforçar esta atitude que, repetidas vezes, recorre à imagem do sangue (...) com isso quer ressaltar que filosofia e vida se acham intimamente relacionadas (...)” (Cf: MARTON, Scarlett. Nietzsche e Descartes: Desafios de Epitáfio. In: Extravagâncias: Ensaio sobre a filosofia de Nietzsche, p. 124/125).

justificação de'. Por fim, o 'Fürsprecher' é aquele que interpreta (ex-põe) e esclarece isso 'de que' e 'para que' ele fala (HEIDEGGER, M. 1997, p. 88).

Zaratustra é alguém que diz, expõe, interpreta e esclarece. Mas, o que ele pretende interpretar? Ou esclarecer? E a favor de quem ele pretende fazer isso? Não sendo o porta-voz de uma coisa qualquer, o que pretende comunicar diz respeito ao homem. Envolvido por certo mistério, como falador, ele pode esclarecer, resguardando para si mesmo o desconhecido e o misterioso de sua própria *Bildung* (formação) e em certa medida aquilo que se propõe a interpretar.

Então, se Zaratustra não quer ser visto como santo e muito menos como um profeta religioso que traz verdades acabadas para serem ensinadas (o que já é uma lição fundamental, pois se vive numa sociedade em que todos desconhecem a si mesmos e na grande maioria procuram por líderes, ou "mestres" que sempre apontem o caminho), Zaratustra é o *mestre* de sua própria verdade. Sim, é um mestre, um educador. Para Heidegger ele é alguém que ensina, o que leva a confirmar que há um propósito pedagógico a ser destacado na obra *Assim Falou Zaratustra*. Torna-se mestre de dois ensinamentos: o eterno retorno e o além-do-homem (HEIDEGGER, M, 1997, p. 88) (*Übermensch*)<sup>172</sup>. E ele ensina na medida em que *aponta* (HEIDEGGER, M. 1997,

---

<sup>172</sup> Para esclarecer, o termo original empregado por Nietzsche é *Übermensch*, ele costuma ser traduzido por super-homem. O termo em Alemão (*Übermensch*), traduzido (por super-homem, além-do-homem) já se encontra em Luciano (*Cataplus*, 16) e algumas vezes foi usado para designar o homem-Deus (= *cristo*; V. T. TASSO, *Lettere*, v. 6); foi empregado antes por Ariosto (*Orl. Fur.*, 38, 62) para indicar uma humanidade extraordinária. Foi introduzido na Alemanha por Heinrich Müller (*Geistliche Erbauungstunden*), 1664-66) e empregado por vários escritores do Romantismo Alemão, inclusive por Goethe (*Fausto* 1- noite). Mas é com Nietzsche que esse termo assume significado filosófico e popular. (Cf: Dicionário Filosófico, Nicola Abbagnano). Diz Rubens Rodrigues Torres, "além-do-homem - por *Übermensch* termo de origem medieval, calcado sobre o adjetivo *übermenschliches* (sobre-humano), no sentido inicial de "sobrenatural" - em latim *humanus*, homo etimologicamente: o nascido da terra (de *humus*), cf: "mas que se sacrificam à terra, para que a terra um dia se torne além-do-homem" ( s 4). Firmado pela tradição literária (Goethe, Herder) e renovado radicalmente por Nietzsche: ser humano, que transpõe os limites do humano. Na falta de uma forma como, p. ex., "sobre-humano" (como em francês *surhomme*), não há equivalente adequado em português, mas no prólogo, § 4 do Zaratustra, este contexto e a direção em que deve ser lida a palavra - "Travessia, passar, atravessar". - Para "travessia", o texto traz apenas a preposição *Hinüber*, como que solta no ar, *Übergang* (de *übergehen*, passar sobre) está em simetria com *Untergang* (de *untergehen*, ir abaixo, declinar, sucumbir, que se usa também para o acaso dos astros) - numa tradução analítica, se diria: uma "ida-por-sobre"; para "atravessar", *hinübergehen*. Todos estes jogos com *über* (sobre, por sobre, para além) são demarcatórios quanto ao sentido do prefixo em *Über-mensch* (...) (Cf: Os pensadores, Nietzsche: Obras incompletas, p. 213). O tradutor de Nietzsche em Espanhol, Andrés Sánchez Pascual, na nota de número 14 de *Así Habló Zaratustra*, diz que a palavra *Übermensch* é uma expressão que tem sido muito mal entendida. Pode-se dizer que o além-do-homem não pode ser entendido como uma espécie superior de homem, nem tampouco um homem que vem superar a humanidade toda desconfigurada e empobrecida. Ele representa uma força ativa, uma afirmação criadora, uma disposição à mudança, vista sob o contrário da

p.92) e cabe a nós mesmos, como sugere o autor, aprender com o próprio *mestre* quem ele é, e isto exige que nos perguntemos com ele e para além dele (HEIDEGGER, M, 1997, p. 92). É assim que se pode experimentar o Zaratustra de Nietzsche também como educador. Cito-o: *Zaratustra é o mestre do eterno retorno do igual e do além-do-homem (...). Zaratustra não é o mestre que ensina duas coisas distintas. Zaratustra ensina o além-do-homem porque ele é o mestre do eterno retorno do igual. Mas também, ao contrário* (HEIDEGGER, M 1997, p. 104).

Esse mestre (educador) que se coloca com esta tarefa deseja companheiros; mas quem é do seu feitio. Não deseja ouvidos que se curvem para suas palavras, não quer ouvinte e leitor<sup>173</sup> que acatem tudo sem restrições. Não quer este tipo de homem para se

---

força reativa, sem vida da cultura moderna, que tende a enfraquecer e aniquilar, representada, para Nietzsche, a partir do rosto do último-homem. O além-do-homem é a força que deseja vencer e afirmar a si mesmo para tornar-se o que se é. Por isso, Nietzsche convida para que sejamos duros, e duros não com os outros, mas conosco mesmos, pois para ter comando, antes é necessária a disciplina. Também a convocação para tornar-se duro não quer dizer sem afetividade. O além-do-homem também não pode ser entendido como um indivíduo transcendental, que quer impor seus valores a outros; ele, como diz Zaratustra, é o sentido da terra, não é uma nova raça, nem um *telos* a ser seguido, uma finitude, um ideal, pronto e acabado. Assim, o termo será mais bem compreendido no contexto histórico da tradição; fora dele, há leituras racistas do pensamento de Nietzsche quando é sabido que não há conotação política em relação ao termo. O conceito pode ser visto como a própria voz da vida ativa, contrapondo-se aos valores decadentes. Na obra "Za/ZA" o termo não faz referência a nenhum emprego anterior do qual seja cunhado o termo, seja em seu aspecto teológico-religioso, seja na concepção romântica do gênio ou mesmo sob a perspectiva do culto ao herói. Parece que Nietzsche quer cunhar o termo a partir da sua própria interpretação, quer dar o seu sentido sobre o termo, que esteja para além das concepções cristãs e até mesmo da romântica.

<sup>173</sup>O seu tipo de leitor é aquele que não se curva aos livros, que não os transforma em dogmas, que não fixa nem cria verdades absolutas em torno do que lê. Pensa Nietzsche que livros podem ser tanto amigos como inimigos, visto que somente nessa relação leitor e escritor, leitor e ouvinte se interpõe uma espécie de luta, uma tensão criativa. É só assim que se caminha para além da leitura, para além das verdades. Nietzsche faz uma espécie de provocação a cada um de "nós" para ir de encontro à inércia, ao estômago preguiçoso, ao corpo sedentário, à obesidade espiritual. O que Nietzsche deseja é um leitor ousado, que dê a si mesmo mobilidade para pensar, faça essa exigência de criar contrários, imponham-se alimentos saudáveis. Nietzsche quer incluir e excluir leitores, quer companhia, mas também quer afastamento. São, portanto, condições bem precisas que exige do seu leitor. Contudo, ele não quer estabelecer necessariamente um método para seu estudo, mas instigar o seu ouvinte/leitor a caminhar com seus próprios pés. Sabe bem que não existe apenas uma leitura. Por isso, a sua provocação quer instigar sentidos e multiplicidades de olhares. Pode-se verificar que para seu estudo Nietzsche exige uma nova forma de interpretação, não deseja ser lido por qualquer um. Sua filosofia, mestra de reflexões densas, argumentando e desconstruindo questões milenares, deseja se enraizar na vida, pois delimita um compromisso com a autêntica crítica. Esta preocupação perpassa todos os seus escritos, mas se intensifica exatamente em sua obra Za/ZA, talvez porque neste livro desenvolva um estilo bastante especial. Sobre a preocupação do leitor/ouvinte é interessante consultar o aforismo § 381 da "FW/ GC". Verificar também: "O leitor do qual espero alguma coisa deve ter três qualidades. Deve ser calmo e ler sem pressa. Não deve intrometer-se nem trazer para a leitura a sua formação. Porque, não pode esperar na conclusão, como um tipo de resultado, novos tabelamentos" (CV/CP: Cinco prefácios para cinco livros não escritos, p. 33). Nietzsche retrata essa preocupação em uma de suas primeiras meditações sobre a questão do ensino e da educação na Alemanha, "Pensamentos sobre o futuro de nossos institutos de formação". Nietzsche efetivamente é um escritor preocupado, atento, cuidadoso com sua filosofia e ao mesmo tempo deseja manter uma relação respeitosa com os seus leitores, evocando, assim, sua vocação pedagógica: isto pode ser muito bem visualizado na tradução de Oswaldo Giacoia Junior do texto "A última fase de surgimento de A Gaia Ciência". A necessidade de se comunicar o levava a rever frases, reescrever e retocar aforismos, fazendo várias correções, desejando, sobretudo, um bom estilo.

comunicar. De imediato, pode-se entender que Zaratustra é um educador (mestre) que não pretende ser bajulado, seguido e idolatrado, antes quer ouvintes ousados, questionadores, que desejem experimentar tensões e que tenham disposição para experimentar suas próprias criações. Sendo este que fala a favor da vida, não pode abdicar da liberdade criadora.

Zaratustra fala a favor da vida, da dor, do círculo – isto ele profere. Estes três, a saber, 'a vida – dor – círculo'; se copertencem – são o mesmo. Se estivéssemos em condições de pensar essa triplicidade como um e o mesmo, estaríamos de pressentir de que Zaratustra é o porta-voz e quem ele mesmo enquanto porta-voz gostaria de ser (...). Zaratustra apresenta-se como o porta-voz disso, a saber, que todo real é vontade de poder que, enquanto criadora, padece e suporta a vontade que luta consigo mesmo no eterno retorno do igual (HEIDEGGER, M. 1997, p. 88-89).

Esta é a sua grande sabedoria. Heidegger procura descrever o difícil processo pelo qual Zaratustra sofreu, a luta, o horror para ser o falador da vida, da dor e do círculo e neste processo ele se torna o educador do eterno retorno. Afirma: *Tu (a saber, Zaratustra) és o mestre do eterno retorno (...). Eu (a saber, Zaratustra) ensino o além-do homem* (HEIDEGGER, M. 1997, p. 89). Zaratustra é alguém que ensina. Heidegger

---

Há um texto bastante interessante de Maria Cristina Ferraz intitulado: "Por uma filosofia para orelhas pequenas", em que a autora vai se preocupar em discorrer sobre a questão do leitor desejado por Nietzsche para seu estudo (Cf: FERRAZ, Maria Cristina. Por uma filosofia para orelhas pequenas. In: Assim falou Zaratustra III: para uma filosofia do futuro. (Orgs). Charles Feitosa, Marco Antonio Casanova, Miguel Angel de Barrenechea e Rosa Dias. Rio de Janeiro, 7 letras, 2001). No *Ecce Homo* "Por que escrevo livros tão bons" § 4, fala sobre o animal de orelhas compridas e afirma que ele mesmo é o contrário disto "tenho as orelhas mais curtas que existem". A sua preocupação era tão grande com relação ao leitor desejado para seu estudo, como gostaria de ser compreendido e não mal interpretado, que Nietzsche sabia, por exemplo, que a maneira de como escreveria "Za/ZA" levaria tanto à fascinação, à sedução, como à possibilidade de leitores mais desatentos desviarem a reflexão filosófica da sua obra. Para Nietzsche, a sua obra precisa de ouvintes e leitores seletos, pois aspira comunicar experiências e vivências, mas sabe que para tal tarefa, para aquilo que "não se tem acesso por vivências, não se tem ouvidos" (EH/EH. Por que escrevo livros tão bons" § 1). Neste sentido, sobretudo nos últimos escritos, no período mais tardio de suas reflexões e pesquisas filosóficas, se desdobrou para tentar elucidar o Za/ZA para não ser mal interpretado. Assim, "Além de Bem e Mal", "A Genealogia da Moral", "A Gaia Ciência", "Ecce Homo", "Anticristo", "Crepúsculo dos Ídolos" e até mesmo seus novos prefácios foram tentativas de esclarecer seus propósitos filosóficos e os de Zaratustra. Em suas obras finais foram retomadas e aprofundadas questões já referenciadas em Zaratustra. Mesmo com todo esse esforço a obra de Nietzsche tem passado por leituras ligeiras e desatentas. Mas também há muitos estudiosos, como Deleuze, Jaspers, que advertem para que se ouça Nietzsche com a devida atenção. Percebe-se que tanto cuidado com esta obra indica que para Nietzsche seria ela a mais importante do seu percurso intelectual.

sugere que devemos aprender a ouvi-lo e para isso não é só importante juntar as frases que diz sobre si mesmo, mas se deve muito antes aprender como ele diz, em que ocasião e com que propósito. No seu texto Heidegger procura mostrar a importância de se perceber o próprio movimento do personagem central, pois aquele que não percebe o pavor presente em Zaratustra jamais o entenderá em sua profundidade. Destaca que o pavor, os horrores determinam o estilo da obra, afirmando que o andamento hesitante se mostra em todo o seu itinerário. Cito-o:

(...) Zaratustra retrai-se cheio de pavor. O pavor que apresenta e expõe na obra perpassa toda ela. Este pavor determina o estilo, o andamento hesitante e crescentemente emperrado do todo da obra. Desde o começo de seu caminho, este pavor sufoca o Zaratustra (...). Jamais virá a saber quem é Zaratustra quem previamente não se der conta deste pavor (HEIDEGGER, M, 1997, p. 90-91).

Segundo Heidegger, desde o começo do caminhar de Zaratustra o pavor e o horror estão presentes. Porém, entende-se que isso não pode ser visto como determinante em Zaratustra, visto que ele também celebra a vida, a existência, mesmo com todo o horror e dor que nela possa haver, mas isto é negligenciado por Heidegger. Há pavor no percurso Zaratustriano, mas também há alegria e jovialidade e isso não pode ser negado.

Contudo, entende-se que o pavor que Heidegger salienta é, em certa medida, o justo ato de educar-se a si mesmo, demonstrando que este processo, em relação *ao como se tornar o que se é*, exige que se mexa com os valores mais profundos, com os hábitos mais comuns, por isso, o pavor é ao mesmo tempo o receio, mas é também aquilo que inspira seu desafio, porque não se sabe aonde chegar, não se sabe o que se vai encontrar. Por isso, para se aprender com o mestre que é Zaratustra, é preciso também saber perguntar para ele. Ele procura ensinar primeiramente a si mesmo, lembrando que a dramaticidade de sua constituição é prova de que o indivíduo em si mesmo ainda vive, sente, tem paixões, pois não se deixou ser moldado pela figuração decadente. Zaratustra lida e convive também com este pavor, porque sabe que a formação não está de antemão configurada, mas não é possível negar que ele lida com a alegria, sendo este conjunto algo presente em sua formação.



Heidegger (1997, p. 83) no seu texto nos leva para um outro campo de sentido, para a imagem da ponte, que inspira passagem, ultrapassagem e travessia. Ele procura considerar três aspectos: 1-de onde o ultrapassante vai embora; 2- a própria ultrapassagem; 3- para onde o ultrapassante se transpõe. Ora, esta imagem é o próprio processo de educar de Zaratustra. É necessário, mesmo que provisoriamente, saber o que se tem em vista, é necessário pensar 'para onde', pois sem essa questão a ultrapassagem fica indeterminada, não se sabe o que liberar, embora não se saiba aonde verdadeiramente se vai chegar e o que se vai ter.

Mesmo que se tenha certo mistério nesse processo de travessia e ultrapassagem, já que não se sabe efetivamente o que é esperado, parece ser importante pensar o 'para onde'. No entanto, o 'para onde' permanece insistentemente distante, inclusive para o mestre Zaratustra. Assim, o distante insiste visto que permanece e ao permanecer insiste em uma proximidade, ou seja, naquilo que o distante resguarda como distante permanece a direção do pensamento. É esse o jogo que lança o indivíduo para além de si mesmo.

O que faz Zaratustra ser exemplar no seu educar-se a si mesmo é que ele permite querer tanto a proximidade do distante como o distante da proximidade, ou seja, o tornar-se a si mesmo requer este justo movimento da necessidade do encontro, das realizações, das experiências sentidas, daquilo que se almeja e se quer, mas também a sabedoria de lidar com o indiferente, com o não-realizável e com as experiências não sentidas, com a passagem e com o que é provisório. É exatamente essa compreensão do movimento da vida e da formação que revela para Zaratustra o anseio, o anelo, a busca, pois este é exatamente o drama da constituição, esse é o seu padecimento, sua dor pela ultrapassagem, pois quer atravessar a si mesmo. Isto nos faz entender a extrema profundidade de Nietzsche, e nos faz lembrar quão medíocres são os nossos educadores e quão medíocre é a nossa formação. Porque não se anseia mais, não se pretende ultrapassar mais nada. Tudo parece estar na justa medida, acomodado, tranquilo e harmonioso.

O que Zaratustra ensina por meio de sua formação é: para se ultrapassar o lodo de si mesmo é necessário estar fora deste amansamento da mediocridade oferecida pela cultura do seu tempo. Se o anseio que Zaratustra sente está no 'para onde' que não está

dado, concluído, para o homem moderno qualquer lugar é bom. Não é necessário padecer, sofrer, porque não se pretende chegar a nenhum lugar. Portanto, ele nos indica que esse homem já não quer mais a experiência de como *se tornar o que se é*, já não tem anseio para isso. Com isso, esta obra é profunda e reveladora, porque mostra o pavor, o sofrimento e o anseio de Zaratustra neste labor de *como se tornar o que se é*, ou tornar-se aquele que ensina o além-do-homem e o eterno retorno. Para tornar-se este mestre ele leva sua formação ao raio do que há de mais fundo e profundo na existência, sem com isso determinar-se, ou negar aquilo de que Heidegger não fala, a alegria de fazer e conviver também com o pavor. É nesta tensionalidade que ele se constitui e se lança para a vida.

Do mesmo modo, o texto de Heidegger não apresenta nenhuma consideração pelos discípulos de Zaratustra. Contudo, acredita-se que, em certa medida, eles sejam relevantes para o processo de aprendizagem do personagem central. Em certa medida, os discípulos são as pessoas com quem Zaratustra tenta dialogar e é nessa relação que ele comunica, denuncia e critica, mas também se mostra criador e criativo. Pode-se pensar que Zaratustra, ao querer trocar vivências e experiências, não visa ser criador só de si mesmo, mas sugere afetar outros que estejam condizentes com o seu próprio processo libertador. Não que ele necessariamente queira conduzir os discípulos para algum lugar, como nos coloca o texto de *Haim Gordon "Nietzsche's Zaratustra as Educator,"*<sup>174</sup> mas há o desejo de querer companheiros que sejam seguidores, antes de tudo, porque querem seguir a si mesmos.

Quando Zaratustra denuncia, expõe, critica, comunica, esclarece, não é para obter servos, mas para que os discípulos compreendam a necessidade de ter responsabilidades sobre si mesmos. A autoconfiança de Zaratustra encaminha-se para uma profunda responsabilidade daqueles que saibam conduzir seu próprio destino pessoal. O discípulo é importante porque ele testa a si mesmo diante do seu destino pessoal. Porque não impõe, não determina, quer trocar vivências. Do ponto de vista educacional, Zaratustra desce da montanha, no primeiro momento, visando à educação para o além-do-homem, mas no transcorrer do seu aprendizado se educa, se torna seletivo e aprende que a sua mensagem não é para todos. E cada vez mais ele vai se

---

<sup>174</sup> Heim Gordon. Nietzsche's Zarathustra as Educator. In. Journal of Philosophia of Education. n. 14. 1980.

dando conta de que o como *se tornar o que se é* é um processo que visa levar cada um a assumir o seu próprio destino e comando. Portanto, o que o diferencia de outros educadores que desejam mudar o modo de vida de seus alunos é sua habilidade para aprender com o seu fracasso<sup>175</sup>. Este o ensinou que ele não é dono da verdade, da única interpretação, da única norma, da única fala. Ele tem a sua interpretação, a sua verdade, a sua norma e a sua fala.

Assim, o texto de Heidegger é extremamente importante para a hipótese que atravessa esse texto e que não pode deixar de ter sua relevância para os interessados na filosofia de Nietzsche.

### 3

#### **OUTRAS ABERTURAS**

A obra *Assim Falou Zaratustra* compõe aquilo que os especialistas de Nietzsche afirmam de terceiro período filosófico, embora não demarquem como carimbo definitivo o pensamento nietzscheano, sendo posto como efeito de estudo e trabalho de interpretação. A obra oferece várias perspectivas de leituras, abrindo para os estudiosos da Filosofia da Educação abordagem pertinente para se pensar processos formativos. O texto destaca como hipótese fundamental, inspirado em um texto de Heidegger, que Zaratustra é um educador. Ele é educador, não por motivos moralistas e disciplinares, mas pelo percurso de seu próprio processo e andanças experimentais de si mesmo. Com isso, há uma imagem exemplar para se pensar a formação pelo pleno exercício da singularização e da diferença.

#### **BIBLIOGRAFIA**

ARALDI, Clademir Luís. *Nilismo, criação, aniquilamento: Nietzsche e a filosofia dos extremos*. São Paulo: Discurso editorial; Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2004.

---

<sup>175</sup>Ibid, p. 182.

DIAS, Rosa. *Nietzsche e a questão do Gênio*. In: Assim Falou Nietzsche. (Organização): Olímpio José Pimenta Neto, Miguel Angel de Barrenechea. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

FINK, Eugin. *A Filosofia de Nietzsche*. Tradução. Joaquim Loureço Duarte Peixoto. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

FERRAZ FRANCO, Maria Cristina. *Por uma Filosofia para orelhas pequenas*. In: Assim Falou Nietzsche III. (Organização): Charles Feitosa, Marco Antonio Casanoca, Miguel Angel Barrenechea e Rosa Dias. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

GORDON, Haim. *Nietzsche's Zarathustra as Educator*. In: Journal of Philosophia of Education. n. 14, 1980.

GIACOIA, Oswaldo Júnior. *Labirintos da alma: Nietzsche e auto-supressão da moral*. Campinas/ SP: Editora da UNICAMP, 1997.

HEIDEGGER. Martin. *Quem é o Zarathustra de Nietzsche?* In: Ensaios e conferências. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

LAÜTER-MÜLLER. Wolfgang. *A doutrina da Vontade de Poder em Nietzsche*. Tradução. Oswaldo Giacoia Junior. São Paulo: Anablume, 1997.

\_\_\_\_\_. *Décadence artística enquanto decadence fisiológica: A propósito da crítica tardia de Friedrich Nietzsche a Richard Wagner*. Tradução: Scarlett Marton. Cadernos Nietzsche. n. 6, 1999.

cante Schuback. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

MACHADO, Roberto. *Zarathustra: tragédia nietzscheana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

MARTON, Scarlet. *Nietzsche e Descartes: Filosofias de Epitáfio*. In: Extravagâncias: Ensaios Sobre a Filosofia de Nietzsche. São Paulo: Discurso Editorial e Editora UNIJUÍ, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: Como se llega a ser lo que se es*. Introducción, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. *Así habló Zaratustra: Un libro para todos y para nadie.* Introducción, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. *El nacimiento de la tragedia: O Grecia y el pesimismo.* Introducción, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. *Humano, demasiado humano: Um livro para espíritos livres.* Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Gaia Ciência.* Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ecce Homo: Como alguém se torna o que é.* Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *O caso Wagner: Um problema para músicos.* Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo.* Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *Obras incompletas. In: Coleção "Os pensadores".* Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. *Schopenhauer como Educador.* [http://www. Nietzscheana. Com.ar/schopenhauer\\_como\\_educador.htm](http://www.Nietzscheana.Com.ar/schopenhauer_como_educador.htm) (Nietzsche em Castellano. Schopenhauer como educador. Traducción de Luis Moreno Claro. Madrid, 1999).

\_\_\_\_\_. *Cinco prefácios para cinco livros não escritos.* Tradução e prefácio de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. *O Anticristo: maldição ao cristianismo*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *El Anticristo: Maldición sobre el cristianismo*. Introducción, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. *Crepúsculo de los ídolos: O cómo se filosofa con el martillo*. Introducción, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

SALAGUARDA. Jörg. *A concepção básica de Zaratustra*. Tradução: Scarlett Marton. In: *Cadernos Nietzsche*, n. 2: São Paulo: 1997.

SCHOPENHAUER. Arthur. *Metafísica do Belo*. São Paulo: Unesp, 2003.

# UM ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE CERLETTI E DELEUZE PARA PENSAR O PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA

Andre Luis La Salvia

Professor de Filosofia no nível médio da Secretaria Estadual de Educação – SP/Brasil  
[andrelasalvia@riseup.net](mailto:andrelasalvia@riseup.net)

Eixo temático: Papel da Filosofia na Formação de Educadores

## Resumo

O principal objetivo desse artigo é pensar o papel formativo da filosofia para o professor de filosofia, tanto no nível médio quanto superior. Discutimos uma possível aliança teórica entre a problematização do ensino de filosofia de Alejandro Cerletti com algumas considerações do professor Deleuze sobre sua prática pedagógica e sobre sua noção de pedagogia do conceito. Nosso principal problema é pensar como relacionar o ensino de filosofia como um problema filosófico com uma prática de ensino, extraindo um papel formativo da filosofia dessa relação.

## Abstract

The main objective of this article is to think the formative role of philosophy for philosophy professor, both in the medium and higher level. We discussed a possible alliance between theoretical questioning of Alejandro Cerletti teaching philosophy with considerations of Deleuze teacher about their practice and about his concept of pedagogy notion. Our main problem is to think how to relate the teaching of philosophy as a philosophical problem with teaching practice, drawing a formative role of philosophy in this regard.

Palavras chave: Deleuze; Cerletti; Ensino de Filosofia

## Introdução

Nos últimos anos, principalmente após a volta da obrigatoriedade do ensino de filosofia na educação básica, o debate sobre o papel formativo da filosofia aparece como

tema de pesquisa de muitos pedagogos e filósofos. De uma certa maneira, para além das especializações acadêmicas, parece haver um início de uma problematização do ensino de filosofia como um problema filosófico. Nesse sentido, o trabalho de Alejandro Cerletti foi bastante certo ao propor uma “filosofia do ensino de filosofia”, já tentando superar velhas dicotomias que corriam o risco de tirar o frescor de um nascente debate.

O livro de Cerletti, *O ensino de filosofia com problema filosófico* (2009), constata uma situação e propõe uma atitude diante do desafio de pensar a formação de professores.

Este artigo vem com a intenção de pensar algumas considerações de Cerletti para a formação do professor de filosofia em relação à formação específica do autor, mas precisamente falando, de minha pesquisa de doutorado sobre a “pedagogia do conceito” de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Como pensar certas práticas formativas para o professor de filosofia inspirado em Cerletti e em Deleuze e Guattari?

## **Desenvolvimento**

Cerletti afirma que “o ensino de filosofia é uma construção subjetiva”(2009, p.8), a nossa constituição enquanto professores de filosofia é fruto de decisões e atitudes escolhidas e construídas por nós mesmos. E o autor dirá que, em função disso, um professor deve estar sempre em um processo de formação contínua que deve ter duas características: ser uma constante autoformação e também uma transformação de si” (2009, p. 10).

Um professor de filosofia não pode ficar entregue a um manual, mas fazer de sua prática didática um processo de pesquisa e transformação. Com o claro aviso de que sua própria formação constrói o tipo de ensino que ministrará. Por isso Cerletti nos adverte, “dependendo da concepção de filosofia que se tem, será a concepção do que ensinar” (2009, p. 11-12).



Dependendo do tipo de formação e concepção do que seja filosofia, será a concepção de ensino de filosofia que se terá, por isso afirma Cerletti:

Haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se entendêssemos como uma cuidadosa exegese de fontes filosóficas, ou como exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões; se avaliamos que ela pode significar um auxílio para o bem viver ou a supomos uma complicação inexorável da existência; ou se assumimos que ela serve para fundamentar uma vida cidadã ou por encarar uma crítica radical da ordem estabelecida (2009, p.17)

Aqui já temos um primeiro ponto para propor para o papel formativo da filosofia para o seu ensino, mais especificamente, para a formação de professores de filosofia. Um professor de filosofia deve superar os resquícios de uma velha dicotomia que dizia que um professor de filosofia (um licenciado) é menos pesquisador do que um bacharel. Ao propor que um professor de filosofia tem que ser um pesquisador que problematiza sua própria formação filosófica e que constrói a sua prática de ensino, Cerletti nos diz claramente que as separações entre pesquisa e ensino, bacharel e licenciado, teoria e prática, não são seus problemas.

E neste momento, também nos dá uma serena liberdade. Afinal, no nosso caso que estudamos Deleuze e Guattari, já começamos a nos perguntar: como pensar o papel formativo da filosofia se a tomamos como uma criação filosófica? São essas perguntas que este artigo quer tentar pensar e compartilhar com os pensadores aqui reunidos neste colóquio.

Mas primeiro, vamos percorrer mais algumas afirmações de Cerletti em sua obra. Se a citação acima deixa transparecer que haveria tantos métodos de ensino quanto filosofias existentes. Porém, o próprio Cerletti nos coloca o que ele entende ser um papel formativo, talvez dizendo um pouco sobre suas escolhas. Diz o autor que “um curso deve ser um ambiente em que possam ser criadas condições para a formulação de perguntas filosóficas”(2009, p.21). Ou seja, para o argentino, as perguntas filosóficas são importantes para caracterizar uma aula de filosofia isso porque as perguntas nos colocam duas características fundamentais: primeiro “o perguntar filosófico é então o

elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do ensinar filosofia” (2009, p.21) etambém que

é muito diferente ‘explicar’ as respostas que, em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que essas respostas passem a ser, também, respostas a problemas próprios (2009, p. 20).

Ou seja, através dessas duas citações podemos observar como Cerletti coloca a questão de uma certa habilidade do filosofar e da relação que temos que ter com a história da filosofia. Com relação a este segundo ponto, ainda destacaria uma outra postura colocada por ele que nos pareceu bastante interessante:

seria factível identificar, então, dois aspectos ou dimensões que se entrelaçam no ensinar/aprender filosofia: uma dimensão que, com alguma cautela, chamaríamos ‘objetiva’ (a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentaristas, etc.) e outra ‘subjéctiva’ (a novidade do que filosofa: sua apropriação das fontes, sua re-criação dos problemas, sua leitura do passado, etc.) (2009, p.33)

O que nos interessou foi o fato de que o processo de ensino aprendizagem de filosofia dobrou-se, ele possui uma dimensão subjéctiva de autoformação e renovação de questões filosóficas por aquele que se apropria objetivamente dos textos filosóficos e seus contextos e comentadores.

Depois de destacar estas citações a obra de Cerletti, comecei a pensar sobre meu processo formativo na filosofia, a definição de filosofia da qual tinha afinidade e o tipo de ensino que seria possível pensar a partir dela. Fiz essa reflexão sobre minha pesquisa de doutorado. Minha tese escolheu a noção de “pedagogia do conceito” como capaz de dizer algo acerca dessas relações, ao se perguntar também quais as implicações de se tomar esta noção para se pensar o ensino e aprendizagem de filosofia? Deleuze e

Guattari definiram a filosofia como criação de conceitos, em *O que é a filosofia?*. Porém, em estudo sobre Bergson (1956), Deleuze já afirmava que um filósofo cria novos conceitos.

A pedagogia do conceito serviu a Deleuze e Guattari para fugirem de três poderosos inimigos: a imagem clássica do pensamento, a criação de conceitos a maneira de Hegel e Heidegger e também a criação de conceitos do *marketing*. Mas a pedagogia do conceito ao se constituir como uma linha de fuga, explicita as condições de entendimento de suas singularidades.

Desse modo, trata-se de evidenciar uma capacidade conceitual de vibrar entre a dinâmica ontológica de sua criação, através da relação com problemas vindo do fora forçando sua autopoisição, e a didática inteligível de sua sustentação, no ganho de consistência nas relações entre os seus componentes (endoconsistência) e nas suas relações com os outros conceitos da história da filosofia (exoconsistência), o que evoca um estilo como forma de lançar *perceptos* e *afectos* que vão chocar o leitor com novas possibilidades de pensar, sentir e perceber.

É aqui que as coisas começaram a ficar interessantes para mim enquanto professor-pesquisador de filosofia, afinal, se os autores com os quais eu tracei uma afinidade pensam que a filosofia é construção conceitual e o autor que tenho afinidade ao pensar o ensino de filosofia diz que este deve ser uma construção subjetiva, só me restava testar que tipos de construção estão falando e se eles são aliados ou inimigos.

Parecia que a pretensão de Cerletti não iria tão longe ao dizer que o professor de filosofia deva criar conceitos, mas ele deve criar sua prática pedagógica em afinidade com uma definição de filosofia. E isto nos pareceu interessante, quanto essa definição concebe a filosofia como criadora. Não quero de modo algum dizer que há identidade entre os autores ou que Cerletti é Deleuzeano. Isso não vem ao caso, o que faz sentido é valorizar a noção de criação com associada ao processo filosófico como inclusive sendo parte de uma certa “imagem do pensamento” que se pode ter.

Deleuze sempre nos alertou em diversas obras sobre essa tal imagem do pensamento, ele afirma que ela é

Suponho que existe uma imagem do pensamento que varia muito, que tem variado muito ao longo da história. Por imagem do pensamento não entendo o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismos, orientações: o que significa pensar, e 'orientar-se' no pensamento. (...) A imagem do pensamento é como que o pressuposto da filosofia, precede esta; desta vez não se trata de uma compreensão não filosófica, mas sim de uma compreensão pré-filosófica. Há pessoas para quem pensar é 'discutir um pouco'. Certo, é uma imagem idiota, mas mesmo os idiotas têm uma imagem do pensamento, e é apenas trazendo à luz essas imagens que se pode determinar as condições da filosofia. (*PP*, p. 185-186 [p. 203-204])

Dentro dessa citação, há o sentido de que imagem do pensamento seria a definição que o próprio pensamento dá para o que significa pensar e para o que pode o pensamento. Os filósofos fazem isso, até os idiotas fazem. Tais imagens guiam a criação conceitual dos filósofos, sendo elas tão criadas quanto os conceitos.

Se fossemos propor um estranho encontro entre as duas citações, esta logo acima e aquela de Cerletti no início, poderíamos dizer há uma certa ressonância entre as duas colocações de problemas: há muitas imagens do pensamento, há diversas formas de pressupor o que pode um pensamento. Deleuze e Guattari vão dizer que o pensamento filosófico é criação conceitual, que pensar é criar. Já Cerletti nos diz que pensar é intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Eles são diferentes, mas ambos partem da ideia de que há diferentes formas de pensar essa questão.

Agora, no que concerne a formação do professor de filosofia, é essencial que ele problematize sua definição do que é filosofia e como ela vai interferir na sua definição do para que ela serve e de como ensina-la.

Agora há outro interessante ponto a ser destacado desse estranho encontro entre Deleuze/ Guattari e Cerletti. Mais acima escolhemos uma passagem de Cerletti que dizia que o perguntar filosófico era o elemento constitutivo fundamental da filosofia. E em Deleuze e Guattari também temos o papel importante do problema como

aquele que força a pensar. Os autores dizem que são signos que nos forçam a pensar porque instauram campos problemáticos aos quais reagimos.

O problema pode ser visto como um operador da criação conceitual, para além de uma relação de causa e efeito, como abertura de um campo problemático a partir de um encontro. Deleuze afirma que o aprendiz precisa de uma espécie de dom para aprender porque deve estar predisposto a perceber as singularidades de um encontro e, ao mesmo tempo, estar preparado para arriscar-se diante daquilo que ele ainda não sabe qual será o resultado. Neste sentido, a palavra experimentação ganha uma dupla definição, uma vez que significa experimentar um sentido ao entrar em contato com signos e também que o aprendiz necessita tentar, arriscar-se, para conjurar os seus movimentos aos do signo.

Mas os movimentos do aprendiz não podem ser os de uma cópia, reprodução, precisam trazer a marca da sua singularidade, uma vez que ele insere, nesse processo, o seu jeito, cada um tem um jeito de nadar, um estilo, traça a sua solução para o desafio de flutuar e deslizar nas águas. A todo o momento há de se afirmar a contingência e a diferença como norteadores do processo de aprendizagem, como bem explicado na citação abaixo:

A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogêneo. O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (*DR*, p. 48 [p. 35])

Não se aprende reproduzindo um saber consolidado devido à sua afinidade com a verdade, mas se aprende frente a cada encontro com um novo desafio que exige que se saia da zona de conforto para se atingir uma região pré-individual, intensiva, implicada que requer uma experimentação, que é aqui criação. “Fazer com” da citação acima se refere à uma dimensão de co-criação e não de adaptação do “fazer como”.

Deleuze nos dará algumas dicas sobre como ele mesmo praticava nas suas aulas este fazer com.

Hoje em dia, é possível entrar em contato com a transcrição de áudios das aulas bem como assistir algumas que foram gravadas. Já começam a aparecer também pesquisas sobre os procedimentos de Deleuze nas suas aulas, formando um rico material onde se pode mergulhar principalmente aqueles que não puderam frequentar suas aulas na Universidade de Paris.

Neste sentido, dois livros foram bastante importantes por conterem depoimentos sobre as aulas, principalmente a biografia escrita por François Dosse e a obra *Portrait Oratoire de Gilles Deleuze aux yeux jaunes*, de Claude Jaegle. Há considerações sobre o trabalho do professor no depoimento *Abecedário*, quando Deleuze também lembra o período que foi professor do ensino médio francês.

Deleuze relata que dava aulas às quartas feiras e como ele havia começado a preparar aquela aula no domingo de manhã, às vezes até no sábado, fazendo notas, destacando trechos de livros. Era toda uma preparação intensa com um objetivo específico: Deleuze pensava que a aula deveria ser musical, soar como um concerto musical por que assim poderia lhe trazer momentos de inspiração. A aula soando como uma música que a qualquer momento pode fazer acontecer algo que inspire, precisa ser previamente criada, preparada. E mais, preparada a cada vez, sempre nova, a aula não pode ser uma mera reprodução de um conteúdo.

Deleuze afirmou que, durante as aulas, estes momentos de inspiração podiam ser efêmeros, mas eram buscados porque o professor tem que achar interessante o que ensina, precisa ficar fascinado com o que está dizendo. Para falar com entusiasmo. Desse modo, se fosse possível extrair uma primeira característica das aulas do professor

Deleuze seria esta: é preciso dar aulas sobre o que se busca, estar preparado, para fazer da aula um momento de inspiração e de experimentação dos problemas que se busca.

Frederic Astier, que se debruçou sobre as mais de 400 horas gravadas dos cursos de 1979 a 1987, destacou este primeiro ponto abordado aqui

O estilo Deleuze. Alguém pode dizer que seus cursos o permitiam experimentar sequências lógicas, aquelas dos seus futuros livros, mas a uma velocidade inversa do professor brilhante. Muito lentamente, por fluxo e refluxo, ele avançava, recuava. Deleuze claramente seguia notas, muito precisas, mesmo se as suas referências de edições, de datas ou de páginas eram lacunares. Seu curso era experimentação no sentido forte. Ele ouvia se as conexões eram feitas ao longo do tempo, nos pequenos olhares iluminados. (2006, p. 8)

A observação de Astier de que Deleuze parecia experimentar nas aulas as sequências lógicas que lançaria nos seus livros reforçam este primeiro aspecto do professor Deleuze que dava aulas sobre o que se buscava. Até em sua última aula, pode-se experimentar a abertura ao novo e a busca por inspiração quando disse que: “Esta história da música me dá pontos de partida que não teria sem esta sessão de trabalho de hoje” (DOSSE, 2009, p. 467). Suas últimas palavras de sua última aula apontam este campo intensivo da aula preparada para fazer surgir inspirações para aquilo que se busca. A aula parece um encontro, que só poderá fazer pensar, se o professor estiver “a espreita”, esperto para o que poderá surgir.

Mas “a filosofia tem horror à discussão”, nesse sentido o objetivo da aula era afetar o ouvinte como o grito do filósofo estudado para que ele se sentisse forçado a pensar. Podia ser que ele não entendesse a aula de imediato, mas com os tempo as coisas podiam se conectar e fazer sentido, bastava esperar. Deleuze era obsequioso com as interrupções de suas aulas, mesmo tendo horror à discussão, porém queria que suas aulas se estendessem por semanas, porque as pessoas mudam de uma semana para outra, e a aula, em algum momento, poderia fazer sentido, era necessário apenas aguardar.

Isso porque a aula não precisa ser entendida completamente. Cada um deve pegar aquilo que lhe convém, afinal, não se sabe direito como alguém aprende algo, sob que forças e efeitos se aprende. Deleuze destaca que seu objetivo é “lançar conceitos que possam ser manejados de vários modos, isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções a seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades” (*Abecedário*, P de professor). Aqui é afastada a imagem do aluno como predisposto a aprender.

Se se pudesse extrair uma segunda característica das aulas de Deleuze seria esta: não é possível saber previamente como alguém aprende algo, lançam-se os conceitos na expectativa que eles afetem alguém em algum momento. Por isso, a aula do professor era pensada como um movimento, “um movimento no qual o ideal não seja ter noções garantidas, assinadas e repetidas pelos discípulos” e sim para que estes sejam afetados de duas formas: a primeira que manejem os conceitos à sua maneira, usem-nos do modo que precisarem e de acordo com as suas necessidades; a segunda seria que Deleuze queria que seus alunos aprendessem a ser felizes com a sua solidão, queria “reconciliá-los com sua solidão”.

Deleuze ainda possuía um modo particular de colocar problemas intensificados por perguntas motivadoras: um “por quê?”, repetido inúmeras vezes, e “o que isso quer dizer?”, parecem instigar o público a esperar a chegada de um conceito ou de um problema. Essas perguntas também são efeitos da performance de Deleuze quando quer fazer com que sua audiência seja testemunha da criação filosófica, como se a fala fosse uma vocalização do pensar fazendo reviver o processo de criação de tal ou qual conceito.

Jaegle relata que as questões geram uma suspensão da reflexão para que uma tensão seja criada, tensão que é o “momento de sofrer as condições de emergência de um conceito e não de o compreender. O conceito não resulta de uma dedução razoável que será o *happy end* da empresa filosófica” (2010, p. 19).

É preciso mostrar que o conceito filosófico é forçado por problemas, e as perguntas são uma forma de chamar a atenção para eles. Talvez aqui esteja uma terceira característica da aula de Deleuze: o professor precisa criar problemas, entender que o pensamento filosófico é forçado por eles e elaborar perguntas é evidenciá-los. Afinal,



pensar não é de graça, nem espontâneo, é um susto. E esta característica o aluno há de incorporar, pois também é necessário que haja criação de problemas por eles.

Ficou faltando uma etapa imprescindível do ensino aprendizagem, a saber, a avaliação. Desse modo, retomamos Celetti e propomos que se faça, entre outras possibilidades, uma solicitação de um trabalho com “memorial”. Afirma, Cerletti que durante nossa trajetória acadêmica, desde alunos do ensino médio, durante a graduação e ainda durante nossa formação contínua, vamos sempre entrando em contato com as singularidades de nossos professores:

Como gosta de dizer Jorge Larrosa, cada um dos nossos professores nos transmitiu sua biblioteca. Mas também nos transmitiu uma forma de ler seus livros e uma forma de fazer pública essa leitura e, portanto, essa interpelação. Isso é o que nos formou em grande medida como filósofos e filósofas e como professores e professoras. O que nos interessa marcar é que grande parte dessa aprendizagem que nos constitui como filósofos docentes nunca é tematizada, e suas influências, que são enormes, formam parte de uma espécie de naturalização de nosso passado acadêmico (2009, p.59)

Esta constatação leva Cerletti a propor uma tematização desses estilos didáticos na forma de um crítica ou memorial, no qual se possa problematizar um certo repertório que acumulamos em nossas experiências discentes, possuímos uma certa bagagem filosófica, então “a constatação desse estado de coisas é talvez o ponto de partida que teria que ser assumido na formação de professores” (2009, p.61).

## **Conclusão**

Talvez assim tenhamos traçado algumas características para o papel formativo da filosofia para a formação do professor de filosofia. Alguns procedimentos extraídos de um estranho encontro entre Celetti e Deleuze/Guattari.

Seriam então três características das aulas de Deleuze: um curso sobre o que se busca, não se sabe como alguém aprende algo e a necessidade de se ter problemas para criar conceitos. Não podemos esquecer de duas outras características elencadas acima: a problematização da definição do que é a filosofia, também defini o que ensiná-la e que há três dimensões ao se trabalhar com as ideias de um filósofo: a dimensão objetiva/extensiva do texto, a dimensão subjetiva da afetação dos leitores sobre eles e uma dimensão intensiva da análise das condições singulares de criação dos conceitos.

Por fim, um processo avaliativo que levasse em conta a tematização por parte do aluno de sua própria trajetória filosófica e dos professores que influenciaram seu percurso, através de um memorial.

## Referências

- ASTIER, FREDERIC. *Les Cours Enregistrés de Gilles Deleuze, 1979-1987*. Sils Maria editions, Belgique, 2006.
- CERLETTI, Alejandro. *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, G. *Abécédaire* (com C. Parnet). Paris: Éditions Montparnasse, 2001. [Versão brasileira, legendada pelo MEC: TV Escola, 2001]
- \_\_\_\_\_. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.
- DOSSE, Frederic. *Gilles Deleuze y Felix Guattari, biografia cruzada*. Buenos Aires, fondo de Cultura Economica, 2009.
- GALLO, S. e KOHAN, W.O. *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*. IN: GALLO, S. e KOHAN, W.O. (orgs.) *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. *Ensino de Filosofia para não-Filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 231-252, jan./abr. 2007.
- JAEGLE, Claude. *Portrait oratoire de Gilles Deleuze aux yeux jaunes*. Press Universitaires de France, Paris, 2006.

VELASCO, P. D. N. e PEREIRA, M S. Práticas de ensino e formação docente: notas sobre a experiência da Licenciatura em Filosofia da UFABC. Santa Maria, v. 40, n. 1, p 37-52, jan-abr. 2015.

## **CARTOGRAFIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA.**

Flávio Carvalho, UFCG, Brasil, [flavio.carvalho@ufcg.edu.br](mailto:flavio.carvalho@ufcg.edu.br)

### **Eixo temático:**

Papel da filosofia na formação de educadores

### **Resumo:**

Este texto resulta de investigação em desenvolvimento acerca do professor de Filosofia no Ensino Médio, abordando sua formação e sua atuação na educação de jovens estudantes. Aqui apresentamos um diagnóstico construído na primeira fase da investigação, no qual indicamos os principais problemas vinculados ao ensino de Filosofia e ao seu ator pedagógico, o professor. Na segunda fase da investigação, ainda em construção, sob a orientação da metodologia da cartografia, passaremos à investigação de como as relações entre este ator e os outros atores pedagógicos se constroem, como e quais discursos e dispositivos são elaborados e, por fim, como podemos pensar e executar intervenções alternativas que estimulem a educação filosófica.

### **Palavras-chave:**

Ensino de Filosofia; formação de professores; cartografia.

### **Abstract:**

This paper is the result of research under development about teacher of philosophy in high school, by addressing its training and its performance in the education of young students. We present here a diagnosis that was built in the first stage of research, wherein we indicated some main problems linked to the teaching of philosophy and its pedagogical actor, the teacher. In the second stage of the investigation, which is still under construction, according to the guidance of the cartographic methodology, we will research how the relationship between this actor and the other educational actors are built, how and what discourses and devices are elaborated and, at last, how we can think and perform alternative interventions that stimulate philosophical education.

**Key-words:**

Teaching of Philosophy; teacher training; cartography.

## Introdução

Provavelmente, uma das instituições sociais mais investigadas seja a escola. Diversos campos do conhecimento humano encontram nela elementos passíveis de interesse e relevância investigativas. Diversos atores pedagógicos atuam neste *locus* social e vários cenários nele são construídos, alternada ou simultaneamente. Como instituição dotada de historicidade, a escola possui um itinerário temporal de instituições e desinstituições, de construções e desconstruções, ela pode e sabe (ou não pode ou não sabe) modificar-se conforme o tempo histórico, mas ela mesma muda as compreensões de cada tempo histórico. Local com vários lugares, ambiente com vários cenários, protagonista com vários papéis, a escola insistentemente permanece *a-ser*.

Nosso exercício de investigação filosófica direciona-se para um dos elementos constitutivos desta instituição social, coautor de todas as tramas pedagógicas que nela se desenvolvem, personagem multifacetado e multitarefa, mediador da instituição – seus dispositivos instituídos – e o neófito pedagógico e social. O professor. Personagem, agente, paciente, instaurador, destruidor, reconstrutor. Passível de tantas abordagens quanto a própria instituição que o ampara, o aprisiona, o rejeita, o impulsiona, o projeta, o reinventa, ator que igualmente a mantém, a abandona, a agride, a recria, a projeta, a reinventa.

Para o professor de Filosofia – ou ao filósofo docente? – , para ele deslocamos nossa atenção, com ele nos ocuparemos, destarte, nessa miríade de elementos possíveis, que configuram a diversidade de *diagramas* possíveis. *O professor de filosofia* e suas várias atribuições, funções e discursividades, com suas múltiplas relações constituídas e vivenciadas seja com a instituição de ensino seja com os estudantes, ou ainda, com a comunidade escolar, com o saber filosófico, com a vida política.

O texto que ora apresentamos diz respeito a uma pesquisa em desenvolvimento realizada por membros do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia UFCG/CNPq, a qual se iniciou em 2014 e possui como objetivo principal investigar e problematizar *como tem se manifestado* a educação filosófica no âmbito das escolas da educação básica, de modo específico no que diz respeito ao *papel filosófico e pedagógico do professor de Filosofia* no Ensino Médio, *compreendendo* as diversas perspectivas, os variados direcionamentos e as múltiplas relações que se processam no ambiente escolar.

Convém mencionar que nossa investigação comporta a atitude metodológica – e epistemológica – de deslocar o olhar em busca de elementos marginais constitutivos do processo de ensino-aprendizagem de Filosofia ou da construção da educação filosófica, resgatando os detalhes do cotidiano da vida escolar, dando atenção para os pormenores de documentos escolares, ouvindo ou auscultando as falas marginais – silenciosas ou silenciadas – ao discurso oficial da escola, em vista de traçar um diagrama das relações que se travam na periferia da educação filosófica. Para além do plano de curso e do livro didático, precisamos compreender as *territorializações* que envolvem o ensino de Filosofia no ambiente escolar.

Por fim, cumpre-nos declarar que nossa investigação se movimenta sob as orientações da metodologia da cartografia, assumindo o compromisso com a multiplicidade de abordagens e de procedimentos metodológicos, dirigindo-se para os elementos e as relações menores, marginais, microscópicas, ocupando-se com a elaboração de *diagramas* que comportem a dinamicidade e pluralidade das relações construídas e vivenciadas no ensino de Filosofia, buscando compreender os *dispositivos* que neste processo se manifestam e, igualmente, lançando problematizações diante dos conservadorismos e autoritarismos intelectuais e procedimentais, devido à potência de sugerir novos territórios, novas ideias, rotas de fuga, próprios da cartografia, em vista de oportunizar a criação de estratégias e ações alternativas para a educação filosófica.

### **Olhares sobre o ensino, a formação e o professor de Filosofia: à guisa de delimitação.**

Não obstante nossa investigação se ocupar com o professor de Filosofia, reconhecendo a multiplicidade de elementos que se lhe vinculam terminamos por nos imiscuir com problematizações em torno dos paradigmas de educação e de formação de professores, questionando as teias de conexões que se constroem entre os diferentes saberes, bem como as diversas modalidades de relações vivenciadas entre os sujeitos pedagógicos. Reconhecemos, outrossim, que esta discussão termina por estreitar as relações epistêmicas entre a Filosofia e o Ensino de Filosofia.

Dito isto, a nosso ver, o cenário pedagógico e filosófico sobre o qual nos movimentamos tem ofertado a experiência com uma modalidade de ensino de Filosofia pautada primordialmente (em alguns casos exclusivamente) na História da Filosofia,

marcada pela memorização e pelo acúmulo progressivo de informações, em aulas majoritariamente expositivas e que se vinculam às demandas e aos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio.

Entendemos que indicar os documentos oficiais, governamentais ou não (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Orientações Curriculares Nacionais, Projetos Pedagógicos das escolas) como os responsáveis por esta situação apenas tangencia o problema, ou ainda, mostra tão somente uma de suas facetas. Dar crédito exclusivo ao fato de que o professor recebe sua formação acadêmica nos moldes de um curso de bacharelado também não é suficiente. Faz-se mister adotar uma compreensão que reconheça a pluralidade de elementos e de relações vigentes no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia, assumindo a dinâmica e a amplitude da educação filosófica.

Observamos também diuturnamente que o ensino de Filosofia experimentado nas salas de aulas, na maioria das situações observadas, não costuma favorecer a reflexão filosófica ou a atitude desnaturalizadora sobre a realidade (dos estudantes), tampouco oportuniza a atividade criadora de compreensões, de conceitos filosóficos oriundos de problemas (dos estudantes), constituindo o que chamamos de educação filosófica. De modo semelhante à observação anterior, convém reconhecer que há diversos elementos contidos neste processo de ensino (informativo ou filosófico), cujas relações se desenvolvem e repercutem em todos os personagens pedagógicos do ambiente escolar, autores e atores manifestos em dispositivos e discursos presentes na vida escolar.

Assumimos a compreensão de que filosofar é *ação criadora*, portanto, filosofar não é mera passividade frente ao mundo no qual existimos e nas experiências que se nos apresentam. Filosofar não se reduz à contemplação, não se limita a acumular informações, dados históricos e literários (ilustração), filosofar diz respeito a uma modalidade de intervenção no mundo. Criação que se realiza numa complexa relação entre *problemas* e *conceitos*, entre *conceitos* e *conceitos da zona de vizinhança*, entre *conceitos* e *planos de imanência*<sup>176</sup>.

Partindo desta compreensão, a nosso ver, a proposição “deleuzo-guattariana” oferece a oportunidade de desenvolver um Ensino de Filosofia orientado

---

<sup>176</sup>DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.



primordialmente pela ação problematizadora da realidade, ensino propugnador da ação criadora de conceitos; o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia se realiza heurísticamente na relação dinâmica e indissociável do *problema-conceito*, que configuram as ações de uma Pedagogia do Conceito<sup>177</sup>. Questionamos as motivações, os discursos e os dispositivos que levam o professor de Filosofia no Ensino Médio a assumir uma modalidade de ensino pautado na memorização e na repetição estéril.

Ainda sobre a formação de professores, corroboramos com Bombassaro o fato que “Não faltam análises perspicazes mostrando que em sua maioria os cursos de filosofia se limitam ou a apresentar a galeria de opiniões dos filósofos ilustres, sem fazer a experiência de repensar os problemas filosóficos que deram origem à própria filosofia”<sup>178</sup>. Desse modo, a esterilidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio tem uma justificativa (nem necessária nem suficiente) no *modus operandi* dos cursos de Filosofia nas instituições de Ensino Superior.

Agregamos a esta compreensão, conforme outras demonstrações da literatura especializada acerca da formação de professores de Filosofia no Brasil<sup>179</sup>, o fato que a formação do professor de Filosofia e a criação de cursos específicos de Licenciatura em Filosofia estiveram, histórica e majoritariamente, vinculadas à existência de um curso de Bacharelado em Filosofia. Diante do exposto, manifesta-se certa incoerência epistêmica e pedagógica que termina por vincular e assemelhar a formação do licenciado a do bacharel, sem preservar a identidade epistêmica e pedagógica e os procedimentos metodológicos próprios do filósofo docente, ou seja, a questão da transposição didática ou não aparece ou não é trabalhada adequadamente nos cursos de formação de professores de Filosofia para a Educação Básica.

O problema da formação docente, entretanto, comporta uma multiplicidade de elementos que extrapolam questões de currículo ou de aportes metodológicos ou teóricos. O território da educação filosófica é constituído por outros elementos, que não costumam ser tomados pelas análises clássicas ou são considerados secundários, tais como a miríade de relações que se constroem entre os atores pedagógicos neste

---

<sup>177</sup>Deleuze e Guattari asseveram que todo conceito remete a um problema, sem o qual não teria sentido. Mas, mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito). Ibidem, p. 71.

<sup>178</sup> BOMBASSARO, L. C. *Filosofia, ensino e pesquisa interdisciplinar*, p. 325.

<sup>179</sup> Geraldo Balduino Horn, Walter Omar Kohan, Silvio Gallo cujas obras figuram entre nossas referências.

território, os enfrentamentos e os cruzamentos entre as forças (poderes) ali constituídas, os agenciamentos, os jogos de verdade, as enunciações e os silêncios, os jogos de objetivação e subjetivação, as produções e estetizações de si mesmo, as práticas de resistência e liberdade.

Diante do exposto, a nosso ver, a cartografia se mostra como uma metodologia que corresponde às nossas inquietações e que pode inclusive reverberar na desmontagem de dispositivos<sup>180</sup> de controle e poder, fomentando e instrumentalizando a resistência; seguindo a proposta mesma de Foucault e de Deleuze, a análise cartográfica constitui-se como instrumental para uma abordagem do presente, tornando possível criticar o nosso tempo e o que somos.

Não tomamos a cartografia como método na acepção de proposição de regras e de procedimentos de pesquisa, antes nela reconhecemos um importante vetor de abordagem epistêmica e interpretativa que viabiliza o traçar de estratégias possíveis de análise crítica, que estimula o olhar acurado e que se desloca para as diversas relações, os variados jogos, as múltiplas formações rizomáticas, os discursos, as instituições e seus aparelhos diversos, suas medidas e regulações, que lança a atenção sobre as estruturas e disposições arquitetônicas. Pela cartografia os elementos dos enunciados científicos e dos conceitos filosóficos, o que é o dito – e o que não é dito (ou silenciado) – são diuturnamente abordados e questionados em sua validação.

Uma vez que o cartógrafo permanece atento à composição dos dispositivos, à formação dos diagramas<sup>181</sup> dos territórios ou elementos investigados e fomenta a percepção ou a construção de linhas de fuga, de ruptura e de resistência atitudinais e discursivas, compreendemos a metodologia cartográfica como proposta ao mesmo tempo heurística e política, nos associando às problematizações foucaultianas de arqueologia do saber, da genealogia do poder e da construção da estética da existência, isto é, a tríade saber-poder-subjetivação.

---

<sup>180</sup> O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. (FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*, p. 246.).

<sup>181</sup> O diagrama não é mais o arquivo, auditivo ou visual, é o mapa, a cartografia, coextensiva a todo o campo social. É uma máquina abstrata. Definindo-se por meio de funções e matérias informes, ele ignora toda distinção de forma entre um conteúdo e uma expressão, entre uma formação discursiva e uma formação não discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar. Se há muitas funções e mesmo matérias diagramáticas, é porque todo diagrama é uma multiplicidade espaço-temporal. Mas, também, porque há tantos diagramas quanto campos sociais na História. (DELEUZE, G. Foucault, p.44.)

### **Cartografia e formação de professores de Filosofia: incursões preliminares.**

Diante do exposto e reiterando que há tantas cartografias e tantos diagramas quantos forem os territórios e os elementos selecionados e abordados, passaremos à exposição de um conjunto de problematizações sobre o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia, que a nosso ver repercutem diretamente na construção de uma educação filosófica e que por sua vez mantém estreita vinculação com a formação dos professores de Filosofia. Os elementos que aqui serão elencados constituem os momentos futuros de nossa investigação.

O primeiro elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia ser marcada, em escalas diferentes conforme as Instituições de Ensino Superior, pela perspectiva e orientações atinentes aos cursos de graduação na modalidade bacharelado. Este legado se manifesta na acentuada formação via História da Filosofia, dita sólida formação em História da Filosofia. A especificidade do objeto filosófico e do aporte metodológico para o ensino de Filosofia termina não sendo vivenciado pelos licenciandos que por sua vez, geralmente, encontram severas dificuldades na transposição didática no contexto da educação básica. O problema que se nos apresenta sinaliza a necessidade da construção de uma “identidade filosófica e pedagógica” para os cursos de licenciatura em Filosofia.

As relações entre professores e estudantes terminam por acontecer de forma hierarquizada e, eventualmente, doutrinária, isto é, o professor ostenta o papel de proprietário e doador do saber filosófico, que por sua vez produz (ou melhor, reproduz) um discurso de verdade sobre a Filosofia, baseado na História da Filosofia, na qual reconhecemos e problematizamos a centralidade e a quase exclusividade, dada aos filósofos (androcentrismo) da Europa (eurocentrismo). A quem interessa excluir ou obnubilar o pensamento racional (com todas as suas peculiaridades) criado no Oriente? Ou ainda, por que não se admite pensar a relação entre o *modus operandi* do filósofo e a abordagem das nações nativas (indígenas e pré-colombianas) com suas formas peculiares de abordar a realidade em toda a sua complexidade? O discurso de verdade que institui o ensino historiográfico da Filosofia constrói estratégias de subjetivação particularmente danosas a uma educação filosófica orientada pela autonomia do pensar e pela criação de conceitos.

O segundo elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia eventualmente distanciar-se do contexto de estudante. Com mais frequência do que gostaríamos a educação em geral corre o risco de desviar-se (e infelizmente o faz) de sua vinculação com a vida e a vivência do estudante; o ensino de Filosofia corre risco análogo. De modo que, a nós não causa estranhamento o fato que em diversos relatos de discentes (e de docentes) o papel do pensar filosófico termina por ser associado a antigos estereótipos que produzem os rótulos de “saber alienado”, que ingenuamente o reconhecem como saber interminável e indefinível, ou ainda, trata-se o exercício filosófico como abstração diletante.

Não convém assumirmos um posicionamento utilitarista para o ensino de Filosofia, em que o exercício filosófico teria sua validade assegurada apenas na medida em que se aplicasse à realidade imediata. De modo diferente, assumimos a pertinência do saber filosófico construído em sala de aula que divide o momento pedagógico com o trato da tradição filosófica, bem como se vincula constitutivamente aos problemas contemporâneos da existência pessoal e social dos jovens estudantes. Não é raro encontrarmos aulas de Filosofia em que a vida política nacional e atual é completamente preterida em detrimento dos problemas sociais dos séculos III a.C. ou do século XVIII d.C. De modo análogo, a abordagem filosófica da vida científica se detém sobre as inovações newtonianas e compreensões aristotélicas, sem sequer tangenciar as contemporâneas teoria do caos e a teoria da relatividade e seus desdobramentos. Quais as implicações políticas e epistêmicas diante destes discursos de verdade?

O terceiro elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia ainda encontrar severas resistências ao diálogo e à interatividade com outros saberes. As propostas de interdisciplinaridade, a nosso ver, carecem de um posicionamento epistêmico e pedagógico que reconheça a paridade entre os saberes (artístico, científico, teológico, filosófico). Um dos mais esclarecedores exemplos vem do uso da arte nas aulas de Filosofia, sobre a qual se depositam olhares e na qual se introduzem interpretações filosóficas, forçando a obra de arte a manifestar as ditas ideias filosóficas, não se respeita a especificidade do discurso da arte, reduzindo a manifestação artística à ilustração de teses filosóficas.

Precisamos problematizar que tomar os elementos de outros saberes como exemplificação não é construir interdisciplinaridade, tomar um objeto sobre o qual cada

saber lança-se a examinar tampouco manifesta interdisciplinaridade. Falta a competência de tratar interdisciplinaridade entre saberes como atitude de reconhecimento da peculiaridade epistemológica e metodológica de cada campo do saber e a busca de elementos passíveis de aproximação, seja teórica seja metodológica. A vontade de saber recorta e reelabora as relações epistêmicas e igualmente as relações entre os sujeitos do conhecimento.

O quarto elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia na qual não se reconhece o fomento à atitude filosofante do professor de Filosofia. Há professores de filosofia que se especializam em contar a História da Filosofia, verdadeiros enciclopedistas do saber filosófico, arquivos ambulantes de dados biográficos e bibliográficos, que, entretanto, não cultivam tampouco manifestam em sala de aula a *sua* atitude filosófica, *suas* problematizações da realidade, de desnaturalização das relações, ideias ou posturas sociais. Os estudantes terminam por ser assujeitados e sob a égide da manutenção da modéstia (falsa modéstia) não se assume que se é filósofo.

Nas relações internas da escola, observamos que os exercícios avaliativos elaborados por professores não filosofantes manifestam a preocupação exacerbada com datas, nomes de personagens e de obras, centrando-se e limitando-se nas definições de conceitos filosóficos, ou melhor, reescritas de algum texto sobre conceitos filosóficos, um verdadeiro teste de memorização que impede qualquer deslocamento ou ensaio de ampliação do pensar filosófico dos estudantes em relação ao filósofo estudado. Precisamos cultivar a salutar atividade de filosofar em sala de aula, com os estudantes, transformando assim a sala de aula em laboratório de investigação filosófica, traçar uma rota de fuga à doutrinação da Filosofia.

### **Considerações finais**

Cumpramos reconhecer que outros elementos ainda podem se agregar aos já citados, os quais comportam igualmente relevantes contribuições para pensar a formação de professores de Filosofia, tais como, a formação de professores de Filosofia que incorpore as novas tecnologias, ou ainda, a questão da formação de professores de Filosofia que leiam criticamente os documentos de educação; pensar a formação de

professores de Filosofia capazes de levar o saber filosófico para além dos muros da escola, bem como, ocupar-se com a construção de uma educação filosófica.

Em vista desta compreensão mais aguçada a cartografia, como metodologia, eivada de suspeitas sobre as instituições e seus processos de subjetivação, se presta à investigação da constituição e dinâmica dos dispositivos e dos discursos de verdade presentes no ambiente escolar, questionando também a instituição escolar frente às heterotopias, deslocando a atenção para as falas marginais de diversos sujeitos pedagógicos. E por fim, a cartografia carrega o caráter de oportunizar a formação de focos de resistência e a criação de rotas de fuga, motivando e contribuindo com as mudanças de postura em relação à formação do professor de Filosofia, reverberando na sua atuação no ambiente escolar junto aos jovens estudantes, na comunidade filosófica pelo desenvolvimento de atitude teórica e metodológica alternativa.

## Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA FILHO. (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo horizonte: Autêntica, 2008.
- BOMBASSARO, L. C. Filosofia, ensino e pesquisa interdisciplinar. In SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de; CARBONARA, V. (Orgs.). *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1, São Paulo: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FONSECA, T. M. G. & KIRST, P.G. *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FISHER, R. M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 07 mai.2015.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos: estratégia, poder-saber*. (v. IV). Org. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

HORN, G. B. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: UNIJUI, 2009.

MOURA, T. M. *Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar*. Disponível em: [http://www.fe.ufg.br/uploads/6/original\\_Dissert-Thelmamoura.pdf](http://www.fe.ufg.br/uploads/6/original_Dissert-Thelmamoura.pdf). Acesso em: 10 abr.2014.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

## **A CRÍTICA DA RAZÃO CÍNICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ÉTICA**

**Autor:** Mateus de Freitas Barreiro, Brasil-SP,  
mateusfbb@bol.com.br

**Vínculo Institucional:** Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP.

**Resumo:** Os conceitos de igualdade e a diferença são discutidos por Pietrucci na qual são apresentadas as ciladas dessa disjuntiva, bem como as implicações que tais posições podem carregar. A reflexão aprofundada sobre os discursos que norteiam as ações em prol da igualdade ou da diferença são fundamentais para a formação ética e a ruptura com as formas de ideologias hegemônicas que são presentes no Brasil. Para tentar desvendar os labirintos da igualdade e da diferença que permeiam também o campo da educação, será utilizada a noção de crítica de razão cínica de Sloterdijk.

**Palavras chaves:** Igualdade, Diferença e Educação.

**Abstract:** The concepts of equality and difference are discussed by Pietrucci in which shows the pitfalls of this dilemma , and the implications that such positions can carry . The in-depth reflection on the discourses that guide the actions to promote equality or difference is fundamental for ethics training and the break with forms of hegemonic ideologies that are present in Brazil. To try to unravel the labyrinths of equality and difference that also permeate the field of education, it will be used the notion of critical cynical reason Sloterdijk.

**Key words :** Equality, Difference and Education .



## **INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

O tema sobre as diferenças entre os seres humanos foi objeto de discussão por muitos séculos, é ainda uma discussão que faz parte do senso comum e diversos campos como os da filosofia, educação, teologia, biologia, psicologia e antropologia. Mas atualmente, os debates em torno da diferença, ganham novos contornos com as mudanças sociais e as reconsiderações teóricas. No entanto, é preciso discutir esta questão com o intuito de tentar buscar saídas significativas para problematizar as tendências irracionistas presentes nos discursos no campo educacional e político. A educação caminhou sempre próxima da filosofia desde a Antiguidade, pois a filosofia se constituiu com uma intenção educacional de formar o ser humano. Já a cultura contemporânea, é influenciada pela forma científica de fundamentar o conhecimento.

As incertezas sobre os rumos do mundo moderno e os efeitos dos discursos a respeito da igualdade e diferença na sociedade contemporânea, estimulam a buscar discussões sobre as bases de ambos os conceitos - a igualdade e a diferença. Entender e encaminhar soluções para a questão da formação ética e para a ausência de pensamentos

críticos na atual conjuntura cultural, bem como para a multiplicidade de suas causas implícitas, tem sido um desafio enfrentado por grande número de estudiosos da educação em várias partes do mundo, já que este não é um problema apenas do Brasil. Embora a incorporação e a disseminação de pressupostos sobre a igualdade e a diferença perpassem por quaisquer atividades relacionadas à formação, à pedagogia e à organização da sociedade, é preciso cada vez mais analisar esta relação levando em consideração as mudanças culturais ocorridas nos últimos anos que abarcam as políticas públicas e a educação.

Em “*Ciladas da Diferença*”, Pietrucci (1990) buscou investigar os efeitos perniciosos da apropriação pela esquerda de um tema definidor das tradições de direita, a saber, a diferença. Ao pensar sobre a presença dos conceitos de igualdade e diferença nas linhas de pensamentos denominadas de direita ou esquerda, podemos pensar a respeito sobre a formação do conceito descrito por Deleuze e Guattari no livro *O que é a filosofia*. Segundo Deleuze e Guattari, todo o conceito tem uma história, embora sua história se desdobre em ziguezague e cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Sob esse ponto de vista, o conceito apresenta-se, na maioria das vezes, “com pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos” (DELEUZE, 1992, p. 29).

Além das implicações teóricas que há entre os conceitos de igualdade e diferença, há dificuldades práticas que tais conceitos carregam. Pietrucci analisa o protótipo do discurso da diferença através da historiadora Joan W. Scott que utiliza um viés pós-estruturalista e feminista para apontar os riscos da diferença ao optar por não deixar de fora o potencial analítico que a diferença tem de romper com as formas preponderantes de afirmar o gênero masculino e deixar o gênero feminino em segundo plano.

Embora Pietrucci evidencie as armadilhas da escolha pela diferença indiscriminadamente, o autor parece não propor outra forma para sair desta armadilha, tendo em vista que não há uma saída que poderá ser utilizada para as mais diversas circunstâncias. Pensando no campo da Educação, este artigo visa problematizar os enunciados da diferença e da igualdade, bem como tentar propor, ao menos como forma

reflexão, as consequências que o irracionalismo e o cinismo estão presentes na sociedade e nas discussões que envolvem a questão da diferença.

Atualmente pouco se pensa e discute sobre as consequências que um determinado tipo de discurso da diferença tem na sociedade. Por isso é fundamental analisar como este discurso passou a ser apropriado para justificar a atenção social da diferença. Diversos pensadores do pós-estruturalismo teceram críticas sobre a cultura Iluminista que preconizava uma lógica única que se fundamentou na razão universal. O Iluminismo teve relação direta com a revolução Revolução Francesa que pregava a “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, como proposta para romper com o absolutismo presente em toda Europa que obscurecia os caminhos e que impediam a ruptura com pressupostos teleológicos para construir um sujeito autônomo. A razão deveria ser exercida por homens considerados iluminados para promover a emancipação.

O sujeito autoconsciente e detentor da razão como também preconizava a concepção humanista de Descartes e Kant, foi radicalmente questionado pelos pensadores da “filosofia da diferença”. No pós-estruturalismo não existe univocidade ou universalismo, mas existem múltiplas estruturas que abarcam diferentes tipos de discursos e agenciamentos de desejos que são singulares, ou ainda, esta estrutura pode ser indeterminada.

De acordo com Michael Peters, (2000) a noção de diferença tem sua origem em Nietzsche<sup>182</sup>, em Saussure e em Heidegger; com efeito, se há um elemento que distingue o pós-estruturalismo dos demais sistemas de pensamentos, é a noção de *différence* [diferença] que é desenvolvida por diversos autores e aplicada de formas variadas (PETERS, 2000, p.42-43). Ainda cabe destacar, a análise sobre a igualdade e diferença, realizado por Scott (1998) à luz de Derrida que foi um dos precursores do pós-estruturalismo. De acordo com Scott, a dicotomia *igualdade-versus-diferença* oculta a interdependência dos dois termos, tendo em vista que a igualdade não é a extinção da diferença e a diferença não impede a igualdade. Desconstruindo essa dualidade, diz Scott, será possível sustentar que os sujeitos nascem *iguais, mas diferentes*, como também afirmar que a *igualdade reside na diferença* (ARAÚJO, 2005, p.6). O

---

<sup>182</sup> Deleuze interpretou em *Nietzsche e a filosofia*, como uma crítica que Nietzsche teceu a dialética hegeliana que está fundamentada precisamente no conceito de “diferença” (Peters, p.43 apud Deleuze, 1983).

referencial teórico desconstrucionista utilizado por Scott não visou apenas à focalização diferença para deixar a igualdade como uma oposição ou ser deixada em segundo plano, o autor visou abordar a diferença enquanto multiplicidade inserida na categoria da igualdade, entretanto, um dos caminhos para a visão desconstrucional terá que superar, é a forma como este conceito poderá ser operacionalizado no cotidiano.

Além dos precursores do pós-estruturalismo, Peters sustenta que este movimento é uma complexa trama formada por muitas e diferentes correntes que atualmente se difundiu em gerações (feministas, pós-colonialistas, psicanalistas, neofoucaultianos, nodeleuzianos, neoderrideanos) que procuram constituir e aplicar o pensamento em experimentos e mutações de teoria, porque o pós-estruturalismo é uma obra que tem sua continuidade (PETERS, 2000, p.46). Um dos principais riscos de se trabalhar a temática da diferença, é deixar de lado os referenciais teóricos para dar exclusividade à diferença apenas nos campos da militância política, o que levaria a uma ausência de críticas sobre as ressonâncias que o discurso da diferença em si mesma, tem na sociedade.

Um das ciladas da diferença que Pietrucci, (1990) discute, é que no Brasil há uma “ideia recebida”, que é concebida como auto suficiente e que por si só aparenta explicar o racismo, como sendo em sua essência, apenas uma recusa em aceitar a diferença quando na verdade, o racismo é a “certeza da diferença”, que não recusa a diferença, mas tem obsessão com a diferença, seja ela constatável, ou apenas uma suposição, imaginada ou atribuída (PIETRUCCI,1990,p.3). Assim, a reflexão aprofundada sobre os discursos e as práticas que norteiam a ação é fundamental para romper com as formas de ideologias hegemônicas que abarcam o Brasil nos últimos anos – a dependência externa, desigualdades sociais e discursos políticos demagógicos que escondem interesses elitistas. É fundamental que a ruptura com as ideologias hegemônicas tenha como horizonte construir alternativas que são significativas para a sociedade, mas sem que haja a necessidade de inverter o paradigma dos detentores do discurso para consumir outra ideologia pré-estabelecida.

Portanto, é possível notar que a construção do conhecimento da “filosofia da diferença” abrange aproximações e dissonâncias com a filosofia antiga e o iluminismo, assim como outras vertentes de pensamento. A possibilidade de ter direito a uma educação emancipatória abre caminhos para combater desigualdades sociais através da

autonomia do desvelamento dos discursos políticos assistencialistas dos “coronéis” ou as esquerdas elitistas. A questão da relação entre a corrupção e o nível de educação, podem seguir duas hipóteses: (1) os locais menos corruptos apresentam melhor nível de educação; (2) o nível de educação causa um menor grau de corrupção.

Os meios para chegar ao fim que determinados discursos prolixos que pregam a igualdade ou a diferença, tem em comum o cinismo e a falência da ética. Decerto os discursos políticos que partem dos detentores do poder cindem entre a linguagem expressa e a semântica dos interesses elitistas que estão implícitos, o que caracteriza uma atitude cínica perante o outro. A igualdade e a diferença enquanto categorias de pensamento que incidem na conduta e na ação pensadas através da óptica e sob a óptica do irracionalismo presente no Brasil, tem o pressuposto básico que a diferença em si mesma não possui camadas privilegiadas ou relações desuperioridade e inferioridade. Contudo, é notável o consenso de que a diferença envolve categorias sociais que possuem hierarquias e relações de poder que são presentes em instituições ou guetos das mais variadas formas possíveis.

## **DESENVOLVIMENTO**

Para discutir sobre as práticas dissonantes dos discursos políticos demagógicos da igualdade e diferença, poderemos utilizar o conceito de cinismo para entender os meandros desta problemática. Os modos de produção do conhecimento advindos da racionalidade contemporânea não são incólumes de ideologias, nem tampouco de uma consciência alienada - que remeteria a uma incapacidade de entendimento sobre as estruturas históricas e sociais que circulam em torno da ciência e na constituição dos valores éticos. De acordo com Safatle, para lançar outras perspectivas sobre o conceito de alienação, o filósofo Sloterdijk afirma que o cinismo é algo como uma *ideologia*

*reflexiva* ou ainda, uma *falsa consciência esclarecida* que é resultante de uma época em que se compreende muito bem os pressupostos ideológicos da ação, mas que não se encontra muita razão para reorientar a conduta (SAFATLE, 2008, p.68). Portanto o pressuposto básico é de que não se teme a crítica que desvela o poder que mantem uma ideologia, pois já existem justificativas prontas para perpetuar formas hegemônicas de pensar. Peter Sloterdijk tornou-se um dos filósofos mais conhecidos dos últimos 30 anos, após a publicação de seu livro “*Crítica da Razão Cínica*” em 1983. Desde então, as ideias deste filósofo tem estado presentes, nas discussões polêmicas com Habermas, e em debates políticos com base em suas análises filosóficas sobre economia, biotecnologia e ética. As discussões públicas através das mídias podem ser consideradas importantes para Sloterdijk, por trazer contribuições críticas à sociedade. Este autor questiona o fato de alguns filósofos serem capazes de dominar a linguagem filosófica, mas serem incapazes de operacionalizar estes conhecimentos em suas vidas ou em problemas que são relevantes à sociedade moderna.

Merece destaque o estudo do fenômeno do cinismo realizado por um aluno de Freud, Edmund Bergler em *Zur Psychologie des Zynikers I* (Para a psicologia do cínico), interligado diretamente com a psicanálise. Bergler sustenta que o cinismo é um dos modos pelos quais os homens com ambivalências afetivas em demasia (ódiros-amores; venerar-odiar, etc) criam um meio de transporte psíquico; uma “solução” cínica que se encontra no mesmo nível dos mecanismos neuróticos clássicos como as defesas históricas, melancólicas, compulsivas, paranoicas e criminais (SLOTERDIJK, 2012 p.542-543).

Sem dúvida a apropriação dogmática de alguns discursos que preconizam a igualdade ou a diferença também pode ser compreendida por meio dos mecanismos de defesa inconscientes, bem como a crítica do cinismo para o sujeito olhar para as razões e sentimentos que o levaram a se apropriar de uma ideologia. Além das diversas noções de esclarecimento sobre a interpretação da realidade por estruturas inconscientes ou outras formas de pensar, o cinismo carrega outro aspecto que vai além da não conscientização sobre algo pelos sujeitos da modernidade tendo em vista que o indivíduo, mesmo tendo clareza sobre algo, não desenvolve críticas sobre os pensamentos hegemônicos por conveniência.

Enfim, a ausência do pensamento ou nos termos de Safatle - a falência da crítica é um tema pertinente no que concerne a formação dos alunos na escola. A pesquisadora americana Sherry Turkle, psicóloga pela Harvard University e psicanalista discípula de Lacan, atualmente professora em Estudos Sociais, Ciências e Tecnologia do MIT visou trabalhar a relação entre psicanálise e na cultura, e é responsável por inúmeras pesquisas nos estudos sobre a influência da tecnologia nas relações humanas há mais de trinta anos. Para esta autora, a internet e as tecnologias tornou-se um poderoso objeto que evoca o indivíduo a repensar a sua identidade; trata-se de um objeto que encoraja as pessoas a reformar o sentido do eu em termos de janelas (TURKLE, 2004, p. 22).

A internet e a tecnologia, sem dúvida, forma novos processos de subjetivação que precisam ser compreendidos para que o uso desta ferramenta tecnológica possa ser melhor ser aproveitada. Nas escolas, as redes sociais poderiam ser um recurso de aproximação entre a escola e o aluno para estimular reflexões sobre a ética e o cinismo que estão presentes dentro desses canais de comunicação que usualmente retratam não mais uma dualidade entre “o ser e ter”, mas este preceito foi transposto para atitudes narcísicas que retratam o “o ter e o aparentar ter”, o que simboliza o desespero dos alunos em evidenciar o que não é, mas gostaria de ser e/ou ter para inserir-se na nova ordem econômica.

Através dos estudos sobre o cinismo desenvolvidos por Sloterdijk (2012) e outros autores<sup>183</sup>, é possível compreender processos culturais que se fazem presentes em nossas salas de aula. Um dos fatos cínicos que encontramos em nossa cultura relaciona-se às leis, tendo em vista que o Brasil é um dos países onde se propõe diversas leis sobre igualdades sociais, porém suas interpretações favorecem mais frequentemente os detentores do poder, da forma que for conveniente para si mesmo ou outra pessoa que

---

<sup>183</sup> Podemos citar psicanalistas brasileiros que atentaram para as questões contemporâneas. Há uma coletânea de artigos na revista no intitulada *Mal-estar na Contemporaneidade* editado nos Cadernos de Psicanálise –SPCRJ, que tem por objetivo tentar apreender as aflições peculiares de nossos tempos. Jurandir Freire Costa em *A ética e o espelho da cultura* trabalha em uma perspectiva neopragmática ao investigar as consequências dos pressupostos éticos que constitui nossa cultura de herança democrática e pluralista (COSTA, 1994). Quintela faz recorte teórico da psicanálise sobre a noção de existir sob uma perspectiva contemporânea (QUINTELA, 2012). Em *Preconceito no Brasil contemporâneo: as pequenas diferenças na constituição das subjetividades*, Silva faz uma leitura a partir da Psicologia Social e Freudiana sobre o preconceito contra determinados membros de grupos sociais que compõe sobre uma minoria (SILVA, 2003). Foi verificada que há uma vasta literatura sobre estudos psicanalíticos da cultura brasileira, no entanto, os estudos sobre a relação entre o cinismo e a cultura brasileira são escassos.

tenha contato. Aquele que possui poder pode dar sua própria “carteirada” para escapar das leis e se diferenciar dos demais, enquanto o que não tem poder formal, utiliza-se do “jeitinho brasileiro” para o não cumprimento das leis. Aniquilar as leis aumentaria ainda mais a barbárie humana, mas não devemos esquecer que para cumprir essas leis, a educação tem um papel fundamental, tendo em vista que a ética filosófica é um instrumento civilizatório abrangente que permite ir além das leis formais.

Assim é possível esclarecer o cinismo presente em nossa sociedade em conjunto com os alunos para criar formas significativas de reflexões sobre igualdade e a diferença. Ainda, pode-se multiplicar a citação de fatos que ocorrem no cotidiano de cada aluno para trabalhar o uso de uma “crítica da razão cínica” que envolvam questões sobre a igualdade e diferença no âmbito educacional de acordo com a realidade dos agentes envolvidos na escola. Tais temáticas que envolvem o cinismo poderiam remeter a questão do culto à celebridade, narcisismo, “ostentação” de mercadorias, esclarecimento sobre os motivos de determinados comportamentos em redes sociais e outros.

As dualidades entre as posições de pensamentos no âmbito escolar e disputa de forças entre modelos do conhecimento tornam cada vez mais complexas as discussões sobre ética e valores na sala de aula, que é um lugar socialmente instituído no espaço físico escolar, em que a relação professor-aluno é permeada por encontros e desencontros, que podem ser transpostas para outros espaços sociais que proporcionem o desenvolvimento de autonomia. Este campo da discussão sobre a igualdade e a diferença na educação é promissor, mas trabalhar sobre estas temáticas envolve grandes riscos de incoerência teórica e prática.

Com a crescente especialização e profissionalização e a luta para ingressar no mercado de trabalho vai tornando os sujeitos cada vez mais imediatistas, o que tende a criar uma justificativa “racional” para o egoísmo. Sem dúvida, as discussões sobre o livro, *Crítica da Razão Cínica* remete a um dos temas centrais na área de Filosofia da Educação: à formação de professores e alunos dentro de uma perspectiva que trabalhe a dimensão ética em conjunto com a dimensão epistêmica, - preparando o sujeito para o trabalho e para o exercício da cidadania por meio das noções de igualdade e diferença.



A inclusão do sujeito na sala de aula na sociedade depende disponibilidades através ações equitativas no acesso a bens e serviços. Para se chegar a uma condição de igualdade na escola, é preciso primeira reconhecer as desigualdades sociais, psicológicas e outras, tendo em vista que esconder as diferenças para inclusão do aluno não se chega a lugar algum. É fundamental que o aluno não seja desvalorizado pelas suas diferenças, mas os educadores devem estarem preparados para trabalhar essas diferenças de forma produtiva.

Variando de acordo com a perspectiva adotada que incide nas formulações dos discursos, é preciso por um lado colocar o foco nas questões subjacentes à igualdade e, por conseguinte, ter em vista o questionamento sobre as formas de se configurarem si mesmo e lutar pela igualdade através promoção dos direitos básicos e combate as desigualdades sociais. Mas é possível sair das condições de dicotomia entre a igualdade e diferença, bem como possibilitar trabalhar a ética para além de discursos idealizados e da inversão de forças de saberes que abarcam dicotomias entre formação/aprendizagem, liberação/repressão, capitalismo/marxismo e outras. As proposições duais sobre a igualdade e a diferença tem um risco maior de cair em armadilhas ou dogmas.

## **CONCLUSÃO**

A igualdade e a diferença podem coexistir ao se problematizar que a sociedade é fundada na ideia de que os homens, diferentes por natureza ou por cultura, podem ser iguais em essência, isto é, em seus direitos e em seus deveres fundamentais. A recusa dessa declaração de pertencer à humanidade abre a possibilidade dos crimes contra a humanidade, como o ensina a história recente e presente. A emancipação do sujeito é uma forma de abarcar o sujeito dentro da igualdade e da diferença para se desprender de opiniões estão cristalizadas em uma teia social, não permitindo que ele se liberte dessa teia.

A noção de emancipação do sujeito proposta na Teoria Crítica pode ser um dos modos para repensar a educação como um instrumento de emancipação que possa repensar com discursos sobre a igualdade e a diferença que são carregados pelo o

irracionalismo e o cinismo. A educação é uma forma de promover a conscientização crescente da necessidade de uma sociedade em que os interesses coletivos prevaleçam sobre os individuais, onde que os sujeitos possam ser detentores de sua própria história, escrevendo-a coletivamente. Assim, é possível repensar as práticas atuais, para construir uma sociedade que leve em consideração às diferenças de grupos sociais através de políticas que preconizam a igualdade.

A diferença pode ser concebida como uma dialética e não como uma dicotomia, assim pode-se abrir perspectivas para o campo da educação pensar o plural inserido em uma categoria maior, onde o indivíduo singular deve ser ter em vista que a educação e a liberdade são direitos universais que devem contribuir para a sua autonomia.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Cadernos de Psicanálise/ Sociedade de Psicanálise da Cidade do Rio de Janeiro – v.1, n.1 (1982). – Rio de Janeiro: A Sociedade, 1982 – v.25, n.28, 2009.

COSTA, Jurandir Freire. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DE FÁTIMA ARAÚJO, Maria. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005.

DE OLIVEIRA, Pedro Paulo Martins. Revisitando as Ciladas das Diferenças. **Revista de Estudos da Religião (REVER)**. ISSN 1677-1222, v. 13, n. 2, p. 25-41, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche and Philosophy**. Nova York: Columbia University Press, 1995.

FREITAS, Alexandre Simão de. A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia.**Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 53, June 2013.

PAGNI, Pedro Angelo. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação?. **Revista Espaço Pedagógico**, v.18, n.2, Passo Fundo, p. 309-323, jul/dez. 2011.

PETERS, Michael.**Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução.** Autêntica, 2000.

PIERUCCI FILHO, Antônio. Ciladas da Diferença.**Revista de Sociologia da USP**, 1990.

SAFATLE, Vladimir. **Cinismo e falência da crítica.** São Paulo, Boitempo, 2008.

SILVA, Sérgio Gomes da. Preconceito no Brasil contemporâneo: as pequenas diferenças na constituição das subjetividades.**Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 23, n. 2, June 2003

SLOTERDIJK, Peter. **Crítica da razão cínica.** Trad. Marco Casanova et all. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

QUINTELLA, Rogerio. Considerações psicanalíticas sobre o existir no mal-estar contemporâneo.**Cad. psicanal.**, Rio de Janeiro , v. 34, n. 27, dez. 2012 .

WEBER, José Fernandes. Singularidade e formação (Bildung) em Schopenhauer como educador de Nietzsche. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 35, n. 2, Aug. 2009 .

## Devir-palhaço e formação de educadores

Limongelli, RM. <sup>184</sup>

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em Educação (EFLCH/PPGE).

Brasil.

[rafaelima@gmail.com](mailto:rafaelima@gmail.com)

**Resumo:** Esse escrito se propõe percorrer traços, vestígios, resquícios do pensamento sobre educação publicado por Tótor, Carvalho e Deleuze sobre as possíveis torções na educação e suas aproximações com uma prática patética-poética da palhaçaria (Kasper, Olendzki, Silveira). Escavando possibilidades de um patético-educador e um devir-palhaço, contamos refletir sobre os não-lugares possíveis presentes em uma experiência educativa e formativa como se fossem bolsões para a afirmação da criação e da inventividade.

**Palavras-chave:** Palhaços (Clown); Filosofia da Diferença; Gilles Deleuze; Experiência; Educação.

**Abstract:** This paper aims to examine features, traces and remnants of thoughts about education published by Tótor, Carvalho and Deleuze about the possible torsions embedded in education and its approach in relation to *clowning pathetic-poetic* practice (Kasper, Olendzki, Silveira). Delving into the possibilities emerged from a *pathetic-educator* and an *clown-becoming*, we intend to posit reflections about the possible existence of *non-places* within an educational and formative experience, as if they were territories to the affirmation of creation and inventiveness.

**Key-words:** Clown; Philosophy of Difference; Gilles Deleuze; Experience; Education.

---

<sup>184</sup> Técnico em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes e Ciências (2008), Cientista Social pela Pontifícia Universidade Católica de SP (2014) e Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (2015). Autor do livro *Cretino* (Editora Patuá, 2013).

## Aproximações

Escavar, amputar a superfície do que se apresenta como totalidade: o chão, o céu, a educação, o palhaço. Gilles Deleuze apresenta por entre as linhas do escrito *Um manifesto do menos* uma operação: “Por operação deve-se entender o movimento da subtração, da amputação, mas já recoberto por um outro movimento, que faz nascer e proliferar algo de inesperado (...)” (DELEUZE, 2010, p. 29). Essa operação provoca a emersão de inesperados, acontecimentos, invenções. São essas as linhas de fuga possíveis em variação contínua que podem emergir em uma função-educador e em uma patética-poética.

Esse escrito se propõe percorrer traços, vestígios, resquícios do pensamento publicado por Tótorá, Carvalho e Deleuze sobre as possíveis torções na educação e suas aproximações com uma prática patética-poética da palhaçaria (Kasper, Olendzki, Silveira) e apontar possibilidades para uma prática e formação na educação. O procedimento de reinventar a si mesmo, como forma de resistir, operacionalizado em Foucault e Deleuze, é agenciador de reflexões, interrogações, percepções sobre e em como somos levados a servir como sujeitos, na posição do palhaço e do educador. Escavando a possibilidade desse patético-educador ou educador-infame, contamos refletir sobre os não-lugares possíveis presentes em uma experiência educativa como se fossem bolsões para a afirmação da criação e da inventividade.

### *i. Erro, desvio e desvario*

O palhaço pode ser percebido como um percurso pelo erro e ignorância de cada pessoa. Aberto a ser ridículo diante do mundo e de si mesmo, o palhaço se desaparece da norma, da castração, da retidão e dos percursos obrigatórios quais as pessoas são levadas a servir.

o clown [palhaço] é aquele que "faz fiasco", que fracassa em seu número e, a partir daí, põe o espectador em estado de superioridade. Por esse insucesso, ele desvela sua natureza humana profunda que nos emociona e nos faz rir. Mas não basta fracassar com qualquer coisa, ainda é preciso fracassar naquilo que se sabe fazer, isto é, uma *proeza*. (LECOQ, 2010, p. 216).

Na sociedade dos cartões de ponto, regulamentos, planos de carreira, empreendedorismo de si mesmo, documentos, grades, câmeras de segurança, protocolos, antidepressivos, produtividade em contínuo fluxo, capital internacionalizado

e pós-industrial, *reality shows*, comunicação ultrarrápida e ininterrupta; o palhaço vive na bobagem. E esta bobagem, para que não haja equívocos, é a sua maior seriedade na busca da afirmação de uma potência livre, em nome do constante aprendizado de si mesmo, voltado à contraposição da ordem das coisas como são ou devem ser, normativamente.

A bobagem é a maior potência do palhaço. O espaço do não saber, do errar, do desfazer, desconstrução pura: de ideais, normas, modos de vida, certezas. Ele pode não saber, pode para si, pode para o mundo. (SILVEIRA, S/D, p. 3)

Como um desatento e distraído, tropeça na normatividade e erra. O momento do erro é o momento do riso daqueles que o vêem, como um reconhecimento de si mesmo no absurdo que é insistir na vida enquadrada-domesticada e a delícia de poder ser bobagem. Em suas peripécias, o palhaço racha a normalidade da ação cotidiana, abrindo-se para o inusitado. Sob seu aspecto risonho, o palhaço é aquele que leva a sério, profundamente a sério, as diretrizes que se coloca e as que lhe são impostas.

Esse caminho percorrido na intensidade de um palhaço faz ruir as estruturas dos regulamentos da vida em seu dia-a-dia. Um corpo do palhaço que borra fronteiras entre o que anuncia e deseja realizar com o que pode e de fato realiza.

O que é enunciado pelo palhaço é apenas um disparador para errar, confundir, perder, tropeçar. O que ele é (um garçom, um grevista, um alto, um gordo, um nadador, um bailarino...) não o constitui como verdade e sujeito, simplesmente despenca o palhaço em uma situação. A patética-poética desse palhaço pode operar nestes lugares fraturas, fissuras, deslizos, desvios. Esse treino afetivo para dispor-se aos acontecimentos irrisórios é comentado também por Olendzki para a construção de uma poética-patética do palhaço:

Palhaço – atleta afetivo – do poder de afetar e ser afetado, na produção de sentidos múltiplos, em jogo e em relação com outros corpos e forças. (...) Na dilaceração criativa e de multiplicidade da experiência de criação de uma máscara-palhaço. Afrouxamento e colapso da grade identitária e dos valores sobrecodificados onde se colam nossos traços, nomes, rostos, caracteres, predicados e propriedades. (OLENDZKI, S/D, p. 4).

Interessante observar que nesta perspectiva existe um abandono da identidade e dos papéis pré-estabelecidos de uma relação, como nomes, características, rostos. Diferente do personagem e da persona um palhaço não possui unidade biográfica, dramaturgia prévia e lógica linear. Não há uma trama pré-estabelecida a ser

desenvolvida para que se realize um movimento interno psicológico do personagem. O palhaço pode ser entendido como um estado em suas características singulares, ritmos, nuance e variações.

É justamente este um dos aspectos mais interessantes para o estudo dos modos de existência. São as possibilidades de um ator, possibilidades desconhecidas ou ainda não criadas por ele, produzidas na experimentação física, no trabalho com as variações de energia, de ações, construídas experimentalmente. E, com o clown, inúmeras possibilidades de relações com outrem, clowns ou não, experimentações com objetos, adereços, produzindo variações em torno de modos de construção de si. (KASPER, 2007, p. 7).

Podemos ver como se interlaçam aqui uma patética-poética e uma função-educadora. Um educador pode propor novos modos de existência, variabilidades, descontinuidades ao se relacionar com educandos e consigo mesmo. É como se ele encarnasse um devir-palhaço no que faz e para o que faz, justamente porque o palhaço precisa do desconhecido para se alimentar de imprevisibilidades. E talvez à medida que o educador aceitasse as apostas da imprevisibilidade no seu fazer com as experiências educativas também aprenderia a potencializar as imprevisibilidades que, sob a rubrica da ordem burocrática do cotidiano escolar, quase sempre são tomadas como indisciplina, bagunça, desvio, falta, desordem, erro, etc.

Não é sem sentido que Jacques Lecoq, em seus estudos, aponta que não existe um *clown* fora do corpo do ator. O palhaço como um possível devir de cada ator/atriz, um devir debruçado sobre o horror de ser humano: uma operação de torção na totalidade *humanidade, ser-homem, o ser, o homem, a arte*.

Nesse sentido, Maria Kasper (2007) desenvolve uma relação entre a palhaçaria e o pensamento desenvolvido por Foucault sobre as possíveis resistências nas sociedades da disciplina. Foucault sugere que as relações consigo-mesmo “não são relações de identidade; devem ser, antes, relações de diferenciação, de criação, de inovação” (FOUCAULT, 1995, p. 739). Talvez, resistir seja criar-a-si-mesmo. Esse percurso singularizado e infame que nos conduz para fora do assujeitamento no qual somos alvo e algoz. Comenta a pesquisadora sobre a criação do *clown*

De processos de subjetivação nos quais aprende-se, experimenta-se variações de si, possibilidades outras, fugindo dos automatismos, dos padrões. O palhaço brinca com isso, tornando visíveis as armadilhas da norma, evidenciando esse jogo. (KASPER, 2007, p. 8)



Confundido com um louco, um maluco, um tonto, um bobo, um tolo, o palhaço posiciona-se neste lugar *menor*. No escrito de Deleuze (2010) ficam distintas duas operações opostas sob os seguintes curiosos termos: *tornar maior e minorar*. Tornar maior envolve a seriedade e a estruturação da doutrina, da cultura, da grande História com seus enredos positivistas e evolutivos; envolve também todo o tipo de normalização, uma normopatologização dos afetos, dos gostos, das percepções. Assim Deleuze (2010, p. 37) coloca as coisas: “de um pensamento se faz doutrina, de um modo de viver se faz uma cultura, de um acontecimento se faz História. Pretende-se assim reconhecer e admirar, mas, de fato, se normaliza.” Maiores são, por exemplo, as línguas nacionais e transnacionais, que comportam em si uma continuidade homogênea e permanente.

Ao contrário, porém, operar no menor, minorar, seria colocar em variação contínua essa língua, como uma gagueira, não da voz, e sim da linguagem, e por conseguinte, de todo modo de ser com a linguagem.

Então, operação por operação, cirurgia contra cirurgia, pode-se conceber o inverso: como minorar, como impor um tratamento menor ou de minoração, para liberar devires contra a História, vidas contra a Cultura, pensamentos contra a doutrina, graças ou desgraças contra o dogma. (DELEUZE, 2010, p. 36)

Uma poética-patética do palhaço poderia se compor como processo de minorar o corpo, o trabalho, a norma, a instituição e, por que não, os lugares nos quais e com os quais se aprende: a escola, a sala de aula, mas também os espaços de convivência escolares e não-escolares, os seus cantos e recantos. O encontro do palhaço com o mundo, os objetos, as pessoas, o tempo, o clima, pode provocar uma variabilidade contínua de possibilidades de como se relacionar.

Essa política de afirmação criada pelo palhaço faz surgir as imprevisibilidades, como se o palhaço operasse nesta chave do intempestivo. Eis a farta argumentação de Kasper (2007, p. 9)

Para se fazer um clown é preciso se fazer um corpo. Não se trata de um corpo dado, mas um corpo produzido nas diversas experimentações que constituem o processo de construção de um clown. (...) A iniciação clownesca torna-se uma experiência de devir-outro, aprendendo a afetar e ser afetado, envolvendo uma atitude de escuta do mundo com o corpo todo, um estado de alerta e ao mesmo tempo de grande entrega e disponibilidade. Nesse sentido, ele extrapola o termo pessoal, pois se trata das ressonâncias dos encontros. Trata-se de algo que ocorre entre o clown e o outro – seja

uma laranja, uma pessoa, um vento, uma borboleta que passa. (KASPER, 2007, p. 9).

## *ii. Cartografias errantes*

Se admitirmos que não há procedimento de poder sem suas resistências possíveis podemos também admitir que a educação, a escola, o aluno, o professor, são termos *maiores*. Aliás, vem de longa data a aspiração por uma emancipação racional, aprendida na escola: torna-se responsável, tornar-se grande e ajuizado, tornar-se um bom cidadão. Maiores, também, por que desejam ser totais, gerais, homogêneos, históricos: que todos aprendam de modo igual, ajam de modo igual, sejam equivalentes nas atitudes e nos comportamentos, respondam corretamente, aspirem as melhores aspirações inventadas no tecido social em nome da ordem das coisas, etc. Assim, como maiores, podem ser submetidos à dupla operação de amputação e de minoração: subtrair os elementos de poder, de verdade, de linhas molares que a tudo fixa; e torcer, friccionar, atritar, fazer emergir invenções, criações, vidas e devires inusitados, estranhos e errantes, tecer linhas moleculares, linhas loucas a questionar as finalidades interpostas entre modo de ser e territórios para ser.

Procuro neste movimento percorrer trilhas deixadas por outras pessoas que operaram essa posição educadora e educador com essa marreta de dilatar e deformar e inventar novos, tal qual o palhaço desmorona a posição do humano. A função-educador, desenvolvida por Carvalho<sup>185</sup>, apoia-se no franco-falar – *parrésia* – para desdobrar e disparar um processo de abertura nas práticas educacionais. Entende o autor que *parrésia*

diz respeito à emersão de um tipo de relação específica entre a mestria e a formação, cuja função é a transformação do sujeito, pois numa relação de franco-falar há uma transformação do destino da verdade, uma modificação nas pretensões das terminações de forças arranjadas por uma verdade. (CARVALHO, 2014, p.96).

Na *parrésia*, com efeito, subverte-se o sentido da verdade, justamente porque se questiona a verdade por um outro tipo de ação, de movimento, de atitude que convocam a franqueza naquilo que está em jogo: o dizer, o fazer, o enunciar, o agir. Conseqüentemente, o erro, a ignorância, o desvio são possibilidades de criação de novos percursos para as experiências educativas que se pretendem voltar para a transformação do sujeito: verdade de sua singularidade, de seus imprevistos, de seus experimentos

---

<sup>185</sup>Carvalho, Alexandre Filordi de. Foucault e a função-educador. Unijui, São Paulo: 2014.

subjetivos e de suas afirmações estéticas; verdades como modo de ser não institucionalizado ou de captura normativa. Trata-se de uma questão ética (da potência), mais do que uma questão moral e moralizante. Essa rachadura possível no que se diz, escuta e vê (e naquilo que não se escuta ou não se quer escutar) pode abrir caminhos na relação entre quem forma e é formado para o múltiplo (múltiplo-vocal, auditivo, escrito) acionando caminhos singulares de cada um para experiências criativas no formar-se a si memo. Como o palhaço o educador se dispõe ao imprevisível para emergir novas possibilidades de ação e relação com sua função.

Tótorá, ao narrar suas experiências e análises junto ao *Foco Vestibular*,<sup>186</sup> desenvolve um pensamento sobre uma *pedagogia das sensações* – que assim como a *função-educador*, confronta um processo de fechamento e assujeitamento aos quais somos submetidos desde crianças por tecnologias de ensino; inventando e criando percursos móveis e singulares – comenta, ela, sobre as relações criadas com o espaço

O espaço deixa de ser esquadrinhado e, com isso, intercepta o exercício de um poder que tudo vê sem ser visto. Essa nova espacialidade, sem referência e numa explosão de variação contínua em múltiplas direções, altera os órgãos dos sentidos e provoca no próprio olho uma função que não é óptica, mas háptica: um olhar que tateia, toca e apalpa. (TÓTORA, 2005, p.221).

Também há nestes experimentos um deslocamento nas funções orgânicas corpo, um múltiplo ativador de possíveis e desmoronador domínios: ver não é apenas ver, assim como ouvir, tocar, etc. Há uma fissura rasgada no espaço-tempo por e em educadores e educandos que possibilita emergir novos sentidos, percepções e afetos até então invisíveis. A sala de aula da escola que vive sua codificação binária e práticas demarcadas por um governo das vidas, abre-se para a exuberante intempestividade da vida gestada do lado de fora da escola. Essa vida de fugacidade, estranheza, sensibilidade invade as barreiras dóceis da escola. Faz pulular multiplicidades, como comenta Costa (2000, p.127):

Não traçar apenas mapas, mas cartografias dessas multiplicidades que habitam nosso condomínio e a pedagogia que lhe concerne. Essas multiplicidades intensivas constituem tudo o que é da ordem do sensível, a diferença. Elas insistem em promover encontros, combinações inusitadas,

---

<sup>186</sup> Curso pré-vestibular experimental realizado na PUC de São Paulo, ver em Tótorá, Silvana; Ottaviani, Edécio (Orgs.). *Educação e extensão universitária: Foco Vestibular – um experimento da diferença*. São Paulo: Ed. Paulinas; Educ, 2005.

misturas, acoplamentos revolucionários que passam ao largo do que desejaria a suprema vontade do síndico. (COSTA, 2000, p. 127).

A gestão democrática escolar, apontada nos estudos de Cervi (2010), apoia-se na amplificação de espaços estriados de vigia e controle. A escola desloca seu papel anterior essencialmente ortopédico (tentando corrigir os antigos indomáveis, impossíveis e indomesticáveis), para uma prática modular: de maneira incessante e constante se reprograma os corpos dos escolares. Formações permanentes, avaliações de desempenho periódicas, participação regulada dentro dos conselhos deliberativos da escola, projetos interdisciplinares regidos pela 'cultura de paz' e pacificação de rebeldias. O desvio, o que foge, escapa, aturde, desestabiliza, atrapalha, é rapidamente cooptado para tornar-se parte integrante, peça, mecanismo, engrenagem, cifra em gráficos da escola democrática. Deleuze aponta esse percurso do menor que escapa, escava, sendo reintegrado como normal, molar e maior, ao argumentar que:

são sempre grandes os riscos que uma minoria resulte novamente em maioria, refaça um padrão (quando a arte recomeça a se tornar demagogia...). É preciso que a própria variação não deixe de variar, quer dizer, que ela passe efetivamente por novos caminhos sempre inesperados. (Deleuze, 2010, p. 60)

Na função-educador é feito um convite para o educador conjurar suas próprias forças e realizar um movimento próprio, talvez bem próximo ao que o palhaço faz. Atua-se, assim, na construção de outra subjetividade partindo do que cada educadora e educador pode oferecer, ou seja, não se renega os seus movimentos singulares e próprios de cada um, o que geralmente ocorre no conjunto normalizador dos aparelhos institucionais, tal como a escola é. Uma espécie de treino afetivo para a percepção de acontecimentos menores e singulares aparentemente desapercibidos, um treino para uma patética-palhaça da função-educador. Comenta Carvalho (2014, p.84), nesta direção:

É no cotidiano de sua produção, no esteio de suas ações, nas estratégias voltadas para a formação, no espaço no qual ele exerce força maior – na sala de aula, numa conversa informal, na discussão de procedimentos avaliadores de conhecimento, exemplos frágeis, mas palpáveis – que pode surgir o acontecimento transgressivo-criador, pois nestes espaços, mesmo que menores, o educador ainda possui certa propriedade de reconhecimento. A apropriação [de si na função-educador], nestas circunstâncias, diz respeito a sua capacidade de movimento próprio. (CARVALHO, 2014, p.84).

Movimento próprio como afirmação da própria vida (a de cada educando e educador) com seus tortuosos e sublimes, grotescos e inebriantes contornos. A

possibilidade em uma função-educador (Carvalho, 2014) e uma pedagogia das sensações (Tótor, 2005) são a negação de como se governam as vidas na gestão escolar, que as coloca como códigos de barras e *autômatos* prontos a agir e a reagir mediante os estímulos das cartilhas, planos nacionais de ensino, livros didáticos, etc. Abrindo a questão ‘por que se governado desta maneira? Para este fim? Deste jeito?’, as pessoas que vivem o processo de educação podem criar percursos sobre-em-desde si mesmas. Está em questão ‘o que pode um corpo-patético? o que pode um corpo-patético em educação?’ comentada por Costa:

Ao indagarmos acerca do que pode o corpo, o pensamento, a educação, não nos referimos às suas supostas identidades essenciais e nem ao que eles devem ou deveriam fazer, mas à sua potência produtiva, à sua força de gerar o novo e a diferença e, em assim o fazendo, à sua capacidade de afirmar a vida. (Costa, 2000, p.123).

Neste condomínio educacional são agenciados diversas técnicas e modelos de prática pedagógica no qual um educador deve se enquadrar para aumentar a qualidade e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Costa, 2000). Modelos e técnicas fechados com seus conteúdos pré-estabelecidos, normatividades na condução das aulas (exemplo, tutoriais passo-a-passo dizendo *comece lendo o texto abaixo, depois, pergunte sobre, depois, etc.*), amortecendo a capacidade criadora de cada educador e educando em processo, fornecendo grandes respostas para o desafio de cuidar de si e dos outros.

Essa força-ação de abertura de fronteiras encontra ressonâncias em Carvalho e Tótor quando se debruçam sobre deslocamentos nas funções e posições assumidas nas escolas e nos processos de educação. À existência deste suposto espaço esquadrinhado, com temporalidades marcadas pelas disciplinas a serem lecionadas, com os papéis já bem definidos entre alunos, professores, gestores e inspetores escolares, uma pedagogia das sensações se propõe a deslocar, desmoronar, desterritorializar cada relação já esperada e fazer emergir novas formas. Assim como o palhaço que torce e multiplica, simultaneamente, as possíveis relações já conhecidas de uma pessoa com um objeto e faz emergir o inesperado. O educador pode permitir ocupar novas funções e disposições de uma pessoa frente à outra nos processos de educação.

Os estudantes, professores e demais estagiários são deslocados de seus lugares e funções definidas. Todos que dela participam se movem em um espaço aberto, em múltiplas direções e são provocados a experimentar em

seus corpos, na escrita e nas falas um vivido, não enquanto representado, mas determinada sensação. (TÓTORA, 2005, p.223)

Esse convite a provocar a normalidade do corpo, a criar tensões nas linhas de força continua que nos levam a representação e ao mesmo lugar; pode ser elaborado quando um sujeito, em função-educador, diante de outros proporciona essa implosão do processo de fechamento e assujeitamento a que estamos submetidos a partir de si mesmo, como uma afirmação da vida na maneira como esta se apresenta.

A função-educador se dispõe a tornar possível outras posições para os sujeitos envolvidos no empreendimento de formação, inclusive para si mesmo. Nela, são reexaminados os privilégios dos sujeitos e os elementos condicionantes envolvidos ali. Por meio da relação de apropriação, atribuição e de criação de descontinuidades o educador faz operar funções de libertação de domínios – é preciso enfatizar – a partir de si mesmo. (CARVALHO, 2014, p.87)

Talvez o modo de existência do palhaço, um viver disposto à bobagem do imprevisível, possa ser disparador de um devir-palhaço para o educador. Disparador de torções na posição estabelecida pela institucionalização do ensino em registros e posições normopatologizados. Talvez na formação de educadores seja mais interessante um treino afetivo, como propõe Olendzki, e aberto a perceptos ainda invisíveis e inauditos, como comenta Tótorá, do que os molares estágios de aprendizagem da criança e a didática como disciplina a ser rigorosamente seguida por planos curriculares e diretrizes governamentais. Talvez um devir-palhaço como inaugurador de novas e torrenciais forças de desterritorialização para emersão de novas formas e perspectivas.

### **Referenciais**

CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Foucault e a função-educador*. São Paulo, Ed.Unijui: 2014.

CERVI, G. M. *Política de Gestão Escolas na Sociedade de Controle*. Tese de doutorado. São Paulo, PEPG Ciências Sociais, PUC-SP, 2010.

COSTA, S. S. G. Esquiza ou da educação: Deleuze educador virtual. In D. Lins (Org.), *Nietzsche e Deleuze: Intensidade e paixão* (pp.117-132). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*. Conversações, 1972-1990. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo, Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *Sobre teatro: um manifesto do menos; o esgotado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits IV*. Paris: Gallimard, 1995.

KASPER, Kátia Maria. *Entre educação, filosofia e arte clownesca*. GEPEF, 2007.  
<<http://www.gepéf.pro.br/EGEPEF/TRABALHOS%20EGEPEF%202007/helio/Microsoft%20Word%20-%20artigo%20katia.pdf>>

LECOQ, Jaques. *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

OLENDZKI, Luciane de Campos. *O Trágico e o Clown: por uma poética patética de afirmação de vida*. S/D.

<<http://www.portalabrace.org/vicongresso/territorios/Luciane%20Olendzki%20-%20O%20Tr%20e%20o%20Clown.pdf>>

SILVEIRA, Eduardo. *A escrita soberana de um palhaço*. S/D.  
<<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/4/4>>

TÓTORA, Silvana. Uma pedagogia das sensações. In: Tótora, Silvana; Ottaviani, Edélcio (Orgs.). *Educação e extensão universitária: Foco Vestibular – um experimento da diferença*. São Paulo: Ed. Paulinas; Educ, 2005: 215-227.

## **FILOSOFIA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE IMAGEM E ANALFABETISMO DOCENTE**

Angela Santi

Profª Filosofia da Educação/ Faculdade de Educação/UFRJ

Brasil

am-santi@uol.com.br

Papel da Filosofia na Formação de Educadores.

Resumo:

Iremos nos debruçar sobre o sentido de formação que a filosofia pode construir na contemporaneidade, a partir da questão da imagem. Pretendemos analisar a legítima e vigorosa interrogação sobre os dilemas que envolvem a educação hoje através de uma recuperação do sentido da persistente desqualificação da imagem na história do ocidente, assim como o lugar e o valor dado a ela por Walter Benjamin, através de algumas de suas categorias centrais - como as de imagem dialética, tempo de agora e montagem. Entendemos que é justamente nos elementos recalcados que podemos localizar os impasses que impedem que a educação possa ser significativa na atualidade.

Formação para a imagem - filosofia da educação contemporânea - Walter Benjamin

Vamos a estudiar el sentido de la formación que la filosofía puede construir en lo contemporáneo, con la cuestión de imagen. Tenemos la intención de analizar el cuestionamiento legítimo y vigoroso de los dilemas que implican la educación hoy en día a través de una recuperación del sentido de la descalificación persistente de la imagen en la historia de Occidente, así como el lugar y el valor dado a ella por Walter Benjamin, a través de algunos de sus categorías centrales - como imagen dialéctica, ahora de tiempo y de reunión. Entendemos que es precisamente en los elementos reprimidos que podemos encontrar bloqueos que impiden que la educación puede ser importante en la actualidad.



## 1. Introdução

Pretendemos nos debruçar, neste trabalho, sobre aquilo que pode fundar especialmente o trabalho de formação da filosofia contemporânea, com foco na Filosofia da Educação: a imagem. Intencionamos analisar alguns impasses ligados à formação de professores (e estudantes), que entendemos estar no centro da reflexão sobre a qual uma filosofia da educação contemporânea deveria se debruçar. Sendo assim, este trabalho tem a intenção de percorrer um caminho de análise que procura contemplar a legítima e vigorosa interrogação sobre os dilemas que envolvem a educação hoje através de uma recuperação do sentido da persistente desqualificação da imagem na história do ocidente, assim como o lugar e o valor dado a ela por Walter Benjamin, através de algumas de suas categorias centrais - como as de imagem dialética, tempo de agora e montagem.

Fazendo esse percurso, destacamos que um dos pontos centrais desta desqualificação encontra-se no próprio “analfabetismo docente”, na medida em que os próprios professores não reconhecem a imagem como elemento próprio à atualidade, desconhecendo sua pertinência e condição estratégica como entrada no tempo presente, no tempo dos estudantes, no tempo de agora.

## 2. Sobre a difícil relação da filosofia com a imagem

Historicamente, a referência à imagem, quando ocorre, associa-se a uma crítica que a identifica a um elemento deturpador na formação dos jovens, capaz de seduzir, induzir, *desvirtuar*. Tal desconfiança e desqualificação com relação à imagem remonta à antiguidade, quando Platão expulsa poetas e artistas da República, na medida em que estes representam, para o filósofo, um perigo para a cidade por fazerem uso, cada um a seu modo, da imagem, cujo poder “manipulatório” já ali era apresentado e temido.

Platão, no livro X da República, empenha-se em associar a imagem à *mimesis*, podendo, dessa forma, *domesticar* a imagem, colocando-a a serviço da sua teoria do

conhecimento, na medida em que dela participa como estando a “três graus de distância da natureza” (PLATÃO apud LICHENSTEIN, p. 51). Segundo Lichenstein, ao analisar a questão da pintura, e mais especificamente, a da cor na história do ocidente, Platão, “conservando a pintura em sua função referencial”, (...) naturaliza as representações pictóricas para melhor privá-las da verdade, destituindo qualquer posição legítima em relação ao real ao qual ela as remete (p. 52).” Buscando atingir a artistas e poetas, mas principalmente aos sofistas, o argumento da arte como *mímeses* (esmaecida e imprecisa) visaria atingi-los mais uma vez. Segundo a autora,

“sempre se soube que a pintura, antes de ser uma imitação, era uma superfície coberta de linhas e de cores. Foi provavelmente por isso que se inventou a ideia de semelhança: para poder aplicar a essas linhas e cores os parâmetros de uma interpretação que permitisse dominar logicamente a imagem, remetendo-a à justa dimensão de uma reprodução da realidade (p. 58)”.

Deste modo, a pintura inscreve-se na tradição do pensamento ocidental, ao lado dos sofistas, possuindo como eles, a capacidade de constituir desordem e descontrole ao não pretenderem se inscrever no registro do real, como seu duplo representativo, ao colocarem em risco o regime da correspondência entre o conhecimento e o real. Sendo assim, percebemos que o lugar marginal que a imagem ocupa no universo do conhecimento, da filosofia e da educação associa-se a uma posição rebaixada em função de a educação, em geral, estar ainda vinculada à tradição do pensamento ocidental que identifica conhecimento, verdade e realidade. A imagem permitida na educação, por consequência, associa-se ao decorativo, ao ornamento.

A fotografia, que é a imagem em sua configuração propriamente moderna, continua a ser pensada numa lógica ligada à correspondência, à capacidade de duplicar o real e, deste modo, continua sendo vista de forma ambígua, podendo ser tanto a afirmação quanto a (dis)simulação do real. Além disso, a fotografia surge num mesmo duplo e contraditório sentido: ser a encarnação (maldição) do efêmero e a tentativa de imortalização do transitório. Associada ao transitório e ao efêmero, determinada pelas lentes da tradição da filosofia e do conhecimento, a imagem foi condenada a um lugar anedótico ou inexistente. A natureza pretensamente dupla da imagem é capturada e

potencializada, por exemplo, pelo capitalismo quando analisamos os primórdios da fotografia, onde “sistemas de poder foram, desta maneira, capazes de canalizar a insubstancialidade flutuante da fotografia (...) para as rotinas ordenadas de manutenção da identidade por meio da vigilância”. (GUNNING apud CHARNEY, 2004, pág. 39). Dessa forma, seja na antiguidade, seja hoje, a desconfiança com relação ao poder “manipulatório” da imagem, ao poder tanto de evidenciar contextos quanto de “editá-los”, continua a existir.

Sendo assim, percebemos que o lugar marginal que a da imagem ocupa no universo do conhecimento, da filosofia e da educação não é mero acaso, mas, pelo contrário, associa-se a um lugar que identifica a educação ao conhecimento e este à noção de correspondência. A imagem na educação aparece como decorativa, como ornamento, ou simplesmente não aparece porque não é considerada rigorosa do ponto de vista cognitivo, não sendo “clara e distinta”. Hoje, a imagem representa um paradoxo porque vivemos numa cultura da imagem, mas em sala de aula ela continua aparecendo com pouca potência, como ilustração do texto, sem valor em si mesma. Temos uma esquizofrenia aqui, dado que na ordem da vida comum tudo se dá através da imagem, mas academicamente a legitimidade encontra-se no texto.

Se vivemos impregnados pela imagem e ela não é objeto de reflexão pelas instâncias que representam o conhecimento institucionalizado e sistemático, em que instância podemos produzir uma formação filosófica para a imagem – ou seja, em que espaço produzimos uma reflexão sobre nosso tempo e cultura? É a partir deste cenário que pensamos na emergência de um trabalho de “alfabetização visual”, como elemento central na formação de todos, e, principalmente, na de professores e de alunos, em suas diferentes áreas. Tal alfabetização nos permite uma entrada no centro da cultura e de nossa época. Para darmos conta disso, passaremos a uma análise da modernidade em seus primórdios, apontando para as transformações que ela carrega em si, a partir de um recorte que coloca Walter Benjamin como seu observador e intérprete privilegiado.

### **3. Imagem e Tempo – O tempo na modernidade:**

Todo o trabalho de Benjamin apoia-se numa percepção apurada sobre o presente, sobre a modernidade. Para Benjamin, a modernidade inaugura uma nova forma de experiência, uma “mudança na estrutura da [...] da experiência” (CHARNEY, 2004, pág. 321). O livro das *Passagens*, livro monumental escrito durante praticamente toda a vida adulta de Benjamin, construído a partir de fragmentos de todo tipo, pretende ser a encarnação espacial desta mudança e, por isso, nos permite a “experiência perdida de vagar pelas passagens” (CHARNEY, 2004, pág. 322). Ao escrever este livro, Benjamin pensa em permitir, num tempo atual, a reedição da experiência vivida no séc. XIX, da modernidade em seus primórdios, quando da construção das passagens.

As passagens são a encarnação espacial privilegiada das transformações temporais que Benjamin quer representar. Através do livro sobre as passagens, podemos experimentar a modernidade como “repleta de justaposições anárquicas, encontros aleatórios, sensações múltiplas e significados incontroláveis (...)” (CHARNEY, 2004, pág. 322). Através dessa vivência, o leitor das passagens pode ter acesso, reviver, aquilo que caracteriza esse novo tempo em seu momento inaugural: “o esforço de Benjamin para obter um estilo fragmentário refletia sua insistência de que a natureza da percepção na modernidade era intrinsecamente fragmentária (...)” (CHARNEY, 2004, pág. 322). Dessa maneira, a construção de uma reflexão filosófica adequada a esse tempo deve respeitar e encarnar tal dinâmica, evidenciando que “a irrupção da modernidade surgiu nesse afastamento da experiência concebida como uma acumulação contínua em direção a uma experiência de choques momentâneos que bombardearam e fragmentaram a experiência subjetiva como granadas na mão” (pág. 323). A experiência do choque vivida nas grandes cidades será transmutada para o choque como categoria, fundamental para a análise que o autor fará da história e da modernidade. Tal categoria afirma uma temporalidade atual intensiva e fragmentária, em detrimento de um tempo contínuo vazio e linear. Tal concepção de tempo e história será condensada na categoria de imagem dialética, desenvolvida posteriormente.

Para nossos objetivos, é fundamental entender que todo esse panorama nos joga no centro da dinâmica de nosso tempo a partir de uma recuperação de seu “começo”. A caracterização de um novo tempo e experiência que trazemos aqui, através de Benjamin, nos situa melhor diante dos impasses que ele apresenta em relação às formas institucionalizadas de educação. Trazer tal panorama à tona nos esclarece, a partir de

uma outra perspectiva, sobre o que somos e o que de fato vivemos, e coloca luz sobre o que pode ou deve ser a educação, vista a partir de lentes que nos permitem o acesso aos comandos invisíveis que constituem nossa época.

Assim também Simmel, importante sociólogo que influenciou Benjamin, caracteriza a modernidade afirmando que ela envolveu uma “intensificação da estimulação nervosa”. O mapa dessas mudanças pode ser vislumbrado na afirmação de Simmel, quando ele afirma que:

“o rápido agrupamento de imagens em mudança, a descontinuidade acentuada ao alcance de um simples olhar e a imprevisibilidade de impressões impetuosas: essas são as condições psicológicas criadas pela metrópole. A cada cruzar de rua, com o ritmo e a multiplicidade da vida econômica, ocupacional e social, a cidade cria um contraste profundo com a cidade pequena e a vida rural em relação aos fundamentos sensoriais da vida psíquica” (SIMMEL, apud CHARNEY, P. 96).

Podemos, então, perceber que pensar a formação de educadores contemporaneamente passa por compreender esse quadro de “intensificação nervosa”. Dessa forma, a arte, a imagem, representam uma entrada privilegiada com relação nessa dimensão do tempo. Nela, todos os sintomas de uma época apresentam-se de forma privilegiada: “não é de surpreender que a vanguarda modernista, atraída pela intensidade das emoções na modernidade, tenha se apossado dessas séries, e do cinema em geral, como um emblema da descontinuidade e da velocidade modernas<sup>187</sup>” (CHARNEY, 2004, pág. 115). Benjamin dirá que o cinema “corresponde a mudanças profundas no aparelho perceptivo – mudanças que são experimentadas, em escala individual, pelo homem na rua, no tráfego da cidade grande em uma escala histórica, por qualquer cidadão dos dias de hoje (CHARNEY, 2004, pág. 115).

Dessa forma, se entender a modernidade significa reconhecer uma mudança profunda na experiência, pautada agora pela intensidade e velocidade, a relação da escola com o aluno deve passar por uma profunda compreensão da natureza do presente, marcado por essas características e, a partir disso, criar um tempo próprio, capaz de promover uma experiência significativa do contemporâneo no contemporâneo.

---

<sup>187</sup> Incluir: Para os surrealistas franceses... 115)

A imagem, neste sentido, apresenta-se – pela sua condição marginal na história do conhecimento e da educação e pelas suas características, como um elemento estratégico para a entrada adequada neste tempo presente. A imagem, em suas diferentes possibilidades, constitui-se como uma unidade autossuficiente, atual, numa condensação espaço-temporal onde uma multiplicidade de sentidos pode se apresentar. Possui a “vocalização” para o presente vivido como puro instante intensivo: “a possibilidade de um instante ocorreu na forma de uma imagem porque a percepção de uma imagem apresentava para Benjamin a melhor opção para a percepção imediata” (CHARNEY, 2004, pág. 323). Tanto a imagem em geral, quanto a imagem para Benjamin, apresenta-se como algo capaz de criar o tempo, no sentido de instituir uma experiência, intensa e significativa; de produzir, considerando os fins deste trabalho, intervenções na dinâmica e rotina dos programas, das salas de aula, das diretrizes institucionais. Para podermos entrar neste universo de forma efetiva, trabalharemos a questão da imagem em Walter Benjamin.

#### **4. Walter Benjamin e a afirmação da imagem no pensamento**

##### **4.1 Walter Benjamin e a Imagem dialética**

Walter Benjamin construiu, no séc. XX, uma filosofia que tem a questão da imagem como elemento central. A imagem é, para o autor, garantia de que certos processos, repressivos, não irão ocorrer na leitura do mundo e da dinâmica social. Para Benjamin, a imagem, se dialética, encarna o espírito do tempo e é capaz de revelá-lo de forma privilegiada – ao escapar de uma perspectiva linear e progressiva sobre a história. A imagem, em Benjamin, aparece como categoria ligada à sua teoria sobre a história, mas aqui será potencializada para pensarmos a educação. O potencial libertador que a imagem dialética possui associa-se à sua capacidade de suspender o tempo, de interrompê-lo:

“ao pensamento pertencem tanto o movimento quanto a imobilização dos pensamentos. Onde ele se imobiliza numa constelação saturada de tensões, aparece a imagem dialética. (...) ela deve ser procurada onde a tensão entre os opostos dialéticos é a maior possível (BENJAMIN, 2006, 518 [N 10a, 3]).”

Tal dinâmica é fundamental para combater a visão da história como fluxo contínuo e mecânico de acontecimentos, que naturaliza relações sociais desiguais e

encobre sofrimentos e misérias. Para Benjamin, a imagem é aquilo que pode revelar as feridas e as incoerências históricas na medida em que para o tempo, em que suspende, pela imagem, o fluxo automatizado dos acontecimentos e de sua leitura. Imagem *dialética* porque tal imagem não é só um instantâneo do real, o registro de um instante aleatório, mas porque neste instantâneo tal contradição do real se apresenta exemplarmente - como um presente “saturado de tensões”, um presente absolutamente prenhe de sentidos que se manifesta como choque, interrompendo a leitura mecânica sobre o real, exigindo uma postura de crítica e de atenção.

Sagaz leitor de seu tempo, Benjamin compõe seu mosaico filosófico com categorias que evidenciam a natureza efêmera que constitui a modernidade. A sensibilidade de Benjamin é uma sensibilidade associada àquilo que vai caracterizar a modernidade urbana. A imagem dialética é aquilo que, segundo o autor, permite o acesso ao tempo, evidenciando o profundo vínculo entre imagem e a tarefa de acesso a uma época, àquilo que lhe é mais fundamental. Diz Benjamin (2006):

O índice histórico das imagens diz, pois, não apenas que elas pertencem a uma determinada época, mas, sobretudo, que elas só se tornam legíveis numa determinada época. E atingir essa legibilidade constitui um determinado ponto crítico específico do movimento em seu interior. Todo o presente é determinado por aquelas imagens que lhe são sincrônicas: cada agora é o agora de uma determinada cognoscibilidade. Nele, a verdade está carregada de tempo até o ponto de explodir. (...) Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a do ocorrido com o agora é dialética – não de natureza temporal, mas imagética. Somente as imagens dialéticas são autenticamente históricas, isto é, imagens não arcaicas. A imagem lida, quer dizer, a imagem no agora da cognoscibilidade, carrega no mais alto grau a marca do momento crítico, perigoso, subjacente a toda leitura (pág. 505 [N 3, 1]).

A imagem dialética é o encontro do passado e do presente num agora que evidencia contradições de modo potente, a ponto de poderem ser acionadas no presente, como um lampejo, um *insight*, que redimensiona toda experiência e todo o sentido dado a ela. Ao contrário de uma visão histórica que, inspirada na dialética hegeliana e marxista, vê a dinâmica social como um progresso automático ligado à evolução e a

estágios civilizatórios mais elevados, Benjamin vê na imagem dialética algo capaz de implodir uma visão progressista (repressiva) da história, ativando significados submersos, redimensionando o olhar sobre o presente.

Trata-se, então, de uma outra relação com o tempo: trata-se de imobilidade e de uma captação dos acontecimentos que se dá num “lampejo”, de forma intensiva. Não se trata de ler um fato histórico num contexto já pré-definido de relações e sentidos, mas de deixar surgir, num instante, *algo*, que, se apresentando de maneira livre, sem pressupostos, pode indicar, a partir de si, um antes e um depois, uma “pré” e “pós” história – em termos benjaminianos. Para o autor, é a imagem, então, aquilo que pode interromper um fluxo cego de leitura dos acontecimentos e de suas implicações, na medida em que, sendo dialética, ela teria o poder de conter “todas as eclosões e todas as destruições, (...) [de ser] vestígios de todos os raios e de todos os incêndios da história (BENJAMIN apud DIDI-HUBERMANN, 1998, pág. 174)”. No campo da educação, todos os impasses próprios ao nosso tempo, vividos e perspectivados a partir de uma lógica viciada, como os da indisciplina, falta de atenção e interesse, violência, poderiam ser redimensionados. É com essa função potente que pensamos as possibilidades ricas e ilimitadas da imagem dialética para a educação.

#### **4.2 Walter Benjamin e a imagem na época da sua reprodutibilidade técnica**

“O analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar”. Tal contundente afirmativa, usada por Walter Benjamin (1986, pág. 107) na última página de “Pequena História da Fotografia”, sem aspas e se referência ao autor, é de Moholy-Nagy, professor e pensador da Bauhaus. Também Denis Dondis, autor de *Sintaxe da Linguagem Visual*, legitima a importância da sentença de Moholy-Nagy ao dizer que “a força cultural e universal do cinema, da fotografia e da televisão, na configuração da autoimagem do homem, dá a medida da urgência do ensino de alfabetismo visual (...) (DONDIS, 2007, p. 4). Em 1935, Moholy, o brilhante professor da Bauhaus, disse: ‘os iletrados do futuro vão ignorar tanto o uso da caneta quanto o da câmera’. Tal afirmação nos coloca no epicentro da questão que aqui pretendemos abordar: a de, por um lado, vivermos imersos num mundo mediado pela imagem sendo absolutamente ignorantes de seus códigos e de, por outro, a de pensarmos na urgência



de uma formação que responda aos impactos que a imagem tem sobre nossa percepção e as mudanças que ela provoca sobre nos sujeitos.

Benjamin incorporou, como ninguém em sua época, a imagem no seu universo de reflexões filosóficas, entendendo-a, como já falamos antes, como *senha* de acesso ao seu tempo. Para ele, a imagem significativa em sua época é a da reprodutibilidade e, por isso, irá analisá-la através do cinema e da fotografia. Com relação à última, o autor entende que cada momento do desenvolvimento da técnica da fotografia corresponde a um momento no desenvolvimento da sociedade. Sua tese é de que há uma correspondência entre a evolução da fotografia a cada época, seu equivalente técnico e seu equivalente social. Neste sentido, o estudo da imagem também corresponde a uma entrada privilegiada na compreensão do tempo presente, da história.

O impacto da imagem associa-se, no texto da “Pequena História da Fotografia”, à tarefa desta em cristalizar o tempo, retê-lo numa imagem dialética que, ao apresentar os contrários de um acontecimento, revela-o. O fotógrafo realiza tal tarefa na medida em que o “clic” da máquina congela e arranca o fato de um sentido já dado, lançando-o em uma nova rede de significações. A fotografia, “pertence à ordem das interrupções” (LISSOVSKY, 1993, pág. 112), interrompe o fluxo das ações, sendo então, fundamentalmente, imagem dialética.

Benjamin, em vários momentos, deixa claro que analisa o fenômeno do surgimento da fotografia naquilo que ele tem de revolucionário e não quando ele se constitui como exercício estético vazio, quando “cede à moda” (BENJAMIN, 1986, pág. 105). Diz ele: “é preciso, pois, *construir* alguma coisa, algo de *artificial*, algo de *fabricado*” (BENJAMIN, 1986, pág. 106). Trata-se do valor à fotografia que possui a potência de desmascarar o real reificado, de apresentá-lo de modo deslocado, criando o estranhamento e quebrando com as associações ordinárias de ideias. Tais construções têm como referência exemplar as criações dadaístas e surrealistas, além do cinema russo, elogiado por Benjamin porque não visam “a excitação e a sugestão, mas a experimentação e o aprendizado”.

Entendendo a fotografia como constando na ordem das interrupções, Benjamin vai eleger Atget como o fotógrafo que encarna a fotografia que ele considerava legítima em sua época, ao desestabilizar contextos, cenários, acontecimentos, lançando-os a

novas possibilidades, procedendo ao desmascaramento e à construção. Atget fotografa intensamente Paris, apresentando o urbano como cenário de reconhecimento e de estranhamento ao mesmo tempo, na medida em que fotografa as ruas vazias, vitrines com manequins sem ninguém a contemplá-los. Ele retira o elemento humano e registra a metrópole sem aquilo que a define como tal, sem o homem, sem a multidão. Benjamin diz que esses lugares

“são privados de toda atmosfera; nessas imagens, a cidade foi esvaziada, como uma casa que ainda não encontrou moradores. Nessas obras, a fotografia surrealista prepara uma saudável alienação do homem com relação ao seu meio ambiente. Ela liberta para o olhar politicamente educado o espaço em que toda intimidade cede lugar à iluminação dos pormenores (BENJAMIN, 1986, pág. 102)”.

Esse tipo de fotografia gera o estranhamento, a desconfiança. Benjamin diz que as imagens feitas por Atget se associam “à cena de um crime (BENJAMIN, 1986, pág. 107)”, por quê? Porque a foto da cena de um crime, ao mesmo tempo em que mostra o que aconteceu, evidencia algo não está lá. O que não está presente? O fundamental, o *crime* propriamente dito, o criminoso e os motivos do crime. As fotos de Atget produzem em quem vê a necessidade de se portar como um detetive, completar o que falta, responder à interrogação: o que aconteceu? Por quê? O que escapa a esse registro? Assim, a foto, a imagem, que Benjamin quer ver construída em sua época é aquela que cria essa desconfiança revolucionária, transformadora, capaz de provocar em quem vê a necessidade de reconhecer a inconsistência das versões oficiais, de decodificar o que “falta”, o que não se encaixa, tanto na fotografia quanto na realidade social.

Mas esta foto que “faz pensar” remete, como interessa a um bom marxista como Benjamin era, não a um deleite próprio de virtuosismo meramente estético, mas ao *indício* de que é a própria realidade social que esconde algo importante à sua própria condição e que impede que um sentido se complete em suas produções. Muitas das imagens de Atget são de objetos produzidos em série, colocados em sequência, num ambiente em que o homem não está presente. Tais objetos, frutos da produção industrial que inauguram um novo modo de produção, podem ser de fato vistos se se apresentam sem o homem, sem a relação funcional que os liga. Através de Atget, podemos fazer o exercício de uma atenção que advém de um deslocamento de elementos dentro de um conjunto normalmente estabelecido. Tal procedimento é central para Benjamin: em um

mundo em que “todo documento de cultura” é também um “documento de barbárie”, isso precisa aparecer nem que seja pelo seu negativo, pelo estranhamento.

Benjamin chega a chamar o fotógrafo de sucessor dos áugures e arúspices, sacerdotes da Roma Antiga que faziam presságios a partir dos hábitos dos animais. Nesse sentido, é tarefa dos leitores da contemporaneidade ler imagens como cartomantes e astrólogos, adivinhar o tempo, ler aquilo que constitui uma época, a época em que cada um vive, e desvendá-la, tal qual um detetive frente à cena do crime: revelando o que não está lá, o fundamental da cena que ali se ausenta. Assim pretende ser a reflexão e o uso da imagem para nós, no universo da educação, permitindo que possamos compreender aquilo que nos caracteriza, mas que, de tão próximo, não é percebido. Pedagogicamente isso é possível, em termos benjaminianos, se conseguirmos produzir o choque que resulte na desestabilização dos sentidos habituais, criando espaço para a realização de um processo de compreensão efetivo que permita aos alunos uma participação ativa na construção de novos sentidos. Tal processo pode ocorrer efetivamente na sala de aula através de uma metodologia que incorpore a montagem.

#### **4.3 Montagem:**

A montagem é a base de sustentação do trabalho de Benjamin em geral, e constitui seu método “pedagógico”. Para os objetivos deste trabalho, coloca-se a questão: o que significa construir uma formação de educadores a partir deste registro? A montagem surge no início dos anos 20 do séc. XX como manifestação estético-política de vanguarda, quebrando com as regras clássicas de construção da imagem.

A montagem é um elemento potente por representar a dinâmica própria à modernidade, tanto na esfera da produção das artes na época em que se tornaram reprodutivas, quanto na da sua recepção. Ela encarna o espírito do tempo, permitindo a experiência do choque, do corte, da aceleração. A montagem associa-se ao tratamento do material - ligado à separação das partes do seu contexto, e à constituição de uma obra - através do ajuste de fragmentos e da fixação de sentido. Tal processo aparece bem representado na citação abaixo. Com relação às *collages* cubistas:

“o que distingue estas obras das técnicas praticadas desde o Renascimento é a incorporação de fragmentos de realidade na pintura, ou seja, de materiais que não foram elaborados pelo artista. Assim se destrói a unidade da obra como produto absoluto da subjetividade do artista. O pedaço de fio de verga que Picasso cola num quadro pode ser escolhido de acordo com uma intenção de composição; como pedaço de fio de verga continua a fazer parte da realidade, e incorpora-se no quadro tal qual é, sem sofrer alterações essenciais. Deste modo, violenta-se um sistema de representação que se baseia na reprodução da realidade (...). (BURGUER, 1993, pág. 122)”

Do ponto de vista da produção das obras de arte, a potência de tal dinâmica associa-se à subversão do “sistema de representação” que não mais irá se basear na reprodução da realidade, mas em termos gerais a força de tal fenômeno associa-se ao poder do deslocamento de um objeto ou elemento da realidade, de um contexto para outro, e a perda de unidade orgânica que dava àquele conjunto uma ilusão de totalidade necessária. Esse poder aparece também através da prática dos dadaístas e representa uma transformação da percepção e da construção da imagem. Para Benjamin (1986), os artistas dadaístas

“compunham naturezas-mortas com o auxílio de bilhetes, carretéis, pontas de cigarro, aos quais se associavam elementos pictóricos. O conjunto era posto numa moldura. (...) a moldura faz explodir o tempo; o menor fragmento autêntico da vida diária diz mais que a pintura. Do mesmo modo, a impressão digital ensanguentada de um assassino, na página de um livro, diz mais que o texto (pág. 128)”.

O dadaísmo subverte a pintura tradicional e procede a uma revolução na medida em que desloca elementos (ordinários, indignos) do cotidiano para o plano da tela e da moldura, destacando-os, apresentando-os, desligados de seus contextos habituais, onde não são notados e percebidos. Além do deslocamento, esses materiais apresentam um testemunho vivo do mundo ao qual pertencem e o sentido que nele eles têm. Tais elementos apresentam a verdade daquilo que é, daquilo que simplesmente existe, antes de qualquer significação ou uso, revelada em função da absoluta contundência da sua existência - como a impressão digital do assassino.

O princípio da interrupção é, para Benjamin, um elemento central, capaz de permitir que a “consciência” do que de fato acontece se dê. Em seu ensaio “O autor como produtor”, Benjamin (1986) fala das mudanças que envolvem a produção de arte e da força dessa mudança em todos os tipos de arte. Elege o trabalho de Brecht, com o seu

teatro épico, para salientar a força da interrupção. Neste caso, a “interrupção não se destina a provocar uma excitação e sim a exercer uma função organizadora. Ela imobiliza os acontecimentos e com isso obriga o espectador a tomar uma posição quanto à ação (...)” (pág. 133). A interrupção pode, em relação ao espectador, “aliená-lo sistematicamente, pelo pensamento das situações em que vive” (pág. 134). O que Brecht intenciona é que as situações sejam vistas a partir de um olhar de estranhamento diante do mais habitual. O teatro épico

“não se propõe a desenvolver ações. Mas representar condições. Ele atinge essas condições (...) na medida em que interrompe a ação. (...) Com o princípio da interrupção, o teatro épico adota um procedimento que se tornou familiar para nós, nos últimos anos, com o desenvolvimento do cinema e do rádio, da imprensa e da fotografia. Refiro-me ao procedimento da montagem: pois o material montado interrompe o contexto no qual é montado” (BENJAMIN, 1986, pág. 133).

A montagem mostra o *modus operandi* através do qual o educador pode trabalhar, viabilizando a quebra de sentidos prontos e cristalizados, intervindo para apontar para o caráter sempre problemático de conjuntos definidos e acabados de sentido, abrindo espaço para um trabalho contemporaneamente pedagógico: o de desmontar e reconstruir contextos e sentidos. Tal dinâmica transforma-se em método de construção e leitura do real, da história, em Benjamin. Para nós, ela se transforma em material potente a ser usado na reflexão sobre a educação hoje.

##### **5. Filosofia da educação como filosofia da imagem: a alfabetização para a imagem como alfabetização para o tempo contemporâneo**

Pretendemos, através do que desenvolvemos até aqui, recuperar a importância da imagem, entendendo o porquê da sua sistemática desqualificação pelo mundo do saber, ao mesmo tempo em que elegemos a imagem como central e estratégica para a leitura do tempo, do nosso tempo. A imagem ocupa um lugar central em nossa cultura e é necessário que sejamos preparados para uma compreensão deste universo. Entendemos que é justamente nos elementos recalcados que podemos localizar os impasses que impedem que a educação possa ser efetivamente significativa na atualidade. A imagem permite-nos um acesso ao nosso tempo em um duplo sentido: na medida em que é um

elemento central de nossa cultura e na medida em que encarna em si uma temporalidade fundante de uma experiência ligada à intensidade e aceleração.

A filosofia, na medida que pensa a formação de professores, o saber, a educação, tem por obrigação localizar historicamente aquilo que está recalcado e analisá-lo. Para nós, que tomamos a imagem como um elemento subjugado na filosofia ao longo de sua história no ocidente, pensamos que parte da senha de acesso ao que é próprio ao nosso tempo pode ser encontrada aqui, no epicentro deste tema.

Além disso, entendemos que há uma profunda e significativa relação entre imagem e temporalidade, permitindo, através daquela, uma compreensão e entrada privilegiada no nosso tempo. Além disso, a relação que podemos estabelecer com a questão do tempo aqui se associa à capacidade de planejar e produzir aulas e programas que considerem, ou antes, privilegiem, o tempo de agora, uma temporalidade intensiva que “expressaria uma tentativa de fundar uma nova temporalidade vinculada ao ato de expressão, na qual o presente, ou seja, o efêmero agora” (SELIGMANN-SILVA apud MISSAC, 1998, Apresentação) é levado em consideração. Então, formas intensivas, associadas à quebra, ao choque, têm grande importância no sentido de que podem ser bastante representativas da temporalidade vivida pelos alunos e, ao mesmo tempo, uma forma de entrada, para professores e alunos, na temporalidade vivida por todos atualmente.

O tempo de agora significaria o “autêntico instante que interrompe o contínuo da história” (LOWY, 2005, pág. 62), a “constelação crítica que um fragmento do passado forma com um momento do presente”. O tempo-de-agora é este instante potente que se apresenta, redimensionando toda a experiência. Tal dinâmica, em Benjamin, ativa a possibilidade de uma virada intensiva, que deveríamos ter como norte na educação em geral, e como método no planejamento e prática de nossas aulas. Se não é possível que a educação seja uma experiência exclusivamente intensiva, e ela não deve ser, podemos pensar as “viradas intensivas” como uma marcação a constar na dinâmica das aulas, para iniciar matérias, problematizar conteúdos, momentos mais ou menos planejados a dar à aula uma outra marcação e sentido.

O acesso e o exercício a um tempo intensivo, expressivo, é especialmente possível a partir da imagem, que é uma concentração, em tempo atual, de ideias,

sentidos e intensidades. A imagem possui esta capacidade condensadora, seja ela uma imagem artística ou publicitária, e tal característica possui a potência da significação que se coaduna com a experiência do contemporâneo sendo, por isso, fundamental e estratégica para a imersão e compreensão do atual.

A imagem dialética, mais especificamente, encarna a potência da imagem associada à capacidade de expor o contraditório, quebrando com a maneira automatizada de compreender os fenômenos, nos colocando em estado de atenção e reflexão. Na imagem dialética, temos a via direta de acesso a um tempo saturado de contradições que, devidamente percebido e problematizado, pode subverter toda ordem estabelecida, todo *modus operandi* do pensamento sobre um tempo, sobre uma época, implodindo-o, libertando-o, para uma nova condição a ser criada. Nesse sentido, Benjamin, e seus comentadores, reconhece no cinema uma experiência privilegiada de acesso à ferida aberta que representa o nosso tempo: “o cinema é a realização concreta da dialética. Essa arte é a arte por excelência da fragmentação, do corte, da interrupção, da reviravolta – em uma palavra: da catástrofe” (SELIGMANN-SILVA apud MISSAC, 1998, Apresentação).

Dessa forma, tanto podemos pensar em um uso mais radicalmente entranhado das artes (principalmente as reprodutivas, técnica e tecnologicamente) na educação, como podemos pensar em usar o “ritmo” próprio ao cinema e à fotografia para simular momentos de fragmentação, interrupção, *catástrofe*, abrindo a aula para sua dimensão de conflito, de não saber, de incômodo e incompletude. Aqui, a escola permitiria um trabalho de experimentação da imagem como recurso pedagógico, da imagem em si mesma como elemento a ser observado, e de experimentação do tempo, em sua condição instável e “catastrófica”, habilitando o aluno a lidar com esses elementos. Dessa forma, parte dos problemas ligados à educação poderia desaparecer na medida em que se associa a um modo equivocado de ser compreendido, sendo tal atitude parte da solução. Questões, como já falamos, associados ao mau rendimento escolar, fruto de desatenção, falta de interesse, indisciplina, poderiam ser positivamente abordados e incorporados as prática escolares.

## **6. Sobre as possibilidades contemporâneas do uso da imagem na escola:**

Em termos práticos, percebemos que a presença da imagem na sala de aula associa-se, quase que exclusivamente, à ilustração do texto, a um ornamento. A imagem é docilizada e submetida ao texto, aparecendo como sua confirmação. No entanto, um processo de formação que envolva professores e alunos precisa problematizar a imagem e a relação da escola com o conhecimento. Pretendemos propor a reflexão sobre o uso da imagem associada à percepção do contemporâneo e vinculada ao choque, ao descontínuo, contribuindo, através dela, para uma educação para a imagem, ao mesmo tempo em que uma educação para o contemporâneo, habilitando professores e alunos a uma participação ativa e consciente na complexidade do atual.

Sendo assim, é objetivo deste trabalho apresentar algumas possibilidades, a partir da formação de educadores, do uso da imagem na sala de aula, que consideramos pertinentes para criarmos uma sensibilidade para os elementos constitutivos da imagem, de sua dinâmica e características próprias. Desta forma, algumas propostas vinculam-se a experimentações com a imagem e seus meios, ajudando professores e alunos a perceberem que toda imagem é uma construção. Assim, podemos pensar em “treinar” o aluno para a imagem, habilitando-o também para o contemporâneo – para a compreensão da realidade como uma “invenção” humana e, não, como *mimesis* da realidade. Sendo nas artes ou nas mídias (onde as imagens se apresentam hoje), o contato com a imagem permite o reconhecimento do elemento de montagem que a caracteriza, sendo toda relação com a mesma uma chance de trabalho de experimentação com o próprio real como construído.

Assim, os exercícios possíveis com a imagem associam-se à desconstrução de totalidades constituídas (sejam elas materiais ou associadas a valores) e à construção de novas e múltiplas realidades. Apresentamos algumas possibilidades de trabalho neste sentido: a) construir exercícios, com os alunos, de desmontagem de contextos originais e construção de novos contextos, significativos para eles; b) apresentação de imagens, cenas, situações com potência de imagem dialética, que exponham uma contradição em si mesma, remetendo a um trabalho de reflexão e crítica; c) apresentação de imagens e cenas “já deslocadas”, como publicidades antigas, que apresentam, através das imagens, um conjunto de valores e sentidos diferentes dos atuais; d) apresentação de diferentes imagens/abordagens sobre uma mesma questão; e) exercícios de análise da imagem a partir de seus elementos característicos (cor, linha, composição, luz, etc.), suspendendo



temporariamente a leitura de um “conteúdo” ou “mensagem”, pretensamente presente nela.

## **7. Conclusão:**

Nosso trabalho fundou-se aqui na ideia de que a imagem é um elemento estratégico para a investigação do tempo presente e deve, por isso, constar como elemento central no universo formação de professores. Incluir a reflexão sobre a imagem, de forma séria e engajada, significa um esforço em compreendê-la e a vontade de ensiná-la. A imersão naquilo que define a imagem significa, como apontamos, uma imersão na própria condição contemporânea, bem como na *nossa* condição como contemporâneos. Acreditamos que o potencial decifrador de nosso tempo está tanto na imagem em geral, como na imagem dialética. A imagem permite uma condensação de sentidos e expressões num único instante de tempo e, portanto, apresenta-se como um potente material para *detonar* processos significativos, se inserida na sala de aula.

Através da imagem e da imagem dialética é possível pensar em uma transformação da relação das aulas (dos alunos) com o tempo, normalmente homogêneo, linear, permitindo, através de sua inserção, uma experiência no *tempo de agora*, uma ruptura significativa, fundadora de um novo tipo de relação dos indivíduos com as rotinas educacionais, com os programas e com o conhecimento. No extremo, a imagem permite construir uma possibilidade de exercício ligado à descontinuidade, à quebra de sentidos cristalizados ou de formas mecanizadas de operar a leitura do mundo e a *experiência* com o saber, permitindo um processo de fragmentação de totalidades pré-determinadas, tornando-se totalmente pertinente e potente para a fundação de um agora significativo, capaz de redimir todo o “ocorrido” e apontar para uma outra forma de futuro e de formação de educadores no presente.

## **Referências Bibliográficas:**

BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte, Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2006

\_\_\_\_\_ *Obras Escolhidas – Magia e Técnica, arte e política*, 2ª. ed., São Paulo: Brasiliense, 1986, vol. 1.

- BURGUER, P., *Teoria da Vanguarda*. Lisboa: Vega, 1993.
- CHARNEY, L., SCHWARTZ, V. *O Cinema e a Invenção da Vida Moderna*. Cosac&Naify, 2010
- DIDI-HUBERMANN, D., *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DONDIS, D. *Sintaxe da Linguagem Visual*. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- LISSOVSKY, M. *A Fotografia e a Pequena História de Walter Benjamin*. Dissertação. Mestrado em Comunicação. UFRJ, Rio de Janeiro, 1995
- LICHENSTEIN, J. *A Cor eloquente*. São Paulo: Siciliano, 1994
- LÖWY, M. *Walter Benjamin: Aviso de incêndio – Uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”*. São Paulo: Boitempo, 2005
- MISSAC, P. *Passagem de Walter Benjamin*. São Paulo: Iluminuras, 1998
- SANTI, A. M. "Walter Benjamin: Tempo de Escola, Tempo de agora". *Revista Educação & Sociedade*, nº 118, vol. 33, jan.- mar. 2012. Disponível também em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101-733020120001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020120001&lng=pt&nrm=iso)

## FORMAÇÃO POLÍTICA E HUMANA NA ESCOLA<sup>188</sup>

Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira<sup>189</sup>

Universidade do Vale do Sapucaí – Brasil

[daniellarvsv@gmail.com](mailto:daniellarvsv@gmail.com)

Sônia Aparecida Siquelli<sup>190</sup>

Universidade do Vale do Sapucaí- Brasil

[soniasiquelli@hotmail.com](mailto:soniasiquelli@hotmail.com)

Eixo Temático: (4) Papel da Filosofia na Formação de Educadores

### RESUMO

Este artigo vem abordar a formação ética, política e humana na formação de educadores, através dos conceitos arendtianos da dimensão política, que forja o agir ético como constituição do ser humano. Cotejar estes conceitos arendtianos com os freirianos ao pensar a educação, o fazer educativo escolar, o diálogo, que possibilita a compreensão ético-política da educação ao formar cidadãos conscientes, que possam transformar a ordem social. Foi realizada uma discussão conceitual a partir de uma revisão bibliográfica e elaborada uma descrição dos principais conceitos que compõem o que se entende como ética do agir a partir da formação humana e política na escola.

Palavras-chave: Ética do Agir; Formação Humana; Formação Política.

### ABSTRACT

This article comes to aboard the ethical, political and human formation in the graduation of educator, through the Arendt's concepts of the political dimension, that forges the ethical actin as the human being's constitution. Collate the arenditians concepts with Freire's when thinking the education, the scholar educative doing, the dialog, which possibilities the education's when graduating aware citizens, that can change the social order. It has been a conceptual discussion from a bibliographic review and elaborated a description of the number one concepts that compound what is understood as the actin ethical from the human and political formation in school.

Key-words: Actin Ethical; Human Formation; Political Formation

---

<sup>188</sup> Este artigo é parte da dissertação de Mestrado em Educação pelo Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás.

<sup>189</sup>Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás. Professora de Filosofia e Escola do Centro de Ensino Universitário Octávio Bastos-Unifeob e Membro da Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação: Ética e Política, pelo NEPHEB-Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira.

<sup>190</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-Ufscar. Professora de Ética e Política na Formação Docente no Programa de Pós Graduação-Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-Univás, em Pouso Alegre/MG. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira-NEPHEB.

## Introdução

Na tentativa de descrever a formação escolar e humana fez-se uso neste trabalho dos conceitos e fundamentos da visão política e humana de Arendt (1993, 1999, 2010, 2011; 2014) e dialogar com o lugar que o objeto em estudo se coloca na visão de Freire (2001, 2005, 2014). A constituição humana, segundo Arendt (2014), é carregada de tradição e para esta explicação forja o termo *vita activa*<sup>191</sup>, que significa as condições básicas da atividade humana que determinam sua própria existência, o trabalho, a obra e a ação. Entende-se que a escola atual, no contexto de século vinte e um, esteja impregnada pelas determinações da sociedade capitalista, que cega pelo lucro, incentiva a todo custo à sociedade ao consumo. Esta mesma sociedade exige da escola mão de obra cada vez mais especializada, com isso a escola passa a cumprir o papel de formar o trabalhador, que se encontra alienado à sociedade de consumo.

Em Arendt (2014) o *trabalho* é, naturalmente, um processo biológico do corpo humano, tornando-se a própria vida do homem, sendo assim, o trabalho, atividade exclusiva da sociedade dos homens, com objetivo de transformação de seu mundo para um mundo melhor, tem o propósito apenas de alienação do trabalhador e de sua força de transformação em prol da produção, que gera lucro ao seu empregador. A *obra* representa a mundanidade<sup>192</sup> da condição humana, no século vinte, mundanidade esta, abordada pela filósofa, está contaminada pela instrumentalização da força de trabalho do homem e sua alienação à sociedade de consumo. E por último, a *ação* como condição política de cada um na sua pluralidade<sup>193</sup>, como única atividade humana que ocorre sem a mediação das coisas ou das matérias, pois corresponde a que o homem vive e habita o mundo.

Estas três dimensões arendtianas atuam na constituição do humano, frente à realidade do profissional docente atual, inserido numa época histórica, em que os jovens possuem muitas informações, devido à globalização e à evolução rápida informacional.

---

<sup>191</sup>Para Arendt (2014) a *vita activa*, compreendida como trabalho, obra e ação, seria uma contraposição à vida contemplativa. São três atividades humanas fundamentais que compõem o ser humano: o trabalho, a obra e a ação.

<sup>192</sup> Termo usado por Arendt (2014) para designar o que pertence ao campo das atividades humanas.

<sup>193</sup> Entendida por Arendt (2014) como a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá.

Mas estes mesmos jovens correm um sério risco de não saberem o que fazer com estas informações todas. O que aparenta ser da responsabilidade escolar, do profissional docente em formar para o mercado de trabalho, gera uma atitude ética que advém deste agir discente. Mas que atitude é esta?

## **Desenvolvimento**

Na busca pela apropriação e reflexão da formação humana apontada por Arendt (2014), prender-se à virtude ética que, apesar de ser adquirida, “parece aperfeiçoar o sujeito que ela qualifica e propiciar-lhe uma atividade perfeita.” (PHILIPPE, 2002, p.44). Neste sentido, este artigo buscou investigar se há influência do agir do educador, espelhado nas escolhas e atitudes dos seus educandos, seja pela forma com que o professor age ao realizar opções, escolhas e até nos momentos de decidir por algo e não por outro, pode sim, tornar-se para seu aluno um espelho que leva a um reflexo na reprodução desta ética do agir no seu dia a dia.

Na visão de Arendt (2010), a necessidade de compreender a realidade existencial do fenômeno ético nas relações de alteridade e de reflexão sobre cada agir, pressupõe-se uma ética construída de forma refletida ou alienada. A política surge entre homens, e depende da liberdade e espontaneidade para a criação de um espaço genuinamente político. Portanto, o homem não nasce político, ele se torna político quando há as condições necessárias para isto.

Na educação escolar, a condição de assimilação, diante o estranhamento de quem se é e do que se faz neste espaço de educação, torna-se questão relevante. Estar, mas não ser da escola, pode ser que os estudos ainda não respondam a isso, pois o problema epistemológico se apresenta, com dimensão política. Arendt (2014) levanta questões fundamentais para exercer a reflexão ética, aborda em seu único texto escrito para educação<sup>194</sup>, sobre a forma com que a escola sucumbe ou camufla os conflitos. Questiona o sentido de o jovem ir à escola estudar, pois compreende que há alunos na escola, mas *nem sempre* estiveram na escola. Permite e defende que se deve pensar a partir de situações, de um contexto, para se entender a educação.

A visão de mundo arendtiana é pautada na hermenêutica, que faz uso da descrição e análise dos fatos e não somente pela descrição única de conceitos abstratos. O que

---

<sup>194</sup> Capítulo A Crise na Educação. In. ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. 2011

importa nesta visão é a compreensão do significado da ação humana, do seu agir. Arendt (2008) sempre teve afeição pela vida existencial, e segundo esta visão, é nas relações intersubjetivas, que os seres humanos se revelam e o sujeito é desvelado através das histórias construídas, como resultados da ação e do discurso.

Surge a necessidade de compreender conceitos que compõem a dimensão do agir humano, situação esta que permitiu identificar princípios éticos arendtianos implícitos na forma de conceber o pensar e o agir. O pensamento, além do agir, permite que cada ser humano possa voltar às origens para dar dignidade a sua existência, para que a política “frequentemente reduzida à ética e à determinação dos valores morais que deveriam guiar o comportamento do homem de ação” (ARENDR, 1993, p.8) possa salvar o hábito de um pensamento que corrói o envolvimento de todos em prol de seus posicionamentos.

Arendt (2014) compreende que o pensar é igual ao conhecer, traduzindo sua intenção, de que o pensar vai à contramão do que a ciência moderna fez. Nesta obra, a consolidação da condição humana é apresentada através das outras três condições para a existência humana: o pensar, o querer e o julgar, sendo uma das formas de se enfrentar a crise da modernidade. A escola atual procura acompanhar o que se denomina como progresso científico. Há uma tentativa de trazer para a escola tudo que há de mais novo, mas não se dá conta de que a produção de conhecimento é mais densa do que acompanhar as novas tecnologias ou o próprio progresso científico. Não se pergunta se é possível universalizar o progresso científico ou tecnologias, há o desespero de encontrar no especialista a resposta para o problema.

Nos anos sessenta, Arendt (2011) já assinalava esses problemas em sua obra *Entre o passado e o futuro – crise na educação*. Segundo este texto a educação tem uma dupla função: ajudar a conhecer o mundo e ajudar a pensar o mundo. São coisas distintas, porém não separadas. Assim como a informação e o conhecimento, complementam-se, mas não são as mesmas coisas. Porém, essa confusão é comum. Tecnologias acessam conhecimento, professores organizam as informações que podem ou não ser um conhecimento.

Terminamos um século e iniciamos o outro com uma crise educacional instaurada, isto se deve às condições políticas, econômicas e sociais, também à constante crise do humano que busca por resultados e respostas que lhe garantam, de alguma forma, uma

formação que sustente sua condição primeira, a da existência. “Uma crise na educação em qualquer ocasião originaria séria preocupação, mesmo se não refletisse, como ocorre no presente caso, uma crise e uma instabilidade mais gerais na sociedade moderna.” (ARENDDT, 2011, p.234).

Renovar um mundo comum, onde todos os indivíduos possam ser felizes, é tarefa da educação, e com a ética, no seu sentido mais simples, a conduta humana segundo um sistema de valores que sugerem o exercício de libertação e do compromisso, Arendt (2011) apresenta o papel de educador como sujeito transformador, pois uma vez que se encontra em crise de princípios constantemente, “a essência da educação é a natalidade” (Arendt, 2011, p.223).

Educação, universo que abarca a condição da natalidade<sup>195</sup>, significa que uma vez que os recém-chegados ao mundo o encontram pronto, mas possuem o potencial de mudá-lo, quando a educação, então, assume a responsabilidade para uma ação livre. A realidade é dada pelos que já fazem parte da história iniciada, porém ela pode ser interrompida ou se iniciar em algo totalmente novo.

O renovar surge com o nascimento biológico, dá aos novos a oportunidade de contribuir para um mundo único e novo através da singularidade. Ao conservar um mundo que é constituído pelo trabalho e ação, os seres humanos podem criar e recriar formas de interação e convivência, indo além das necessidades básicas da sobrevivência. Participar do mundo é algo específico do ser humano, mas as escolhas são o que garante a mera sobrevivência ou a continuidade de uma natureza que pode ser transformada.

É na ação que o agir humano, visto como condição de pluralidade dos seres humanos, que há a garantia da convivência no mundo social. Apesar de sermos seres humanos singulares, não vivemos no singular, mas na pluralidade<sup>196</sup>, estabelecendo um mundo comum. Assim, com a comunicação, a nossa subjetividade adquire uma objetividade, ponto de constituição para um mundo comum a ser partilhado com os que

---

<sup>195</sup> Capacidade que o homem possui de agir, iniciar algo novo se define ontologicamente pelo nascimento. Não é baseado em uma categoria biológica, mas sim política. Pode-se entender o nascimento na visão arendtiana como um segundo nascimento, no qual o recém-nascido é apresentado para mundo político.

<sup>196</sup>Entendida como a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vê ou viverá. Possui o duplo aspecto da igualdade e da distinção. É a igualdade que permitiu o convívio entre homens em sociedade, conhecer o passado e fazer planos para o futuro. (Arendt,2014)

são contemporâneos, a partir de ideias dos que nos anteciparam e dos que estão por vir. É tarefa da educação, portanto, apresentar o mundo aos recém-chegados. “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele.” (ARENDDT, 2011, p.239).

Ao buscar fundamentos de reflexão sobre a formação humana e política na escola para o agir ético dos educadores, é possível cotejar ideais freirianos com os arendtianos que ao pensar a educação consideram o fazer educativo escolar, o diálogo, que possibilita a compreensão ético-política da educação ao formar cidadãos conscientes, que possam transformar a ordem social.

O diálogo para Freire (2005) é essencial na prática educativa. Alguns elementos constitutivos para o diálogo estão na dimensão da ação e da reflexão, não se separando, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” (FREIRE, 2005, p.89). Proferir palavras verdadeiras não deve ser privilégio de alguns, sendo um direito de todos os homens, pois ao dialogar, os homens nascem. Por isso, o diálogo “é uma exigência existencial” (FREIRE, 2005, p.91).

Os posicionamentos arendtianos e freirianos aproximam-se na questão do diálogo, pois, “o elemento político, reside no fato de que, no verdadeiro diálogo, cada um pode compreender a verdade inerente à opinião do outro” (ARENDDT, 1993, p. 99), comungando dessa mesma ideia, que “se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança (...), pois não há diálogo verdadeiro se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer”(FREIRE, 2005), e assim, os homens se reconhecem em uma relação inquebrável de solidariedade.

O pensar também é uma categoria de análise arendtiana, o que aproxima ambos. “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2014, p. 30), enquanto que Arendt (2014) apresenta o pensar como algo que não necessita de causas ou objetivos. “Assim, tenho consciência de mim, não de como apareço para mim, não de como sou em mim mesmo, mas apenas de que sou. (...) o eu penso expressa o ato de determinação da minha existência” (ARENDDT, 2014, p. 60).



Compreender em Freire (2001) que pensar certo é uma busca constante para novos entendimentos e em Arendt (1993) que a atividade de pensar expressa a própria existência aproxima os autores para a necessidade de pensar em educação para poder agir em educação. É necessário aguçar o pensamento na aprendizagem, levando o aluno a refletir, considerar as opiniões dos outros, compreender o real sentido de estar no mundo e quais atitudes podem ser significativas para a mudança de uma realidade social e educacional com grandes dificuldades.

A educação deve constituir-se na comunicação, “no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada” (FREIRE, 2005, p.117). Entendendo neste artigo que a ética é uma condição para que a educação se construa de maneira que se encontrem respostas para a influência dos docentes no agir ético dos discentes, a formação política e humana deve ser assumida e contextualizada com a existência humana, com o diálogo, o pensar e o agir.

Falar em educação como o espaço da formação política e humana é considerar que não deve existir, segundo Freire (2001) uma prática educativa que seja neutra e apolítica. É necessário que um fim seja sempre perseguido. Não ser neutro, não deve implicar uma posição de autoritarismo, mas sim, educar para escolhas e opções. Ainda no pensamento freiriano, “não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos” (FREIRE, 2001, p.38) e ao mostrar os sonhos, utopias, apresentar provas concretas do por que lutamos e pensamos, mas, em todas as situações, respeitando o que cada um pensar.

A formação humana e política necessitam de rupturas, decisão, posicionamento. Educar é dialogar com o mundo e entender a visão que temos dele juntamente com os alunos, sem imposições. Ter consciência de como atuar no mundo em função das finalidades a que se propõem educandos e educadores “ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p.103) encontra-se a razão pela qual existem e escrevem sua história.

Assim, compreende-se que a tarefa do educador é a de não apenas informar, mas oportunizar aos novos, conhecer o mundo que já existe, e assumir responsabilidades perante este mundo que pode ser conservado ou transformado. O educador que se preocupa com a formação humana e política de seus alunos apresenta a eles a necessidade de compreender que este mundo é um lar de várias gerações, devendo

assim, todos manterem um grau de respeito e consideração. Freire (2014) argumenta que não há como responder pelo mundo sem se comprometer. A educação deve se constituir assim, como construção do homem em ser mais, despertado de suas ingenuidades e passividades, assumindo a sua condição de agente de sua própria história.

O viver no mundo é muito mais do que ter acesso às técnicas para execução de atividades. A grande questão para a educação deve ser o ser humano, pois este não é solitário. Se a pluralidade é a condição humana, a escola, a educação, deve ter esse preparo para que os educandos sejam seres humanos responsáveis por seus atos e decisões. Segundo Arendt (2011), as crianças podem adquirir condições para o trabalho e fabricação, conhecimentos, competências, mas somente isso não basta. A ação é uma excelência humana, porque o trabalho é apenas uma das condições.

A vida não pode ser reduzida à utilidade, com a educação instrumentalizada. No criar e recriar do mundo e das relações no contexto social, o ser humano vai se tornando histórico. “Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética, nem tampouco apenas pela cultura (...) mas podendo reconhecer-se para superar limites do próprio condicionamento, programado para aprender” (FREIRE, 2001, p.68). Nas relações, o educando tem o direito de optar por ser coerente com suas ações e não se contradizer em seu discurso, assumindo sua posição política de conviver com os diferentes.

### **Considerações Finais**

Pensar uma educação em que o docente possui característica e postura diferentes aponta para o questionamento central deste artigo que procurou abordar a formação ética e política humana, entendida como uma prática social, educacional e, sobretudo, uma prática humana. As dimensões do ensinar e do aprender nas contextualizações didáticas, relacionadas com a prática pedagógica do fazer docente nos remetem a vários olhares em relação ao cotidiano educacional.

O enfrentamento da realidade para conhecer o mundo em que se vive e a concepção de homem que cada um possui apresenta indícios de diferenças, porém também pode apontar onde é possível unir as diferenças para melhor interação entre docentes e discentes. “É assim que se impõe um reexame do papel da educação que, não

sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo”(FREIRE, 2001, p.14).

Na medida em que se busca nos saberes que se constroem e reconstroem de acordo com as novas demandas sociais, quais serão os reflexos e contribuições na sala de aula no que diz respeito à formação humana e política? Ao produzir o trabalho educacional, o educador expressa aquilo que tem como formação de uma sociedade que é criada por cada cidadão. A escola, sendo ora essa sociedade, ora parte dela, tem papel primordial na formação das relações que se formam aos pares, apesar de ser dividida em setores, assim como uma grande sociedade, “cujo impulso brota do desejo de estar na companhia dos outros, do amor ao mundo e da paixão pela liberdade”. (ARENDRT, 2014, p. XXXI).

Ao buscar uma formação humana e política, encontramos um grande desafio, pois se torna necessário enfrentar a sociedade, no âmbito econômico do capitalismo consolidado e adequar um currículo formativo que dê sentido às práticas que estão ao entorno do que se busca construir através de uma grande ruptura e não através da continuidade de ações individualistas e competitivas.

Através das ações pedagógicas o aluno e todos os envolvidos necessitam entender que as funções não devem ser divididas, não existindo apenas aprender ou ensinar. A construção de um currículo próximo da sua realidade e também enfrentar a alienação em relação a sua própria história, à sua concepção de homem, onde na maioria das vezes impera o individualismo, a competição, a recompensa por ser bom e a punição pelo fracasso também fazem parte deste trabalho para a formação humana e política.

“Certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar” (ARENDRT, 2011, p. 221-222), mas, pensar a ação humana no âmbito da política e do espaço público onde todos possam espontaneamente aparecer. Ao mesmo tempo, entender uma das características principais de seu pensamento acerca da educação enquanto espaço público e político nos leva a encontrar formas para que o trabalho seja em equipe, reunindo questões que superem dificuldades, fortaleçam laços e desenvolvam a formação humana e política no espaço escolar, somando aprendizagem a uma organização das relações de conflitos de concordâncias e divergências.

Para que a ação pedagógica seja eficaz, é necessário retornar aos saberes disciplinares, ou seja, o que compõe a profissão docente através da formação acadêmica; quais as ciências que se carregam junto com os fazeres através de cursos realizados para aperfeiçoamentos; o que se adquire durante a formação e trabalho, o que se conhece e aprende ao trabalhar em uma escola, a organização, tradição pedagógica, correntes e teorias. O saber é o resultado de uma produção social. Não se reduz a sujeitos pensantes, mas a extração de leis contidas num objeto e contexto, devendo estar aberto ao processo de questionamento. O objetivo prático se refere a uma comunidade de agentes que possui diferentes tipos de juízo, situado em tempo e espaço diferentes. “É uma questão política de primeira grandeza, cuja decisão, portanto, não pode ser deixada a cientistas profissionais ou a políticos profissionais”. (ARENDDT, 2014, p. 3)

A atividade pedagógica não é reduzida a saberes técnicos de aprendizagem e nem a juízos empíricos. É voltada para uma ação eficaz, prática e não produção teórica. O saber é construído, é um saber ligado ao trabalho. Neste cotejar, a educação é uma prática permanente, ressaltando o ser humano como um ser histórico-social e “por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo”. (FREIRE, 1997, p.18). Conhecer, dizer, refazer, ensinar e melhorar o mundo, transformando e melhorando o ensinar.

No atual contexto de incessantes desafios são de fundamental importância que estejamos permanentemente ressignificando os saberes e reafirmando convicções enquanto educadores. É preciso investir no conhecimento vivo e continuado, reorganizar os currículos, imprimindo-lhes a dimensão complexa do trabalho intelectual, enquanto instrumentos flexíveis de constante aprendizagem.

Repensar e ressignificar as práticas de acordo com a demanda atual, configura-se em um novo momento de desenvolvimento científico, tecnológico, intelectual, político e social, porém percebem-se ainda incoerências e dificuldades de iniciativas que contemplem esse novo momento. A curiosidade e a dúvida devem gerar iniciativas de investigação que levem a processos metodológicos que priorizem a dimensão da dúvida, da construção, da descoberta. A sala de aula passa a ser palco de discussões, de argumentação e de pesquisa. A discussão a partir da complexidade pressupõe acolher a investigação como princípio norteador, em que professor e aluno se lançam na construção de projetos de vida e de saberes. A dimensão ética não deve se restringir

apenas aos educadores, sua formação e cumprimento de deveres, mas ao respeito à pessoa humana dos educandos.

Ao profissional docente cabe conhecer-se como parte de um processo educativo que questiona o homem situado historicamente e inserido em uma sociedade em constante crise e transformação. Os pressupostos teóricos esclareceram o porquê de estarmos em um momento delicado da educação, quando se buscam respostas para problemas. Deixar o individualismo, conhecer o homem como um todo, entender o mundo em que vivemos e qual realmente nossa visão diante dele são marcas profundas deixadas durante esse percurso de estudos.

A Educação Brasileira a partir de reformas, contribuiu para possíveis mudanças iniciadas pelo próprio ser humano enquanto um ser que depende do outro para se consolidar e entender a essência da educação, educar para humanizar e olhar a realidade ainda obscura, mas com respostas possíveis através de uma verdadeira conceituação de homem, sociedade e educação. Essas questões podem ser o início de um novo momento para a ação educativa fundamentada em valores, na qual a criticidade e a valorização do humano se baseiam nos princípios éticos para qualquer mudança.

## **Referências**

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Dignidade da Política**: ensaios e conferências. Trad. Helena Martins e outros. 1 ed. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1993.

\_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 7 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. **Homens em Tempos Sombrios**. Trad: Denise Botman. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**: Ensaio. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PHILLIPPE, M. D. **Introdução à Filosofia de Aristóteles**. Paulus. São Paulo, 2002.

**A RELAÇÃO PARADIGMA EMERGENTE DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS-BSS E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: reflexões sobre algumas confirmações históricas**

<sup>197</sup>Amanda Moura da Rocha-UFPA – Brasil- amandarocha1403@gmail.com

**Eixo temático:** Papel da Filosofia na Formação de Educadores.

**Resumo**

Este artigo foi elaborado com fins avaliativos sobre a disciplina “Bases epistemológicas da Ciência” do IEMCI/UFPA, e tem por objetivo ampliar as discussões sobre a ciência Moderna na área da pesquisa em Educação Matemática e os indícios de transição para a ciência Pós-Moderna, no qual utilizamos como base o livro “Um discurso sobre as ciências” de Boaventura de Sousa Santos-BSS. Conforme as discussões a partir dos textos, foi possível observar a ligação da construção histórica da Educação Matemática com duas teses criadas por BSS, devido a busca de uma nova epistemologia antipositivista, humanista e que tome o senso comum como parte importante na integração com conhecimentos científicos.

**Palavras-chave:** Ciência Pós-Moderna, História da Educação Matemática, Antipositivismo.

**Abstract**

This article was prepared with evaluative purposes on discipline "epistemological bases of Science" of IEMCI/UFPA, and has the objective to enlarge the discussion about modern science in the area of research in mathematics education and transition clues to the Postmodern science in which we use as a basis the book "A discourse about the science" of Boaventura de Sousa Santos- BSS. As the discussions from the texts, it was possible to observe the connection of the historical construction of Mathematics Education with two theses created by BSS, because the search for a new epistemology

---

<sup>197</sup>Discente do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM, pela Universidade Federal do Pará – UFPA e bolsista FAPESPA.

antipositivist, humanist and to take common sense as an important part in the integration with scientific knowledge.

**Keywords:** Postmodern Science, History of Mathematics Education, Antipositivism.

## 1- INTRODUÇÃO

Durante a vida acadêmica superior somos introduzidos em um ambiente, que apesar de ter produzido todo o conhecimento existente como científico na Educação Básica, não mostra-se tão evidente perante seus estudos na Escola Básica. No Ensino Superior nos deparamos com planejamentos, metodologias, construção de dados, variadas lentes teóricas de compreensão dos dados construídos, etc. Entretanto, apenas praticar esses procedimentos de pesquisa torna-se sem sentido quando distante de sua função, havendo até o abuso da utilização da palavra “pesquisa” como próprio D’Ambrósio diz ao prefaciar o livro de Marcelo Borba e Jussara Araújo (D’AMBROSIO, 2010, p.10-11). Realizando esta reflexão, devido à participação da disciplina “Bases Epistemológicas da Ciência”, no qual os Mestrandos do curso de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, *stricto sensu*, IEMCI/UFPA<sup>198</sup>, foram impelidos a adentrar no contexto de pesquisadores como Bacon, Descartes, Comte, dentre outros, que são referência em seus métodos científicos historicamente, e que continuam influenciando as pesquisas no período que nos encontramos.

Dentre as leituras realizadas, a leitura do livro “*Um discurso sobre as ciências*”, chamou-nos a atenção devido à consistência das palavras de BSS, apoiadas em diversas teorias; também as alterações que ocorrem entre a Ciência Moderna para a Ciência Pós-Moderna, havendo uma ruptura de paradigma; além de instigar-nos a refletir sobre as pesquisas realizadas nas nossas áreas de interesse, no caso da nossa investigação, trataremos especificamente na área da Educação Matemática, complexa por abarcar em sua estrutura a Matemática e a Educação com suas especificidades (BICUDO, no prelo, p.1), gerando os questionamentos: Quais as principais evidências da presença do paradigma emergente em pesquisas referentes à Educação Matemática? Que evidências históricas demonstram essas alterações?

---

<sup>198</sup>Instituto de Educação em Ciências e Matemática-IEMCI/Universidade Federal do Pará-UFPA.



Para responder a essas questões, realizamos uma pesquisa qualitativa, dando ênfase na característica desse tipo de pesquisa que busca a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009), com procedimentos da pesquisa bibliográfica, que Fonseca (2002 apud SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p.37) diz ser

(...) feita a partir de levantamento de referências teóricas já analisadas, publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web site. (...) com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A partir dessa abordagem de pesquisa, faremos uma sucinta exposição das principais características do Paradigma dominante e do Paradigma emergente, tratada na *segunda sessão*, concernentes ao livro “*Um discurso sobre as Ciências*”, um dos mais reconhecidos livros do Sociólogo português, Boaventura de S. Santos-BSS, que recebeu diversas críticas também (SANTOS, 2008, p.10-11), com origem primeiramente em forma de Oração de Sapiência na abertura solene das aulas da Universidade de Coimbra, no ano letivo de 1985/86; posteriormente, em 1987, o texto foi publicado em formato de livro, chegando à sua décima terceira edição em 2003 (BAPTISTA, p.1, 2003), que juntamente traremos as alterações citadas pelo próprio autor na entrevista feita por Manuel Tavares, em Madison, no dia 8 de Dezembro de 2007, publicada na revista Lusófona de Educação.

Quanto ao autor do livro, Boaventura de Sousa Santos-BSS é nascido em Coimbra- Portugal, em 15 de Novembro de 1940, fez seu doutoramento em Sociologia do Direito na Universidade de Yale- EUA e atua como Professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra; Professor visitante de outras Universidades em diversos países, dentre eles, no Brasil, a Universidade de São Paulo, e realizou pesquisas nas favelas do Rio de Janeiro nos anos 1970 sobre pluralismo legal e atualmente é frequentemente convidado para proferir palestras no país em diversas instituições e em movimentos sociais.

Após adentrarmos nas concepções dos Paradigmas dominante e emergente, faremos na *terceira sessão* uma relação histórica das pesquisas em Matemática,

principalmente na área da Educação Matemática, que é o nosso foco, no qual os textos de Ubiratan D'Ambrosio, que apontam questionamentos quanto ao tratamento globalizador em pesquisas Matemáticas (D'AMBROSIO, 1993), e a história da sua ligação à processos metodológicos de pesquisa mais subjetivas, o surgimento da pesquisa qualitativa, diante da urgência de métodos que dessem conta do desenvolvimento curricular da Educação Matemática após a segunda guerra mundial (D'AMBROSIO, 2010; MIGUEL et al., 2004).

Por fim, concluiremos o artigo a partir das respostas encontradas dentro dos textos discutidos, sem a pretensão do seu esgotamento, realizando uma análise sobre a formação histórica das pesquisas em Educação Matemática frente ao Paradigma emergente, mas que não impedem de refletirmos se é assim queremos que seja e, se assim quisermos, poderemos analisar se é possível realizá-lo, afinal não sabemos o futuro.

## **2- PONTOS PRINCIPAIS DOS PARADIGMAS DOMINANTE E EMERGENTE DO LIVRO “UM DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS” E SUAS ALTERAÇÕES**

Segundo Boaventura de S. Santos-BSS (2008), o modelo de racionalidade do *paradigma dominante* constituiu-se no século XVI e desenvolveu-se no domínio das ciências naturais. Sobre a história da construção da ciência, ela ocorreu através de uma análise clara e simples, buscando aprofundamento e a rigorosidade da natureza através de idéias matemáticas. Essas idéias são utilizadas como instrumento de análise, lógica da investigação e representação da matéria, contudo, o autor expõe as consequências:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante(SANTOS, 2008, p.27-28).

Como consequência, o autor ainda cita a redução da complexidade ao eliminar o que não é quantificável, havendo uma visão da realidade fragmentada, pois “O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer

significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 2008, p.28).

Posteriormente, este modelo de racionalidade se estendeu para as ciências sociais emergentes no século XIX, quando se começou a falar do modelo global de racionalidade científica, modelo global que possui fronteiras policiadas de duas formas de conhecimento consideradas não científicas e desagradáveis: o senso comum e os estudos humanísticos (filosóficos, literários, teológicos, jurídicos).

Além dessas especificidades do modelo dominante, o conhecimento científico assim é constituído conforme suas bases epistemológicas e metodológicas, que o torna *causal*, devido a sua busca da pergunta “qual é a causa desse fenômeno?” e exclui a pergunta “qual a finalidade desse fenômeno?”, havendo a ruptura com o conhecimento vulgar, que utiliza a causa e a intenção; o torna *atemporal e estático*, devido a sua funcionalidade independente dessas variantes; aspira à *formulação de leis*, segundo os padrões observados nos fenômenos, para prever as situações em que ocorrem.

A partir das características estáticas e eternas da ciência moderna e do racionalismo cartesiano, identificado através da decomposição dos elementos nas partes que o constituem como a idéia de mundo máquina, se criou a hipótese universal da época moderna, o Mecanicismo. O determinismo Mecanicista deu um caráter funcionalista e utilitarista ao conhecimento, preferindo uma visão dominadora e transformadora, de que o conhecimento profundo da realidade. No plano social, a burguesia assumia o socialismo positivista de Comte que lhes garantia o domínio do estado final da evolução da humanidade, a sociedade industrial de Spencer e a solidariedade orgânica de Durkheim.

Quanto ao *paradigma emergente, paradigma da Pós-Modernidade* ou ainda o *paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*, falaremos dele agora focando nas quatro teses desenvolvidas por Boaventura de S. Santos- BSS. Entretanto, Posteriormente BSS, em entrevista a Manuel Tavares (2007), realizada a cerca de vinte anos depois da primeira publicação do “*Um discurso sobre as Ciências*” em forma de livro, altera a designação do período Pós-Moderno, devido confusões geradas com essa designação, por ser uma designação usada para caracterizar uma grande diversidade de temas; e relata sobre as mudanças no paradigma dominante serem mais evidentes do

que a emergência de um novo paradigma ou a existência de um paradigma emergente formado por um conjunto de paradigmas.

A *primeira tese*, “Todo o conhecimento científico-natural também é científico-social”, afirma a existência de um conhecimento, no paradigma emergente, não dualista, fundado na superação das distinções tão familiares e óbvias como natural e artificial, natureza e cultura, mente e matéria, assim como a falta de sentido da distinção ciências naturais e ciências sociais, baseado nas ciências que mais progridem no conhecimento da matéria, que são as que utilizam as categorias de inteligibilidade da matéria com conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais (sociologia, ciência política, história, etc.), invertendo o pensamento sobre os fenômenos sociais serem estudados como se fossem fenômenos naturais, para fenômenos naturais serem estudados como se fossem fenômenos sociais.

Na *segunda tese*, “Todo o conhecimento é local e total”, o conhecimento é total, com um avanço do conhecimento a medida que o seu objeto se amplia, havendo a fragmentação Pós-moderna do conhecimento como temática e não disciplinar, com fortes oposições lançadas pelo autor sobre a especialização da ciência moderna, que é medida pelo rigor em proteger as fronteiras que delimitam as disciplinas.

O conhecimento é “local” por incentivar o conceito local a imigrar para outros locais cognitivos, para poderem ser utilizados fora do contexto de origem, possibilitando ambos os conhecimentos local e total uma pluralidade de métodos.

Perante esta tese, durante a entrevista (TAVARES, 2007, p.132) o autor confirma sobre o conhecimento como resultado de processos locais, portanto, situado e contextualizado; a valorização epistemológica do pragmatismo; e a crescente saliência de áreas de conhecimento em que a distinção entre “ciências naturais” e “ciências sociais” colapsa: ciências do ambiente, ciências cognitivas, biodiversidade, ciências da saúde.

A *terceira tese*, “Todo o conhecimento é autoconhecimento”, é concernente à intolerância do conhecimento objetivo, factual e rigoroso aos valores humanos e religiosos, que deu a base para a distinção dicotômica sujeito e objeto, vista por BSS ao citar Clausewitz, como sendo um a continuação do outro por outros meios, por tanto, generaliza que todo conhecimento é autoconhecimento.

Por ultimo, a *quarta tese*, “Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” mesmo parecendo estranho, BSS explica que devido a ciência moderna caracterizar o senso comum como superficial, ilusório e falso; mesmo tendendo a ser um conhecimento mistificado e mistificador, BSS mostra que a ciência Pós-Moderna não possui em si um conhecimento racionalizado, mas a configuração de todas as formas de conhecimento é racional e deixando-se penetrar por outras formas de conhecimento ela dá destaque ao conhecimento do senso comum, vulgar e prático que dá sentido à vida por sua orientação cotidiana.

### **3- REFLEXOS DO PARADIGMA DOMINANTE E EMERGENTE SOBRE PONTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO CAMPO DE PESQUISA**

A Educação Matemática, enquanto área de pesquisa é relativamente nova, entretanto as preocupações com o ensino da matemática são identificadas desde a Antiguidade, na República VII, de Platão e é posteriormente na Idade Média, no Renascimento e nos primeiros tempos da Idade Moderna que essas preocupações são mais bem focalizadas. Apenas no período de transição do século XIX para o século XX que são dados os primeiros passos sobre a nova área de pesquisa por John Dewey (1859-1952), propondo no seu livro “Psicologia do número”, em 1895, uma reação contra o formalismo; uma relação, sem tensão e cooperativa, entre aluno e professor; e a integração entre todas as disciplinas (MIGUEL et al., 2004, p.71).

Nesse mesmo período da Modernidade, como evidenciado anteriormente pelas características do paradigma dominante descritos por Boaventura de S. Santos-BSS, D’Ambrosio (1993, p.8) cita o vasto poder da rigorosidade matemática sobre pesquisas modernas, mesmo as de áreas sociais, observadas no movimento mundial da matemática:

A Matemática representa a essência do que é chamado pensamento moderno e que a partir do século XVII se alastrou por todo o mundo com crescente importância. Essa essência, que alguns se sentiriam mais confortáveis se eu dissesse simplesmente essência do que é chamado ciência moderna e tecnologia em vez de pensamento moderno, se manifesta a partir do século XVIII. Hoje é impossível

trabalhar em ciências biomédicas, por exemplo, sem um instrumental matemático sofisticado. A sociedade como um todo está impregnada de Matemática, a ponto de um famoso artigo publicado na década de setenta na revista *The Economist* de Londres ter, comotítulo, "You can't be a citizen of the XXth century without Mathematics". Com o advento da Informática, essa importância ainda se acentua. E isso não é menos verdade nas chamadas ciências humanas. As vertentes mais ricas da Antropologia têm na Matemática um importante instrumento de trabalho, bem como a Psicologia. Da mesma maneira a História, incluída a Pré-História e a Paleografia, assim como a Linguística.

D'Ambrosio complementa a citação anterior demonstrando sua opinião frente à pretensão da redução da complexidade nas pesquisas sob o paradigma dominante, causada pelas tentativas de uniformização global da matemática no ensino:

Embora, a nosso ver, a descontextualização da Matemática seja um dos maiores equívocos da Educação moderna, o que efetivamente se constata é que a mesma Matemática é ensinada em todo o mundo, com algumas variantes que são bem mais estratégias para se atingir um conteúdo universalmente acordado como devendo ser a bagagem de toda criança que passa por um sistema escolar. A Matemática é a única disciplina escolar que é ensinada aproximadamente da mesma maneira e com o mesmo conteúdo para todas as crianças do mundo. (D'AMBROSIO, 1993, p.7).

Equívoco esse que é demonstrado quando o autor enfatiza não ser possível encontrar em todos os povos e todas as culturas atividades que não envolvam alguma forma de Matemática no seu cotidiano, sem ser necessariamente a Matemática que está nos currículos, reconhecendo que há um espaço para a Etnomatemática e confirmando a *segunda tese* que diz: "Todo o conhecimento é local e total".

Voltando à efervescência da educação Matemática em todo o mundo no Pós-guerra, o desenvolvimento curricular começou a florescer devido a propostas de sua renovação ganharem visibilidade em vários países da Europa e nos Estados Unidos, com base teórica e suporte representados por Psicólogos como Jean Piaget, Robert M. Gagné

e Jerome Bruner, B. F. Skinner, base essa que suscitou discussões sobre os conhecimentos adquiridos, até então, mediante as pesquisas quantitativas.

A pesquisa qualitativa ganhou forma quando observou-se o conflito existente entre o desenvolvimento curricular e a pesquisa então dominante, a quantitativa, responsável por responder perguntas, por exemplo, referentes a quantidade de alunos que se evadiram de uma determinada escola, mas que não respondem como diminuir essa evasão, e que utiliza-se de metodologia estatística. Pensando nisso, projetos de desenvolvimento curricular que “corriam por fora” procurando a modernização e o melhoramento da Educação Matemática, através da aproximação pesquisador e pesquisado (sujeito/objeto) de forma íntima, que o modelo dominante de ciência não permitia, havendo a necessidade da criação de registros alternativos aos utilizados pelo modelo dominante, que utilizava-se do rigor estatístico, mediante entrevistas, com áudio e vídeo, além do surgimento dos estudos de caso e do método clínico, influenciados por Jean Piaget que causou mudanças de perspectiva com relação a validação de pesquisas (D’AMBROSIO, 2010, p.15-16).

Essa aproximação sujeito/objeto claramente demonstra a confirmação da *terceira tese*, “Todo o conhecimento é autoconhecimento”, pois a proposta epistemológica de BSS não aponta, apenas, para novos tipos de conhecimento; apontam, também, para novos modos de produção de conhecimento (TAVARES, 2007, p. 133), no qual a pesquisa qualitativa propõe é a retirada da neutralidade das suas pesquisas, possibilitando outra forma de rigor nas pesquisas além do rigor matemático.

Para falar da *quarta tese*: “Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, Boaventura de S. Santos-BSS modifica seu pensamento ao afirmar serem necessárias as hierarquias entre saberes, elas devem ser contextuais e pragmáticas, pois:

[...] o conhecimento científico em toda a sua diversidade à luz das suas possíveis relações com outros saberes não científicos que orientam a vida cotidiana das pessoas. As hierarquias entre conhecimentos não podem ser estabelecidas em abstracto, mas sim em concreto, isto é, em função das intervenções concretas no mundo. Se eu quero ir à lua, necessito de conhecimento científico; mas se eu quero preservar a biodiversidade, preciso do conhecimento indígena e

camponês. As epistemologias dominantes tendem a salientar a incomensurabilidade ou incompatibilidade entre conhecimentos. O importante é salientar a incompletude de todos os conhecimentos e o potencial que existe nos diálogos entre eles. O conhecimento prudente decorre sempre desses diálogos e das constelações de saberes que permitem construir”(TAVARES, 2007, p.134).

E diante da afirmação de BSS sobre a incompletude dos conhecimentos, reafirmamos a nossa visão enquanto a ausência de oposição pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, mas a crítica quanto ao caráter de validade dado apenas a pesquisas que tivessem um tratamento estatístico rigoroso no período da Modernidade. E ressaltamos as rupturas sobre o modelo de racionalidade dominante descrita na inclusão da subjetividade, do complexo, descrita na função da pesquisa qualitativa, compartilhada por D’Ambrosio (2010, p.19), de lidar e dar atenção às pessoas e às suas idéias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estão silenciosas, possibilitando, através da análise dos seus resultados, propor os próximos passos.

#### **4- CONCLUSÕES**

No entrecruzamento de textos referentes à constituição da Educação Matemática como área de pesquisa e das características dos paradigmas descritos por Boaventura S. Santos-BSS pudemos observar algumas mudanças históricas ocorridas do modo de fazer ciência dominante, que é positivista e, portanto, havia uma invariabilidade das leis naturais, conduzidas objetivamente, com a neutralidade anteriormente citada; pela necessidade de modernização curricular do ensino da matemática nas escolas, incluindo outras formas de contribuições, as reformas curriculares, que não se preocupassem com a formação “de um jovem, entre mil, que gosta de raciocínio abstrato, mas que é igualmente importante que os demais não sejam prejudicados” (MIGUEL et al., 2004, p.71), mas abarcando a complexidade de suas dificuldades e desenvolvimento (maturação) como a inserção da psicologia e dos métodos qualitativos de pesquisa.

Sobre a presença do paradigma emergente na Educação Matemática, que sabemos atualmente existir apenas mudanças no paradigma dominante, mas é perceptível, dentre as quatro teses elaboradas por Boaventura de S. Santos que duas delas, a segunda e a terceira, estão presentes devido o caráter local ser novamente



valorizado através de estudos etnomatemáticos, e total por ampliar-se à compreensão dos demais conhecimentos práticos, e é autoconhecimento à medida que permitimos analisar a subjetividade do objeto de pesquisa, mesmo sendo transitória e não padronizável.

Na primeira e na quarta tese observamos a crescente integração dos conhecimentos sociais aos naturais, como a criação das áreas temáticas das pesquisas em Educação Matemática de História da matemática, Modelagem matemática, a própria Etnomatemática, que fogem à nossa proposta de pesquisa, contudo não há uma completa integração desses conhecimentos assim como a existência de hierarquias entre conhecimento científico e o conhecimento do senso comum.

## **5- REFERÊNCIAS**

BAPTISTA, T. W. de F. **Santos, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências.** São Paulo, Cortez, 2003.

BICUDO, M. A. V. (no prelo). **Educação Matemática: Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua prática pedagógica e produção de conhecimento.** In: C. R. Flores & S. Cassiani (Eds.), Campinas: Mercado das Letras.

D'AMBROSIO, U. Educação Matemática: Uma Visão do Estado da Arte. **Pro-posições.** Vol. 4, Nº 1 [10], 1993.

D'AMBROSIO, U. Prefácio. In: BORBA, Marcelo de Carvalho. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática/** Organizado por Marcelo de Carvalho Borba e Jussara de Loiola Araújo. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 120 p.

MIGUEL, A.; GARNICA, A. V. M.; IGLIORI, S. B. C.; D'AMBRÓSIO, U. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez de 2004, Nº 27.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências.** – 5º ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

SIVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

TAVARES, M. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico.  
**Revista Lusófona de Educação**, 10, 2007.

## **O EXERCÍCIO DA REFLEXÃO FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES**

Jorge Alves de Oliveira

Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Brasil

[jorafro@gmail.com](mailto:jorafro@gmail.com)

Eixo Temático: Papel da Filosofia na Formação de Educadores.

### **Resumo (-)**

A formação de educadores é tema intrínseco à Filosofia da Educação, pois, ao se questionar a educação oferecida e, o cenário em que se encontram os destinatários desta educação, é fundamental que se reflita sobre aqueles que irão concretizar o processo formativo. O texto que se apresenta toma como referência a teoria crítica de Horkheimer e Adorno e questiona se a formação deve atender à demanda da produção e consumo ou se é possível educar para a emancipação recolocando o humano no centro das relações humanas. Entende-se que esta emancipação passa pela ressignificação de três conceitos-chaves, o da liberdade de expressão, o da democracia e o da cidadania. A formação do educador, portanto, passa pelo exercício da reflexão filosófica que tem a fala como instrumento principal.

**Palavras-chave:** Produção e consumo; reflexão filosófica; emancipação.

### **Resume (-)**

The teacher training is intrinsic to the subject Philosophy of Education , therefore, to question the education offered and the setting in which they are the recipients of this education, it is essential to reflect on those who will implement the training process . The text that appears takes as reference the critical theory of Horkheimer and Adorno and questions whether the training should meet the demand of production and consumption or if it is possible to educate for human emancipation placing at the center of human relationships. It is understood that this emancipation involves the redefinition of three key concepts , the freedom of expression, democracy and citizenship . The teacher education therefore goes through the exercise of philosophical reflection that has speech as main instrument.

**Keywords:** Production and consumption; philosophical reflection ; emancipation.

## Introdução

O V Congresso da SOFELP – Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa – cujo tema central é: “O papel formativo da Filosofia”, coloca a seus participantes um grande desafio que é o de pensar em formação nestes tempos marcados pela mutabilidade. Se por formação for considerado o que cotidianamente é entendido como ‘preparação para algo’, há que se atentar para as contínuas reconfigurações que apresentam novas relações. Talvez, portanto, aquela formação adquirida não atenda mais o contexto, pois, ele, na verdade é outro. Ao mesmo tempo, como atender às demandas sempre novas sem considerar o acúmulo de conhecimentos já experienciados ao longo da história da humanidade? O desafio se amplia frente ao eixo do evento o “papel da filosofia na formação de educadores”. De pronto, a filosofia tem de fato algo a oferecer no processo formativo dos educadores? Como caracterizar a filosofia no espaço da formação dos educadores?

Para uma melhor apreciação das questões apresentadas acima, e, com isto, uma melhor organização das reflexões se faz necessário configurar o contexto de onde se pensa e se aplica a formação dos educadores. A opção que se tomou foi por alguns referenciais da Escola de Frankfurt<sup>199</sup>, em especial, aqueles formulados por Horkheimer (1975) e Adorno (1975) e (1995).

O contexto atual traz fortes traços do projeto do iluminismo<sup>200</sup>, exatamente, o tema sobre o qual se ocupou Horkheimer (1975) ao escrever que:

---

<sup>199</sup> Há uma rica bibliografia a respeito deste Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt fundada na década de 1920 onde se desenvolveu a ‘teoria crítica’, entre elas a DELACAMPAGNE, Christian. *História da Filosofia no século XX*. RJ. Jorge Zahar Editor. 1997.

<sup>200</sup> Segundo Olgária Mattos (1997) “... o Iluminismo corresponde ao século XVIII (“o Século das Luzes”) e sua Filosofia da Ilustração (...) unidos no projeto de empreender uma suma filosófica que abrange, com seus verbetes, todos os segmentos do Saber na filosofia, na ciência, na política, nas artes (...) o projeto de um saber universal, uma racionalidade capaz de “esclarecer”, “clarificar”, “iluminar”. ( p. 120).

o iluminismo se relaciona com as coisas assim como o ditador se relaciona com os homens. Ele os conhece na medida em que os pode manipular. O homem da ciência conhece as coisas, na medida em que as pode produzir. É assim que o em-si das coisas vem a ser para-ele. Na modificação, a essência das coisas se revela como já sendo desde sempre a mesma, como substrato de dominação. (p. 101)

O autor tece críticas contundentes ao projeto iluminista porque segundo ele o iluminismo, que eleva o status da razão como única fonte do conhecimento,

perseguuiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. Mas, completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. O programa do iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber. (HORKHEIMER, 1975, p. 97)

O resultado prático mais evidente deste projeto encontra-se no campo da ciência, pois, é ela que carrega o crivo que classifica ou desclassifica um saber como científico segundo seu efeito na dominação da natureza e na produção.

O conhecimento científico como única forma de conhecimento determina um conceito de natureza como conjunto de objetos disponíveis e manipuláveis por um saber que toma homens e coisas sob o modo da cientificidade, autoconcebida como único modo de pensar e de ser. (MATTOS, 1997, p. 145)

É frente a isto que Horkheimer e Adorno (1975)

desenvolvem críticas à *Aufklärung*, ou melhor, à **Razão** que, ao desenfeitiçar e demitizar a natureza, se limita a dominar a natureza exterior e a colonizar o mundo interior do homem. Desejos, pensamentos e paixões, considerados rivais do conhecimento, devem ser submetidos ao exercício da razão esclarecedora. (Idem, p. 120)

A teoria crítica objetiva ampliar o leque delimitado pela razão que se instrumentaliza ao direcionar-se tão somente à dominação da natureza e à produção, bem como, se instrumentaliza ao ficar refém da necessidade única de produzir e consumir. Um emaranhado complexo e, porque não dizer, contraditório, pois se no

início o capitalismo se beneficia das teses do iluminismo, em especial, a tese a favor da autonomia do indivíduo, neste segundo momento a lógica capitalista confina este mesmo indivíduo à sua dinâmica orientando, substancialmente, sua racionalidade e sua ação.

Para a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a formalização do indivíduo e da natureza pela racionalidade abstrata e quantificadora é a tradução contemporânea da transformação do indivíduo em “mero agente da lei do valor”. No capitalismo, bem como em todas as sociedades produtivas, há redução de todos os valores a valor de troca – contrariando os ideais do Iluminismo filosófico e político. (MATTOS, 1997, p. 148).

É frente a este quadro delineado a partir de alguns apontamentos relativos às ideias da Escola de Frankfurt e, desejando atender às demandas deste Congresso que a questão da formação se apresenta como um grande desafio. De forma objetiva os desafios se apresentam primeiro porque grande parte da leitura crítica feita pela Escola de Frankfurt sobre a razão instrumental permanece válida. É em função desta razão instrumentalizada que ocorrem os esforços de produção nas diversas áreas presentes na sociedade como um todo. Ainda que se dê mais atenção às áreas tecnológicas, diretamente, ligadas ao mercado produtivo e de consumo, não se pode esquecer do mundo político, do mundo da arte, do mundo da educação. O reflexo maior é que a formação demandada à escola, por parte da sociedade e corroborada, por inúmeros educadores, visa a referendar o projeto capitalista que é o de atender ao mercado – produção e consumo.

Segundo, porque com esta formação para o mercado, diminui-se, para não dizer, elimina-se, o compromisso com o aprendizado de um conhecimento geral em favor de um conhecimento especializado, específico, pontual. Situação na qual, na maioria das vezes, nega-se o todo e desclassifica-se o geral. Em terceiro lugar, porque se privilegia apenas a ação final e se desconsidera os agentes que realizam a ação. Uma formação técnica, pragmática, portanto, que não leva em conta as humanidades e o que elas podem oferecer de formativo no âmbito mais amplo do humano, mas, apenas a produção e o consumo. Em quarto lugar, esta postura crítica que se constrói desafia a educação escolar que deverá decidir se referenda a demanda da produção e do consumo

ou se se coloca como opositora deste modelo constituindo-se como agente de emancipação e de transformação social visando a um mundo humano não coisificado. Este, sem dúvida é o desafio colocado para todos os educadores.

É para este processo decisório que a filosofia pode dar sua parcela de contribuição. A filosofia enquanto reflexão filosófica, que problematiza sobre “que pessoa se deseja formar?” sobre “formar para qual sociedade?” sobre “quem será aquele que forma esta pessoa?” Uma filosofia, ou uma prática de formação filosófica, como a que aqui se propõe, como construção a partir dos entendimentos e das possibilidades concretas que se tem e, do acúmulo de experiências vividas pela humanidade, poderá trazer contribuições importantes para a formação dos educadores que desejamos para uma escola realmente formativa de humanos e não de autômatos.

### **O sentido de formação e o humano**

É necessário que agora as atenções se voltem para o eixo central deste evento, a lembrar, o ‘papel da filosofia na formação de educadores’. Educadores<sup>201</sup> são pessoas que formam, mas, que para realizarem esta ação, também, foram formadas por outras pessoas, os formadores<sup>202</sup>. O jogo objetiva realçar que se trata de formação de pessoas que executam a ação, mas, que, também, as recebem. Lorieri (2007) explica que:

Formação tem a ver com formar, com forma. Processo ou conjunto de ações ou de procedimentos que dão forma. Processo constitutivo de uma configuração. O verbo constituir apresenta-se, amiúde, quando se pensa em formação. É dar forma a algo. No caso dos seres humanos pode-se e, julgamos que se deva, falar em dar-se uma forma no conjunto das relações humanas. (p. 2)

Para efeito deste texto a ênfase a ser dada a partir da citação acima recai sobre a expressão ‘dar-se uma forma no conjunto das relações humanas’. E quem são

---

<sup>201</sup> Em destaque os professores, mas, estão incluídos os pedagogos, os gestores, bem como todos aqueles que compõem as diversas equipes dentro de uma unidade escolar.

<sup>202</sup> De pronto pode-se pensar ‘educadores’ enquanto professores do ensino médio, pois, de fato, é para este nível de ensino que a LDB e os PCNs focam o componente curricular de filosofia. Neste texto, contudo, encontra-se a pretensão de atrelar o ensino médio com o ensino superior, pois, ambos desembocam na sala de aula de uma unidade escolar de nível médio. Se a filosofia tem algo a contribuir nesta formação dos educadores e dos educandos, e a aposta é que tem, tal contribuição passa pela relação ensino superior-ensino médio.

estes humanos? São todas aquelas pessoas que compõem a sociedade e que são impactados pelas teses e as críticas expostas, anteriormente, sobre o uso da razão, sobre a autonomia do indivíduo, sobre a produção e o consumo, traduzindo em duas as suas demandas, a saber, o da participação e o da pertença. Em linhas gerais estes humanos percebem-se dentro da conjuntura de produção e de consumo, percebem-se, também, e sobretudo, como desejantes das promessas advindas da configuração ciência, domínio da natureza, produção e desfrute como símbolo de bem estar. De forma significativa estas pessoas se deram conta, também, da necessidade de participarem deste processo e, portanto, de pertencerem a ele. Estas pessoas consagraram três conceitos que lhes são caros, o da liberdade de expressão, que possibilita a participação, o da cidadania que lhes confere, especialmente, o sentimento de pertença; e o da democracia que engloba a participação e a pertença. As demandas apresentadas acima, bem como, os três conceitos se fazem presentes na sala de aula e no todo da unidade escolar.

### **A filosofia e a formação dos educadores**

A filosofia se apresenta aqui em termos de reflexão filosófica. A filosofia como uma forma específica de pensar que enfrenta reflexivamente, radicalmente, criteriosamente, cuidadosamente e, esteticamente<sup>203</sup> as questões fundantes que estão implicadas na existência humana. Neste momento uma reflexão filosófica sobre a educação e a formação dos educadores que engloba teoria e prática, uma práxis, que se condensa em filosofia da educação. Severino (2004) formula

Filosofia da Educação se constitui como modalidade teórica de conhecimento destinada a intencionalizar a prática educativa, seja mediante a explicitação dos valores, dos significados nela envolvidos, seja ainda na construção de uma imagem do homem que se precisa educar. (p. 9)

E, o que há a ser pensado pelo educador frente ao quadro social que se lhe apresenta? Pensar sobre aquelas questões, já apresentadas, que marcam a educação desde sempre, mas, que precisam ser repensadas e ressignificadas de acordo com o contexto, a saber, sobre “que pessoa se deseja formar?” sobre “formar para qual

---

<sup>203</sup>Uma reflexão filosófica que deve contemplar a sensibilidade dos envolvidos. Que a construção, que na construção e na apresentação das problematizações, das formulações haja o cuidado estético com o belo. As palavras que expressam as ideias não são ditas aleatoriamente, nem mecanicamente. O esforço dispendido nesta construção pode ser entendido como lapidação de uma obra de arte.



sociedade?” sobre “quem será aquele que forma esta pessoa?” Pensar, ainda, sobre os três conceitos, o da liberdade de expressão, que possibilita a participação, o da cidadania que lhes confere, especialmente, o sentimento de pertença; e o da democracia que engloba a participação e a pertença, expressos na demanda de formar-se para pertencer e participar da sociedade como alguém que produz e que consome. Esta é uma problematização que requer uma reflexão filosófica com grande possibilidade de contribuir na formação de todos, graduado-graduando-estudante do ensino médio.

### **A reflexão filosófica, a formação dos educadores e a liberdade de expressão**

A primeira reflexão que envolve o pensar a filosofia na formação dos educadores é esta acerca da liberdade de expressão, cuja marca é a possibilidade da fala. Os educadores, portanto, não podem desconsiderar a riqueza que se encontram nas falas expressas por palavras. Segundo Cunha (2009)

De fato, as palavras são signos, submetidos, portanto, a todas as determinações da construção social destes. As coisas só existem para o homem na medida em que podem receber significado na linguagem, e a essência delas só pode ser estabelecida e utilizada mediante as operações de nomeações realizadas pela linguagem verbal. Daí que a linguagem verbal constitui-se como linguagem estruturante em relação a todas as outras. É ela que permite o nascimento da cultura, bem como a transmissão para as gerações futuras das conquistas acumuladas ao longo das interações dos homens entre si, no afã de humanizar a natureza – domesticando-as, transformando-as e incorporando-as aos seus projetos.

Assim, a correta utilização das palavras reflete não só uma boa preparação da inteligência para os desafios de compreensão e de explicação do mundo, mas também constitui um sinal de elevação espiritual, uma mostra daquilo que garante ao homem a paz e a autoconfiança diante das coisas e da hostilidade do mundo. (p. 113)

O educador pode construir com os estudantes as condições para que se lapidem as palavras e, assim seu trabalho ganha em dimensão, pois, a palavra pronunciada carrega consigo significados, explícito ou não. A palavra que, como disse

Freire (2011) seja a “palavramundo”. (p. 19) A palavra que diz o mundo que já fora pensado e lido, a palavra que ajuda a interpretá-lo, que ajuda a transformá-lo.

A tarefa de articulação da palavra será formativa, também, porque exige a presença do outro. A palavra pode ser dita individualmente, mas, o seu processo e a sua destinação são públicas. É Freire (1987) quem apresenta a palavra nestes termos.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.” (p. 78)

A reflexão sobre a filosofia na formação do educador, portanto, passa pela articulação das falas para que esta seja significativa para quem diz e para os outros e, para tanto, uma fala, cuja palavra seja construída com o outro. Freire (1987) enfatiza que

(...) se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (p. 78)

Este último ponto marca o altíssimo grau de exigência da formação do educador, pois, coloca-o diante da questão ‘o que se quer compôr com o outro? Este ‘outro’ sempre diferente.

### **A reflexão filosófica, a formação dos educadores e a democracia**

A segunda reflexão que envolve o pensar a filosofia na formação dos educadores é esta acerca da democracia. Trata-se da explicitação do que se entende por democracia, ao mesmo tempo em que se realiza o exercício da palavra apresentada no tópico anterior.

A democracia é, comumente, identificada por muitos, inclua-se os educadores e os estudantes de todos os níveis, como sinônimo de processo eleitoral. Segundo Chauí (2002)

A democracia é, assim, reduzida a um regime político eficaz, baseado na idéia de cidadania organizada em partidos políticos e que se manifesta no processo eleitoral de escolhas de representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas (e não políticas) para os problemas sociais. (p. 224)

Tal entendimento não é incorreto, mas, é redutor da dimensão da democracia, pois,

uma sociedade – e não um simples regime de governo – é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da República, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando **institui direitos.**” (Idem, p. 225)

A autora não diz sobre o que é a democracia, mas, como ela (a democracia) se apresenta e como ela se constitui no cotidiano da sociedade. Retoma-se, assim, o que se disse sobre a fala, pois, é com ela que se farão as negociações instituindo direitos. A negociação acima revela que a sociedade democrática é dinâmica, pois, a todo momento algo pode ocorrer e será necessário outros rearranjos.

a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contrapoderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de altera-se pela própria práxis. (Idem, p. 226)

Estas formulações levam a entender que a construção da democracia é mais complexa e desafiadora do que se imagina, assim é que Ribeiro (2001) recupera uma imagem significativa.

Uma imagem que nos vem da Antigüidade é a da nau do Estado. A pólis, na Grécia, ou a civitas, em Roma, se compara a um navio. O governante é o piloto. Mas Paul Veyne, o melhor historiador atual da Roma antiga, lembra

que a nau do Estado, antiga, não leva passageiros. Ela tem piloto e tripulantes: ninguém embarca pagando só passagem. Nós, modernos, somos passageiros da nau do Estado. Pagamos impostos, obedecemos às leis, como bons clientes que quitam o valor cobrado – mas não nos chamem para mexer no cordame, ajeitar a vela! Se nos pedem isso, protestamos. E dizemos que o Estado não cumpre sua tarefa (porque não acreditamos, nem nas democracias, que o Estado somos nós).” (2001, p. 14-15)

O desafio e o convite, portanto, presentes na formação do educador caminham para o compromisso de participação e de responsabilização. E educador não está isento deste compromisso e, não pode deixar à margem os seus educandos.

### **A reflexão filosófica, a formação dos educadores e a cidadania**

A demanda acima é delicada, pois, envolve outro conceito bastante desgastado e, por isto mesmo, merecedor de fechar a terceira reflexão que envolve o pensar a filosofia na formação dos educadores, a saber, a cidadania. A ressignificação deste conceito por parte do educador se faz necessária porque a conjuntura atual conflita os entendimentos.

Do que já fora exposto a pessoa é cidadã porque participa do processo eleitoral. É cidadã, também, porque participa ativamente das atividades do Estado. E, é cidadão, ainda, porque consome. Este último entendimento de cidadão ligado ao consumo é construção que se afina com a lógica do mercado – a da produção e a do consumo.

Caberá, pois, ao educador problematizar estes entendimentos, em especial, este último, pois, se é verdade que o consumo fecha o ciclo da produção, também, é verdade que a cidadania não se encerra no consumo dos produtos. A reflexão filosófica será desafiadora, pois, o consumo, ora praticado, atende aos apelos da vida privada, muita das vezes fruto da mobilização das novas mídias e, não de um interesse legítimo da pessoa.

A análise feita por Canclín (2005) pode auxiliar. Segundo o autor há “(...) o desempenho da cidadania em direção às práticas de consumo”. (p. 24) A possibilidade e a prática do consumo produzem a sensação de pertencimento e de participação na sociedade muito maior e eficiente do que a ação política. Até, porque,

desiludido com as burocracias estatais, partidárias e sindicais, o público recorre ao rádio e à televisão para conseguir o que as instituições cidadãs não proporcionam:

serviços, justiça, reparações ou simples atenção.  
(CANCLINI, 1995, p.26)

Em meio às mídias, por meio da palavra, no exercício da liberdade de expressão, as pessoas se manifestam e buscam seus direitos e, por sua vez, o mercado, para manter o consumo, busca atender as demandas do consumidor. O desafio do educador é preparar-se para problematizar estes entendimentos.

### **O compromisso com o exercício da reflexão filosófica na formação dos educadores pró-emancipação**

A reflexão filosófica na formação dos educadores até aqui apresentada não é desprovida de intencionalidade. A formação que neste contexto envolve as relações humanas intenciona a emancipação destes humanos, portanto, a proposta de uma educação que sinalize para a emancipação de todos – graduandos e estudantes do ensino médio. Emancipar-se do que? Das armadilhas dos discursos e das ações que seduzem, mas não são promotoras de humanização. A partir de Freire (1987) entende-se que a emancipação, ou em termos freireano, a libertação, ocorre em dois momentos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 41)

Tais movimentos passam pela educação, porém, com uma especificidade.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 67)

Assim, tenha-se presente a formulação de Adorno (1995) a dizer que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas

interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. (p. 183)

A formação escolar aqui presente atende à demanda enquanto perspectiva de se educar, porém, vai além desta demanda e consegue se auto pensar e, desta forma fazer uma auto crítica reflexiva filosófica para problematizar a sociedade, bem como os entendimentos que se tem, propondo ressignificações.

A filosofia portanto não tem uma resposta fechada, prévia, nem se coloca de forma autoritária invalidando ou validando os posicionamentos, muito menos moralmente condenando ações. Ela se apresenta com seu arcabouço respeitável de formulações e conceitos ofertando ferramentas que possibilitem a ressignificações de conceitos, de valores de princípios e de atitudes.

Uma formação, portanto, que faz dos educadores – do ensino superior pós-graduado e dos graduados – pensadores da educação que irão oferecer afim de alavancar a reflexão dos estudante do ensino médio.

### **Referências bibliográficas**

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. SP. Paz e Terra. 1995.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CHAUÍ, Marilena, *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 2002.

CUNHA, José A. *Iniciação à investigação Filosófica – um convite a filosofar*. Campinas. Alínea Editora. 2009.

DELACAMPAGNE, Christian. *História da Filosofia no século XX*. RJ. Jorge Zahar Editor. 1997).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler e escrever – em três artigos que se completam*. São Paulo. Cortez Editora. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORKHEIMER e ADORNO. *Conceito de Iluminismo*. SP. Abril Cultural. 1975. (Os Pensadores).

LORIERI, M.A., ALMEIDA, C.R.S., DIAS, E.D. M., PETRAGLIA, I. *Filosofia e a Formação humana*. GT: Filosofia da Educação / n.17  
<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3573--Res.pdf>

MATTOS, O. *Filosofia a polifonia da razão*. SP. Editora Scipione. 1997. p. 120.

RIBEIRO, Renato Janine, *A Democracia*. Folha Explica, São Paulo, PubliFolha, 2001.

SEVERINO, A. J. *A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação*. In: Rocha, Dorothy. (Org.). *Filosofia da Educação: diferentes abordagens*. 1 ed. Campinas: Papyrus. 2004, v. , p. 09-36

## SILÊNCIO FORMADOR. RELATÓRIOS COMO EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO DF.

Mathias Alberto Möller

Licenciado (UnB) e Mestrando (Unifesp) em Filosofia, Brasil.

mamoeller@gmail.com

Eixo temático: 4, Papel da Filosofia na Formação de Educadores.

### Resumo

*Silêncio formador. Relatórios como experiências formadoras no estágio de docência em filosofia no Distrito Federal*, propõe-se a refletir como os próprios relatórios, tão presentes nas nossas experiências de formação docente, podem figurar como um espaço privilegiado de reflexão e de sedimentação das múltiplas experiências vivenciadas a partir das oportunidades recebidas e por si mesmo criadas durante o estágio. Relatórios que se mostram como um tipo de diário pelo qual se faz aparecer a tessitura dos encontros das oportunidades com a individualidade em formação.

*The forming silence. Reports as forming experiences in the teaching practices in Philosophy in the Federal District* proposes to reflect on our activities reports as forming experiences in teaching, on how they can figure as a privileged moment for consolidating multiple experiences lived upon the opportunities received or self-created during undergraduate teaching practices. Reports that show themselves as a diary in which one-self make appear the tessiture of the encountering of opportunities with the individuality to form.

Palavras-chave: Filosofia; Formação; Silêncio.

### Apresentação

*Silêncio formador. Relatórios como experiências formadoras no estágio de docência em filosofia no Distrito Federal* propõe refletir sobre os relatórios, tão presentes nas nossas experiências de formação docente, e como eles podem figurar como um espaço privilegiado de reflexão e de sedimentação das múltiplas experiências vivenciadas a partir das oportunidades recebidas e por si mesmo criadas durante o estágio. Relatórios que se mostram como um tipo de diário pelo qual se faz aparecer a tessitura dos encontros das oportunidades com a individualidade em formação.

Diante de ainda recorrentes afirmações de que não se poderia cobrar de alguém aquilo que ele não recebera, estas reflexões querem aqui interpor possibilidades de ação a partir do que não se recebe, a partir do silêncio. Silêncio até do ensino da escrita para um campo que tem em sua essência a construção de discursos, sobretudo escritos,



tomando-se como reflexão a importância do relatório de estágio como momento privilegiado de reflexão e sedimentação dos estudos e aprendizados percebidos em um período. Lança-se, assim, experiências da ideia que educar para a liberdade é a arte de se fazer dispensável.

### *Porum relatório formativo*

A proposta, portanto, é de um memorial formativo que permita a construção de um discurso reflexivo a respeito das experiências feitas durante os estágios de formação docente de Licenciatura em Filosofia. Apresenta-se aqui certo tipo de meta-análise dos relatórios semestrais sobre o percurso formativo em forma de ensaio, como lido no período em questão em LARROSA (2004). Trazendo aspectos relevantes no processo de desenvolvimento dos estágios disciplinares, resgata-se, registra-se, analisa-se e avaliam-se as atividades desenvolvidas, e, associado a isso, indicam-se alguns elementos das pesquisas às quais se recorreu ao longo dos estágios para fundamentar e incrementar as reflexões.

Desenvolvidos em cumprimento às exigências curriculares para Estágio Pedagógico Supervisionado no curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade de Brasília, as ações aqui apresentadas (ou ausentes) recuperam experiências de atividades que decorreram entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2014. O então currículo de Filosofia da UnB, ainda em vigor, previa, para minha formação, quatro semestres de estágio, portanto, quatro disciplinas a cumprir. Cada qual com suas particularidades, divididas, em suma, entre observação, intervenção, regência, análise de material didático, produção de material instrutivo e preparação de aulas. Os estágios ocorreram em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal de contextos diversos.

Certamente, os registros aqui promovidos já refletem escolhas ou escolhem reflexões, já que mostrar: “nada tem de passivo, de inerte, de neutro, [...] a ação de mostrar permanece opaca, permanece uma ação, [...], uma não-indiferença”. COMOLLI (2008, p. 102) refere-se à realidade como sendo um “terreno da ideologia da transparência”, uma ideologia que supostamente asseguraria que: nem no ‘emissor’,

nem no ‘receptor’ e nem entre eles haveria “qualquer alteração da mensagem, nenhuma resistência, nenhuma perda”. (ibid., p. 105) Realidade esta que não seria a que ‘vemos’.

### *A forma da orientação curricular*

Resultantes previstos ou pressupostos, como os relatórios, costumam exigir alguma padronização. Assim, também os meus relatos sobre as atividades desenvolvidas costumavam registrar que operavam em cumprimento a certas exigências curriculares para a disciplina, e sob a orientação do professor designado para a mesma.

Inevitavelmente algumas questões são observadas quando se pratica a formação docente. Ainda que em servidão voluntária, em alusão significativa a um dos livros lidos em acompanhamento ao programa de obras previstas para o ensino médio, as exigências curriculares querem conduzir por um percurso formativo com a indicação de um currículo.

A tarefa posta é de formar cidadãos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou mesmo com o Plano Nacional da Educação. As *Orientações Curriculares* do Distrito Federal então vigentes apresentavam a importância da Filosofia no Ensino Médio para atender a LDB no “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”; seguir os parâmetros curriculares nacionais e trabalhar a partir de eixos temáticos inter-relacionados que possam desenvolver a “plena capacidade de intervenção transformadora da realidade”, despertando no estudante a “percepção de sua condição humana como ser racional e sensível, nas dimensões ética, estética e política”. O objetivo geral a ser seguido, então, era fornecer ao estudante o domínio de conhecimentos para a “formação de um indivíduo que seja cidadão e criativo” (ibid., p. 231).

Na vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais da época (MEC, 2002, IV, p. 45), por sua vez, as Orientações Curriculares para a Filosofia no Ensino Médio visavam o “sentido histórico da atividade filosófica”, enfatizando a “competência da Filosofia para promover, sistematicamente, ‘uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação dos conhecimentos e das práticas’”, de modo a orientar as reflexões para que o estudante possa “compreender com mais clareza as relações

histórico-sociais e, ao mesmo tempo, inserir o educando no universo subjetivo das representações simbólicas” (PCN, 2002, p. 34).

As orientações curriculares vigentes no Distrito Federal, com a inserção de sua obrigatoriedade, por fim, lançam a Filosofia como “componentes da base comum, com a mesma carga horária das demais disciplinas”. Visam, portanto, atender a duas demandas da Secretaria de Estado da Educação: i) “uniformização da prática pedagógica, respeitando a diversidade como uma característica fundamental das mais recentes concepções da educação”; e ii) a demanda de caráter “sociolinguístico”, que “pretende contemplar a língua como elemento essencial da aprendizagem, onde a práxis pedagógica se constitui”. E será nesse sentido que nas Orientações se irá afirmar que a “filosofia na sua gênese se constitui com base na percepção da realidade, pelo espanto e, portanto, por uma leitura de mundo e comunica o resultado disso por meio de uma riqueza dialógica seminal numa diversidade de recursos estilísticos” (opus cit., p. 191). Assim, a pergunta da Filosofia será a socrática: “conhece-te a ti mesmo” (opus cit., p. 195); uma disciplina que se permite perguntar a si mesma enquanto “ninguém pergunta o para que das ciências, pois todo mundo imagina ver a utilidade das ciências no produto da técnica, isto é, na aplicação científica à realidade” (opus cit., p. 192).

O programa indicava o próprio questionamento sobre si mesmo como a tarefa fundamental da filosofia. Ora, orientações que são por si só referências a registros ou discursos filosóficos já percebidos na história da filosofia, muitos deles antagônicos ou em polêmicas entre si. Com isso, nota-se como a colocação em disciplinas e em currículos mínimos a serem seguidos já indica um arrogado “modelo que mais se aproxima da verdade” e que indagado pela “teimosa filosofia”, conforme é referida, se vê questionado em sua fundamentação. Encontra-se a tão frutífera relação dessa filosofia, que ao mesmo tempo em que não tem utilidade aparente, “não serve para coisa alguma”, também é “atitude filosófica” de indagação, revelando as aparências das pretensões de verdade das ciências e até mesmo a medida de suas pressuposições de verdade. (ibidem, p. 192-193)

Para que o indivíduo “se transforme em agente de sua própria formação” (ibid., p. 195), no entanto, conforme um dos poucos resgates nominiais das *Orientações Curriculares*, no caso Kant, “não se ensina filosofia (conteúdo), mas a filosofar

(competência)”, se ensina a busca por “um livre pensar de si e do seu cotidiano” como função curricular da Filosofia. (ibid., p. 195-196)

*Aprende-se apenas fazendo, dando aula?*

Se pudermos representar dois espaços de formação, um o universitário e outro o escolar, temos ao menos dois professores orientadores durante o Estágio Pedagógico Supervisionado. Um responsável por orientar uma formação mais teórica e de fundamentos como um todo a partir da Universidade e outro para orientar o dia-a-dia prático das atividades desenvolvidas diretamente na escola.

Desde o início as atividades na Universidade foram dialogicamente construídas sob coordenação do professor responsável. Éramos um grupo pequeno e partíamos de orientações com frequência individualizadas para a realização de atividades na escola. Retornava-se ao grupo para os relatos das experiências individuais com intercâmbio de experiências e debates, reflexões, críticas. A partir de dúvidas ou questionamentos, passava-se a novas reflexões, complementações etc., sendo instigados a novas colocações nas escolas, dando início a outro ciclo de debates e orientações na Universidade. Mantendo no horizonte a formação continuada, ou como encaminhamento de formação, subsidiávamos os diálogos com bibliografias recomendadas nos encontros, sempre relacionadas aos pontos candentes nos debates. Desse modo, construía-se conjuntamente uma proposta não formalizada de trabalho para o tempo de estágio, mantendo-se sempre em perspectiva a docência, mas também a potencialidade de integração desta com o desenvolvimento de outras pesquisas ligadas ao ensino. Atividade importante foi ainda a complementação com a exposição e dissertação sobre as leituras realizadas da bibliografia recomendada por parte de cada discente.

Ainda assim, é válida a referência ao arrogado dilema contemporâneo entre teoria e prática que mais uma vez é problematizado com a Filosofia na medida em que ele se revela pelas pressuposições decorrentes das concepções filosóficas adotadas.

Na formação docente, a teoria e a prática não deveriam dissociar-se, pois são espaços no mínimo complementares de formação. E quanto mais próximo cada um

estiver do espaço do outro mais rica será a oportunidade formadora, pois menor serão as disputas.

Será, no entanto, no primeiro diálogo com o professor orientador da última escola acompanhada, o Setor Leste, que pude registrar uma frase tão marcante para minha formação. Com uma clara pressuposição deste dilema, dirá o professor: “você aprende mesmo a dar aula quando for professor”, fazendo alusões – indiretas e até diretas – a uma irrelevância dos momentos de estágio, mesmo dos momentos de intervenção e regência, pois se referia ao dia em que eu me tornaria de fato professor, contratado ou concursado.

Outra experiência interessante se deu logo nos primeiros encontros com a primeira turma, a 206 de 2012 do CEM 01 do Paranoá. Quatro estudantes me procuram para tirar dúvidas sobre questões da última edição do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB. Encontrávamo-nos à margem das aulas subseqüentes em antecipação à prova. A afirmação de um deles<sup>204</sup> quero resgatar: “não vimos isso, nós ainda não saímos da caverna”. Sua crítica foi não ter visto Locke no seu segundo ano para poder responder hoje perguntas do PAS do ano anterior. A caverna era Platão, em quem ficaram durante todo o segundo ano. Mas a sagacidade desse naquela escola ainda chamado “aluno” (sem-luz) foi além. Foi de alguém que esperava o conhecimento, mas também em questionamento frente à situação.

Com o tempo vai se conquistando alguma proximidade com os alunos e com a escola, mais segurança diante da tarefa de estar à frente de trinta “futuros da nação”. Com essas experiências pude perceber que mesmo locais com recursos abundantes (humanos ou materiais) não garantem o aprendizado. Nas palavras da Assistente da Direção do Centro de Ensino Médio Setor Leste, mesmo o grande fluxo de recursos públicos para efetivar os projetos da escola e uma estrutura excelente se comparada com o restante da rede pública do DF (ginásio, biblioteca, laboratórios, piscina, auditório, alimentação e tantas outras facilidades), mesmo com tudo isso, assim a Assistente, seriam apenas os apaixonados que ficariam por lá.

---

<sup>204</sup> Depois de PBIC-EM e ingresso na UnB para Engenharia, o dia em que pude com ele compartilhar da mesma mesa do Refeitório Universitário é inesquecível.

## *O silêncio formador*

Aprende-se a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno. [...] se é como docente o aluno que se foi. Quanto maiores os matizes [...] mais rica será a formação de cada um (CERLETTI, 2009)

Diante de um quadro formativo de orientações curriculares vistas como necessidades formais mínimas para o preparo de um futuro professor, pude ainda perceber que tantas vezes construímos a realidade por meio da falta, da ausência, do silêncio. Aquilo que não experienciamos positivamente nos marca negativamente.

Silêncio formador são ausências que nos fazem desenvolver em sentidos ou significados inesperados e nada causais. Partindo da formação integral da pessoa para além da formação técnica, a qualificação profissional, seriam ausências na composição da formação de professor e indivíduo. Parece que supomos demasiadamente poder determinar positivamente a formação da pessoa. Supomos mesmo poder prescindir da subjetividade envolvida na formação, encontrando padrões de ensino e esquivando do indivíduo a ser capacitado. Aprendemos, contudo, também com aquilo que não vimos, que não estudamos, que não temos ou não conseguimos adquirir. Conhecer a si é perceber também os silêncios da multiplicidade fenomênica que retornam como presenças na futura desenvoltura docente, ou na falta dela. Aos poucos, na conquista das experiências e no desenvolvimento crítico percebemos a nossa capacidade de transcender ao que nos tenta formar. Podemos ser diferente apesar ou até justamente por causa de nosso contexto. Pensamentos que reconhecem que uma experiência ou um professor tenha valorizado um lado em detrimento de outros. Nosso conhecimento da realidade se mostra fragmentado, como indica Adorno em *Dialética Negativa*. Aparentemente parcial por nossa própria ação. Alguma opção por um lado invés de outro já revela o esquecimento daquilo que não é mostrado, não é estudado. Frases como ‘aprendi ou vi muito disso e pouco daquilo’ denotam isso; de que um professor seja de tal linha ou concepção. Como indica Adorno, é da bela sinfonia de composição das partes, mesmo ausentes, que se forma o todo, e o indivíduo.

Silêncio formador se mostra em si como um problema de experiência negativa, traz dificuldades quanto a sua apreensão. Afinal, como ouvir o que o silêncio diz?

Questões que na formação de professores podem talvez apenas serem respondidas ao longo da atuação e na medida em que este silêncio se faz presente.

A aposta é na individualidade formadora do formando, sobretudo na do “aluno”, que faz enriquecer uma sala com suas indagações e anseios, como do professor, como tantos que pude vivenciar antes e durante a formação, pois a partir de cada racionalidade, cada emotividade e de cada silêncio recebemos esse dado bruto de experiências formativas. Contudo, refletir algo para além delas ou mesmo apesar delas mostra uma individualidade pensante, mesmo quando acriticamente, que se põe de novo para o seu meio e será então uma renovada individualidade que terá para si a inteira responsabilidade do que traz, promove, realiza e novamente do que silencia. Um professor, assim, como qualquer individualidade, parece contrapor-se tanto às ideias de *tabula rasa* quanto às de um ser já determinado. Não somos impotentes frente ao nosso contexto, temos a nossa individualidade a contribuir. Oras, essa é a beleza das crianças, que em sua ainda não tolhida espontaneidade reagem à sua maneira aberta e sincera com questionamentos desafiadores às nossas ações “adultas”.

Resta, portanto, a cada um de nós uma certa e própria responsabilidade sobre o que fazemos de nós mesmos, afinal:

não é possível ensinar a amar a sabedoria [...]. Entre o perguntar do filosofar e o querer filosofar há um salto que ultrapassa o professor. [...] O essencial da filosofia é inensinável (CERLETTI, 2009)

### *Que filosofia na escola<sup>205</sup>?*

A orientação de Kant aludida acima na relação entre conteúdo (filosofia) e competência (filosofar) ganha uma nova significação. O ensino se dirige ao filosofar se remontarmos às reflexões de Kant quanto à Filosofia de Mundo e não de Escola e, que, como se pode perceber, segue ainda candente.

Enquanto que a exigência dos programas didáticos para o ensino de filosofia é pronunciadamente conteudista, a maior contribuição que a filosofia parece poder trazer

---

<sup>205</sup> Pergunta motivadora do Seminário Doutra Ignorância, de 2011, primeiros momentos de reflexão sobre a formação docente em filosofia.

às escolas segue ainda melhor as orientações curriculares ao promover o ensino do filosofar. É esse, a meu ver, que poderá contribuir para a formação integral do indivíduo antes que a transmissão de mais conteúdo para ser gravado e operacionalmente reproduzido.

Nesse sentido, dois trabalhos analisados no período podem ser destacados. Primeiro o de Silvio Gallo em seu livro: “Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio”, no qual resgata seu empenho de décadas em favor do ensino da filosofia enquanto desafio de torná-la significativa na formação dos jovens, e não apenas mais uma matéria curricular. Com sua obra propõe pensar filosoficamente o ensino da disciplina sem prescindir das importantes contribuições do campo educacional. Indica ao menos dois possíveis modos de trabalho pedagógico que compreendem a filosofia como encontro e como experiência do pensamento conceitual.

Segundo, o doutoramento de Renata Aspis. Sob o título: “Ensino de filosofia e resistência”, suas leituras e análises querem propiciar espaços significativos de reflexão e crítica no que se refere ao ensino de filosofia enquanto parte integrante do sistema educacional contemporâneo. Sua proposta é de criar novas formas de pensar e de agir como resistência, como remendo de subjetividades em múltiplas conexões, reativando filosofias da diferença para a criação de novos modos de vida, de re-existências. Um ensino de filosofia como planejamento nômade por meio de aulas-acontecimento como fluxos de pensamentos filosóficos, criações de sentido e de ‘sub-versões’ do mundo; de novos mundos possíveis e não apenas da repetição do mundo dado a ser aprendido.

Enquanto a padronização e o ensino de formas pré-estabelecidas preveem um tipo de resultante, o silêncio, como as 're-existências', é formador na medida em que traz outra significação possível para o mostrar-se de cada vida. Um mostrar-se nada neutro, uma posição que se mostra para os outros. Se pensarmos no mostrar do professor contemporâneo, dela também não tem fuga, silenciando diante da multiplicidade que se ausenta em sua exposição.

Nesse sentido, recebe nova importância a colocação de CERLETTI (2009) quando afirma que ensinar filosofia deve partir de um lugar, de uma filosofia adotada para a partir dela ensinar-se. Esse ponto de partida, ressalta, deve ser, contudo, declarado, tematizado e até mesmo questionado em sala de aula. Outra riqueza que a



filosofia se permite: mesmo em sala de aula tratar de questionar a sua autoridade para conhecer a si mesmo.

Assim, cada filosofia adotada deve indicar os seus métodos. Necessários ou escolhidos, eles decorrerem da concepção filosófica (ou até da concepção de Filosofia) assumida pelo professor. Por isso que CESCÓN et NODARI (2009, p. 11) diferenciam Filosofia da Educação de Pedagogia e Didática, enquanto esta se mostra como aplicação disciplinar de teorias estudadas na pedagogia e pensadas na Filosofia da Educação. Um resgate, ainda que simplificado, das potencialidades de cada campo.

Outra atividade acompanhada, e que aqui se mostra potencial, traz a importância de atividades extracurriculares para a formação integral. Tomo como exemplo a participação do VI Fórum das Licenciaturas da UnB, quando pude ver discutidas as diretrizes curriculares para as Licenciaturas daquela Universidade. Das palestras proferidas, guardo a da Prof.<sup>a</sup> Sonia Penin (FE/USP) sobre a importância da interação de três saberes na formação docente: i) o que se ensina, a questão disciplinar; ii) o como se ensina, a questão do método; e iii) para quem se ensina, que relaciona e articula i) e ii) aos sujeitos.

Já a leitura de Novalis (Aforisma 104) nesse período me pôs diante de métodos não-convencionais quando afirma que as “assim chamadas falsas tendências são os melhores meios para se obter uma formação multilateral”; talvez outra das propostas de desconstrução do discurso majoritário da formação ideal e de posicionamento alternativo. Algo que se mostra muito potencial ao menos enquanto momento em que o estudante pode dar voz a sua minoridade, diariamente sobrepujada pela forma.

Por fim, o que eu sou é o que levo para a sala de aula, para aprender ou ensinar. A cada dia o que eu sou pode mudar. Claro que dependemos dos outros que encontramos ou que nos encontram pelo caminho; mas trazemos, levamos ou silenciemos.

### *Ensaio de Conclusões*

O desafio, enfim, é tornar-se prescindível. Sim, pois é saber transmitir a sua formação de modo que o outro possa ‘andar sozinho’; erguer suas próprias

‘sustentações’ e aprender a aprender sozinho. Educar para a liberdade é evitar a conservação do poder subjugar. Evitar que a saída da escravidão, a emancipação, não seja para subjugar o outro, como relata RODRIGUES (1961). Que ao conhecer, sair da caverna, se mantenha outros nela, encobrindo a verdade com a destreza de um sofista, como diria Sócrates. Educar para a liberdade é permitir ao outro ser agente da própria formação.

Foi assim que pude perceber como os meus relatórios foram um espaço privilegiado de reflexão e de sedimentação das múltiplas experiências vivenciadas, das oportunidades recebidas e criadas. Serviram como um diário no qual a tessitura dos encontros fazia aparecer a individualidade.

Ser humano é ser ensaio. Mais do que acertos trazemos erros e muitas perguntas. Com o resgate da orientação curricular sugere-se haver um objetivo no ensino de filosofia que seria próximo ao desenvolvimento de “habilidades de investigação, raciocínio, análise, interpretação de textos [...], visando a construção e ou desconstrução de conceitos acerca da realidade” (opus cit., p. 196).

No ensaio da luta diária, a superação é própria. Se não se pode ensinar o amor pelo amor à filosofia, que o professor permita o largar das bengalas. Em resgate à citação de abertura do primeiro relatório e ora tomado como fecho, no perdurar do tempo, somos eternamente responsáveis por quem cativamos. No tempo, somos eternamente responsáveis por aquilo em que nos tornamos.

- Eis o meu segredo. [...] só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos. (Saint-Exupéry, 1956)

## **Referências**

ASPIS, Renata Pereira Lima. *Ensino de Filosofia e Resistência*. 2012. 226p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CESCON, Everaldo e NODARI, Paulo César. *Temas de Filosofia da Educação*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2009.

COMOLLI, Jean-Louis. Sob o risco do real. In Ver e poder – A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

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

KOHAN, Walter O.; CERLETTI, Alejandro A. *A filosofia no ensino médio*. Brasília: Ed. Unb, 1999.

LARROSA, Jorge. *Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida*. In: Educação e Realidade 29(1):27-43 jan/jun 2004.

NOVALIS. *Aforismas*. Capítulo IV - Fragmentos de Teplitz. Aforisma 104. Tradução própria. Disponível em: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/5232/4>

RODRIGUES, J. H. *Brasil e África: Outro Horizonte*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1961.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: AGIR, 1956.

## **UM OLHAR DAS FILOSOFIAS DA DIFERENÇA SOBRE A GESTÃO E A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Márcia Helena de Moraes Souza, SECITEC, Brasil, [marciahelenamoraes@hotmail.com](mailto:marciahelenamoraes@hotmail.com)

Eixo Temático 4 – Papel da Filosofia na Formação de Educadores

Resumo: O texto refere-se à investigação dos desdobramentos, em Mato Grosso, da implantação da política de educação do Governo Federal, a partir de 2007. Para discutir a gestão da política pública educacional, foram eleitos os Secretários Municipais como interlocutores, no tratamento de dois conceitos filosóficos indicados por Jacques Derrida; política do nome próprio e assinatura. A tese é a de que os diferentes modos de assinatura, no processo de adesão dos gestores à política nacional, impactaram a condução da articulação requerida no regime de colaboração para os entes federados, independentes e autônomos em relação à educação.

Palavras-chave: Políticas de Educação - Política do Nome Próprio - Assinatura

Abstract: This study deals with the investigation of unfolding in Mato Grosso, an education policy implementation of the Federal Government, starting in 2007. In order to discuss the management of public education policy, the Municipal Secretaries as interlocutors were elected to address two philosophical concepts indicated by Jacques Derrida; proper noun policy, and signature. The view is that the different methods of signature, in the accession process of managers to the national policy impacted the conduction of joint, required in the collaboration scheme for federal entities, independent and autonomous in relation to education.

Keywords: Education Policies - Proper Noun Policy - Signature

## Introdução

Ao discutir sob o olhar da filosofia os limites entre o público e o privado na gestão educacional e nas políticas públicas de educação que vigoram no Brasil sob a batuta do Governo Federal, buscamos luz nas filosofias de Derrida e Nietzsche, para superar os impasses atuais e animar perspectivas futuras. O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto N° 6.094 de 24 de abril de 2007), trouxeram o Plano de Ações Articuladas - PAR, como ferramenta de planejamento estratégico, adotada pelo Ministério da Educação (MEC) para o mapeamento da realidade da educação nos estados e municípios, e investiu na efetivação do regime de colaboração proposto constitucionalmente para os entes federados, na busca pela melhoria dos resultados qualitativos da Educação Básica.

O acompanhamento longitudinal das ações implementadas no período de 2007 a 2014 abre caminho para as necessárias discussões da construção do Sistema Nacional de Educação, determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Os limites do espaço geográfico, as fronteiras do espaço político, a relação público-privado na gestão pública são questões tratadas a partir dos achados da pesquisa que culminou na tese de doutoramento defendida em março de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) sob o título “Da adesão à assinatura, a política do nome próprio no Plano de Ações Articuladas – PAR – em Mato Grosso”.

Desde 2007 o PAR incide sobre os planejamentos dos sistemas estaduais e municipais de ensino com adesão maciça em todo o país e nem assim figura como tema das discussões sobre as políticas públicas e a gestão da educação. Os fóruns que se ocupam da formação dos educadores parecem esquivar-se desses temas como se os profissionais da educação pudessem não se envolver nessas discussões. Há um modo de se fazer gestão em educação sendo implementado, uma lógica que favorece a oferta da educação por meio de programas que permitem a descontinuidade das políticas públicas. A aposta da pesquisa realizada foi de buscar na filosofia elementos para construir um caminho que pudesse trazer tensão a essas questões.

Ao eleger dois conceitos operados por Jacques Derrida como perspectiva de uma análise apoiada na hermenêutica filosófica de Gadamer, tratamos as avaliações que os gestores públicos municipais da educação fizeram quanto a implementação de uma

política do governo federal, buscando uma interlocução pouco comum para a discutir, a partir de conceitos filosóficos, uma ferramenta de gestão educacional. O texto se situa na intersecção entre as políticas públicas, a gestão educacional, a filosofia e a educação identificando tensões para elementos situados na fronteira entre o público e o privado.

Os resultados indicaram a existência de um fosso entre o que é pensado quando se legisla em educação e o que se efetiva quando o executivo opera as normativas educacionais.

## Desenvolvimento

No período de 2001 a 2010, ainda sob a vigência do primeiro PNE, o Governo Federal lançou o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), introduzindo o PAR e indicando novos rumos à gestão da educação brasileira.

Em abril de 2007 o PDE apresentou metas e instrumento de gestão. A partir de então, as realidades locais passaram a ser dimensionadas na enormidade do país, um universo de 5.570 municípios distribuídos em 26 estados e um Distrito Federal. Em Mato Grosso, 141 municípios e um enorme volume de dados a serem analisados.

Assim pensado e legislado, o PAR foi entregue como ferramenta de gestão aos municípios que aderissem às 28 diretrizes do PMCTE, para ser implementado e executado "em proveito da melhoria da qualidade da educação básica". Em Mato Grosso, estabeleceu-se um arranjo como forma de apoiar a elaboração do PAR nos municípios, e os Secretários Municipais de Educação, orientados pela Secretaria Estadual de Educação e pelo MEC, prontamente assinaram o PMCTE.

Esse arranjo levava aos municípios representantes da UFMT e da SEDUC, numa articulação que também representava uma consultoria do MEC. O peso e a importância dessa presença, de certo modo chancelava a proposição do PAR, e Secretários Municipais, em muitos casos, estavam sendo colocados pela primeira vez, em contato direto com estruturas institucionais muito importantes no contexto nacional e, mais que isso, estavam sendo ouvidos. Esse processo dava início a uma expressiva modificação nos modos de gestão da educação municipal. Os primeiros impactos dos diagnósticos realizados foram registrados em publicações acadêmicas, e a caracterização de um panorama da realidade dos sistemas municipais de ensino do estado, na dissertação

publicada (SOUZA e MONTEIRO, 2012). Nossa questão seguinte seria investigar se de algum modo o PAR alterara a gestão municipal da educação.

Considerando que todo o processo de implementação do PAR, desde a oferta de apoio técnico e financeiro do MEC e do FNDE, via diagnóstico e planejamento, foi pautado em uma ferramenta de gestão, melhores condições de uns em detrimento de situações adversas de outros não poderiam justificar um número tão significativo de não realizações em alguns municípios.

Em função disso, nosso olhar buscava por uma figura em especial, o Secretário Municipal de Educação, com interesse específico em seus modos de operar a política pública, neste caso, o PAR. Este cenário indicou a direção da pesquisa, espaço para a política do nome próprio e lugar para a assinatura dos gestores públicos da educação municipal. Um desejo de olhar a diferença como valor nas políticas públicas, e não como desvio do projeto original, reconhecendo, tanto o caráter necessariamente generalista e impessoal do texto legal quanto a inevitável adequação da letra ao som de cada voz.

Um movimento de expansão ganhava corpo na política a partir do modo como os gestores a operavam, cada um a sua maneira. A compreensão da vivência individual em uma experiência coletiva, refletida no pensamento desses gestores que tiveram seus projetos de gestão tensionados a partir da oferta de apoio do Governo Federal. Não se tratava de dizer o que pensavam os gestores, mas antes, o modo como cada um operou singularmente uma política pautada na lógica de generalizações daquilo que é pensado para todos.

Nas entrevistas realizadas com os gestores municipais, as diferenças nos modos de ver e pensar já estavam instaladas e se materializaram nos depoimentos registrados, tanto nas respostas aos questionários objetivos, quanto nas gravações dos vídeos que foram propostos. O que era “para todos” tomava a feição singular do que era para "cada um", e a política não respondia de fato a nenhum deles.

Os gestores nomeados a partir de 2009 receberam um planejamento que não era seu, mas que deveriam realizar por força de uma pactuação com o governo federal, que além de garantir melhores condições técnicas e financeiras para a educação do município, dava apoio para o compromisso nacional de melhoria da qualidade da educação aferida pelo Ideb. E mais que isso, esse planejamento carregava uma

assinatura que, além de comprometer a pasta no período de sua gestão, não era sua, e pior que isso, levava consigo o nome próprio de seu antecessor, o Secretário anterior.

Essa é a marca do PAR na gestão pública de educação, e marco para a possibilidade de rompimento das discontinuidades na política de educação no Brasil, a "assinatura PAR" para as políticas públicas de educação. É também o momento em que se instala uma tensão nunca antes experimentada pela gestão municipal da educação, espaço anterior de autonomia em que os gestores podiam, a cada nova gestão, mudar as cores das escolas e abandonar programas e projetos em andamento, quaisquer que fossem, para dar vida à sua proposta, sobrepujando as ações ou realizações da gestão anterior.

Uma tensão para o conceito de política do nome próprio se instala na pesquisa e acaba impressa no título da tese; o jogo da adesão à assinatura. Há um jogo na política do nome próprio, porque há uma tensão entre o nome próprio e a política, entre o nome supostamente próprio daquele que se ocupa de uma função e a representação pública, o público e o privado, todo o tempo e ao mesmo tempo, uma coisa e outra.

Ali nascia o PAR, ali fundava-se a articulação entre os entes federados, em nome do regime de colaboração, e tendo por assinatura os nomes próprios dos prefeitos e secretários de educação dos municípios. O termo de adesão realizou, como se propusera, a instituição de uma política que instaurou uma tensão entre o fazer próprio da gestão pública e o desejo de realização pessoal característico das instâncias da vida privada. Naquele momento, os nomes próprios que assinaram, podem não ter se dado conta da instituição que promoveram, eram seus nomes próprios, mas o empenho era da instituição que representavam. Instalaram uma política e uma herança, que não seria experimentada por eles, a adesão comprometeria todos os representantes que viriam substituí-los, ao menos até o final de 2022.

Diz Derrida, "De fato eles assinam; em direito, eles assinam para eles mesmos mas também "para" outros. Eles têm delegação ou procuração de assinatura" (DERRIDA, 1984, p. 6). O que era decreto presidencial na forma da lei passa a existir concretamente no ato de adesão, "O golpe de força faz direito, funda o direito, dá direito, *dá luz à lei*. Dar à luz a lei" (DERRIDA, 1984, p. 8).

Quando irrompe a voz do espaço privado daquele que é representante público, em um "Parricídio e desenraizamento, ruptura de pertinência, interrupção de uma



espécie de contrato social, aquele que dá direito ao Estado" ou, quando brada a voz forte do Estado e da lei, "como se uma assinatura estivesse não subscrita, mas contradita em um codicilo ou no remorso de um post-scriptum embaixo no contrato" (DERRIDA, 1995, p. 55).

Afinal o Estado precisa de uma assinatura, E, como em toda assinatura humana ou divina, é preciso o nome. A menos que o nome seja aquilo que se apaga diante daquilo que nomeia, e então "é preciso o nome" querer dizer que o nome faz falta: ele deve fazer falta, é preciso um nome que faça falta. *Chegando* então a *se apagar*, ele *será salvo* (DERRIDA, 1995, p. 53). O Estado que precisa de uma assinatura e de um nome precisa também do apagamento da personalidade, para que seus representantes garantam equidade àquilo que a política pública deve ser, igual "para todos".

Derrida pondera que o nome de Nietzsche talvez seja para nós, hoje, no Ocidente, o único,

"a tratar da filosofia e da vida, da ciência e da filosofia da vida *com seu nome, em seu nome*. O único talvez a ter colocado em jogo seu nome - *seus nomes* - e suas biografias. Com quase todos os riscos que isso comporta: para "ele", para "eles", para suas vidas, seus nomes e seus futuros, o futuro político singularmente daquilo que deixou assinado. Colocar em jogo seu nome (com tudo que se empenha e que não se resume a um *eu*), colocar em cena as assinaturas, fazer de tudo que se escreve da vida ou da morte uma imensa rubrica biográfica, eis o que teria feito e do qual nós devemos tomar nota (DERRIDA, 1984, p. 16).

Todos os nomes dados aos gestores públicos, designações burocráticas, lhes emprestam máscaras, nomes supostamente próprios para o jogo da política do nome próprio, e vão a campo entre dois, movendo-se de um lado ao outro na experiência de representação de si e do outro, onde apenas os valores republicanos os observam ao longe a expressão. Derrida nos empresta um modo de ler os pseudônimos sem nomes próprios, nomes plurais e máscaras de Nietzsche,

Eu não lerei Nietzsche, seja dito antes de abrir o menor de seus escritos, nem como um filósofo (do ser, da vida ou da morte), nem como um sábio, nem como um biólogo se esses três tipos têm em comum a abstração do bio-gráfico, e a pretensão de não empenhar sua vida e seu nome nos seus escritos. No momento lerei Nietzsche desde a cena do *Ecce Homo*. Ele coloca seu corpo e seu nome na frente, mesmo se ele se adiantar sob máscaras ou pseudônimos sem nomes próprios, máscaras ou

nomes plurais que podem não se propor ou produzir, como toda máscara e mesmo toda teoria do simulacro, que relacionando sempre um exercício de proteção, uma mais-valia onde se reconhece ainda a astúcia da vida. Astúcia perdedora desde que a mais-valia ainda não retorne ao vivente mas ao nome dos nomes e à comunidade das máscaras (DERRIDA, 1994, p. 17).

Máscaras com as quais se pode operar entre o que se recebe como política e o que se faz como política, onde a autonomia não está dissociada da responsabilidade pública.

No momento de adesão ao PAR o que veio primeiro foi a assinatura. Assinou ali o Secretário Municipal de Educação, qualquer que fosse o nome próprio. Para Derrida, "Exceto seu nome — que é preciso calar aí — aonde ele próprio vai para *chegar*, no seu próprio apagamento (DERRIDA, 1995, p. 68), uma assinatura sem nome próprio, um nome que também não assinou, não carregou uma carga singular, como uma responsabilidade que fosse sua. Era adesão, não assinatura.

Os gestores que vieram depois nem aderiram nem assinaram, a princípio, coisa alguma. Tiveram tempo-espaço para o estranhamento, onde se instalou a resistência ao jogo e à tensão do duplo política e nome próprio, e se viram postos em meio ao jogo entre o público e o privado.

Para a política do nome próprio há no jogo um movimento mais realista, onde nem o Estado sufoca o gestor, sujeitando-o, nem o gestor invade, com sua vontade privada, o espaço da representação pública. Políticas que venham sufocar o gestor ou favorecer a manifestação de seu desejo privado não seriam republicanas. Mais realista é o jogo, onde não são inconciliáveis os pólos, mas também não haverá equilíbrio, não haverá harmonia, antes, uma política do nome próprio, esse jogo como arte da política no século XX.

Apreendo de Monteiro, ser a política do nome próprio exato um conceito contra a identidade,

Ao contrário do que se pode pensar à primeira leitura, Derrida não quer afirmar uma identidade, uma personalidade. O nome próprio não é a superioridade da identidade sobre a imagem pública.

Nome próprio como "denominação do anonimato" ou como "anonimação do denominado". Este deve ser visto como um problema aporético. Aqui está em questão a inadequação do

sentimento de identidade consigo mesmo (MONTEIRO, 2015)<sup>206</sup>.

Como expressão da política pública, daquilo que é "para todos" e exatamente por isso, não é para nenhum em especial, a lógica própria da formulação das políticas, sempre pautada na construção ficcional de algo que possa atender demandas universais, em um movimento de generalização que contempla a média, a norma, e nunca o que é específico, singular.

A avaliação do processo de implementação do PAR solicitada aos Secretários Municipais de Educação dizia da política, mas também foi possível ouvir os gestores dizerem de si, se não num processo de auto-avaliação, seus posicionamentos ao refletirem sua participação e a experiência de si mesmos como responsáveis pelo processo. Lugar na encruzilhada em que o PAR os colocou, e ao mesmo tempo dissolveu, na ausência de fronteira entre a esfera própria do privado e o campo da coisa pública. Momento de dizer da política na impossibilidade de não dizer também de si.

Ao serem solicitadas as avaliações, os gestores foram convidados a dizer sobre o PAR, ao mesmo tempo em que foram autorizados a dizer publicamente, foram também implicados em suas participações, uma vez que o PAR se concretizou ou não ao longo de sua gestão, em seu espaço de atuação e competência.

## Conclusão

A identificação dos Secretários Municipais de Educação, atores públicos na gestão e deste modo perfeitamente identificáveis em suas performances administrativas frente às pastas da educação, no tempo desta pesquisa e da solicitação dos depoimentos, trouxeram para o texto seus nomes próprios. Os identificamos porque assim autorizaram, mas especialmente para resguardar a autoria na realização da política pública. Assinaram sua participação e assim marcaram publicamente a gestão que assumiram. Essa assinatura carrega não só um carimbo de representação pública e um nome próprio mas também a tinta que marca de modo distinto um fazer política pública como performance e gesto autoral. Nomes próprios e assinaturas nos interessam.

---

<sup>206</sup>MONTEIRO, S.B. **Anonimação do denominato.** Disponível em: <http://silasbmonteiro.tumblr.com/post/111175096071/anonimacao-do-denominato>. Acesso em: 16 fev. 2015.

Assim compreendemos o fazer política do nome próprio, quando o gestor pauta sua gestão no limite entre o desejo de manifestar sua vontade e as imposições das normas administrativas da gestão pública. Não há possibilidade de decidir, é tanto isso quanto aquilo, e na execução do PAR, sua gestão colhe como suas as conquistas do que foi planejado por outro, garantindo a continuidade do plano em andamento, mas pulsando forte a expressão do desejo de realização que comparece todo o tempo.

Ao responder às mesmas questões nos depoimentos, os Secretários Municipais de Educação de Mato Grosso reconhecem a importância do PAR como ferramenta de gestão para o planejamento da educação municipal e o avaliam positivamente. Todos aprendem sobre o PAR ao operar com/sobre ele, e/ou a partir dele, e/ou apesar dele. No entanto, não há recorrência quanto ao modo de o perceber e de responder a ele. Os aprendizados são singulares e os estilos são múltiplos e até quando possam parecer, em função do conteúdo avaliativo do PAR, semelhantes os posicionamentos, compõem elementos que os distinguem e marcam pontos de vista diferentes, lugares de autoria.

O PAR não existiria objetivamente sem a participação dos Secretários e é a partir dele que se instala a tensão da qual os gestores também não podem mais escapar, por isso quando falam do PAR, passam a falar de si mesmos no PAR.

Tomada como obra, foi a coleção de depoimentos dos gestores que mostrou, na força das singularidades o processo de apropriação da política no hiato da adesão à assinatura, e o empoderamento dos gestores como conquista da condição e da capacidade de participação em um cenário ampliado. Para Derrida, são "[...] interpretações performativas na escritura política do texto e de seu destinatário. Desde sempre se vai assim. E de maneira sempre singular" (DERRIDA, 1984, p. 39).

Nesse sentido, o protagonismo figura como espaço de possibilidade, senão da superação da hierarquia, mas espaço para a percepção de que, mesmo com a força de um plano pactuado para a sua gestão, apesar da adesão caracterizada e com assinatura de outro, somente o seu consentimento e a sua atuação são capazes de fazer girar as engrenagens.

*A política do nome próprio* compreendida como experiência e arte da política, nem subjuga sob o peso dos interesses públicos o sopro de energia e criatividade que vem da vida privada, nem permite à identidade pessoal sobrepujar o espaço público. Na

permanente tensão entre o público e o privado são experimentados os limites da construção de novas possibilidades para a gestão educacional.

#### Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&coobra=84751](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=84751). Acesso em: 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto n° 6.094**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 30 abr. 2008.

DERRIDA, Jacques. *Otobiographies. L'enseignement de Nietzsche et la politique dun nom propre*. Paris: Galilée, 1984.

\_\_\_\_\_. **Salvo o nome**. Trad. Nícia Adan Bonatti. – Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Força de Lei: o fundamento místico da autoridade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. - 2.ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Biblioteca do pensamento moderno).

SOUZA, Márcia Helena de Moraes; MONTEIRO, Silas Borges. **PAR: o plano de ações articuladas das redes municipais de ensino de Mato Grosso**. – Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012.

**EXPERIÊNCIAS DE TRANS-FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO  
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
- PAS/UnB:**

Rogério Alessandro de Mello Basali

Universidade de Brasília - UnB

Brasil

[rogeribasali@gmail.com](mailto:rogeribasali@gmail.com)

Papel da Filosofia na Formação de Educadores.

Resumo

A formação de profissionais de educação pode ser entendida como um território cheio de tensões e disputas. Território, a partir dessa perspectiva, corresponde ao conjunto dos projetos e representações nos quais desemboca toda uma série de comportamentos e investimentos em termos de tempos e espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos. A partir desta perspectiva, a fim de pensar sobre a formação desses profissionais, este artigo analisa desterritorializações e reterritorializações no campo da formação continuada, com o objetivo de pensar a Filosofia e suas potencialidades para a transformação de professores, utilizando como referência experiências relacionadas ao Programa de Avaliação Seriada - PAS / UnB, começando pela experimentação de possíveis áreas para práticas interdisciplinares.

Palavras-chave: avaliação; filosofia; formação.

*Abstract*

*The formation of education teaching professionals can be understood as a territory full of tensions and disputes. Territory, from this perspective, corresponds to the set of projects and representations which disembody into a whole series of behaviors and investments in terms of social, cultural, aesthetic and cognitive times and spaces. From this perspective, in order to think about the formation of these professionals, this article examines deterritorializations and reterritorializations in the field of teacher's training, aiming at thinking Philosophy and its potentialities for trans-forming teachers, using as references experiences related to the Serial Evaluation Program - PAS / UNB (University of Brasilia), starting from the experimentation of possible territories for interdisciplinary practices.*

Na Universidade de Brasília, o Programa de Avaliação Seriada – PAS/UnB constituiu-se há vinte anos como uma modalidade singular de acesso ao ensino superior, com características próprias, e possibilita aos estudantes do ensino médio uma avaliação processual, a fim de permitir o acesso gradual a uma vaga para os cursos de graduação, sem exigência de outras provas, como os vestibulares ou o SiSU/ENEM.

Essa modalidade, apesar de ser restrita aos estudantes regularmente matriculados no ensino médio, influencia um quadro maior de candidatos às vagas da universidade, na medida em que as orientações do PAS/UnB fizeram-se presentes também nas provas dos vestibulares da UnB.

Por isso, é da maior importância que os profissionais do magistério na educação básica tenham contato com as orientações fundamentais desse Programa, compreendendo-as e apropriando-se desse referencial, principalmente porque são orientações resultantes dos trabalhos de construção conjunta, entre professores universitários e professores do ensino médio.

O PAS/UnB, ainda que seja uma iniciativa da Universidade de Brasília, caracteriza-se por ser um projeto coletivo, construído de forma democrática e colaborativa, deslocando as decisões sobre as orientações do Programa para um território constituído entre os profissionais do magistério da educação superior e os da educação básica, ou seja, não são simplesmente orientações da universidade para a educação básica, mas fundamentos orientadores para as provas de acesso ao ensino superior, definidos democraticamente entre professores universitários e professores do ensino médio.

Essa característica, por si só, exige um primeiro movimento de desterritorialização, uma vez que o Programa compartilha com professores do ensino médio as responsabilidades e definições norteadoras dessa avaliação processual. Ou seja, professores do ensino médio são, de fato, co-autores de todas as orientações do PAS/UnB desde sua criação, em 1995.

Atualmente, já é possível reconhecer também movimentos de reterritorialização, na medida em que, ao longo desses vinte anos, os professores levam para suas escolas todo o conjunto de orientações e possibilidades para o trabalho educacional vinculado ao Programa.

Uma avaliação deve estabelecer e definir valores a serem aferidos, nesse sentido, os princípios fundamentais dessa avaliação seriada, estabelecidos colaborativamente entre a universidade e a educação básica, buscam permitir o desenvolvimento de um instrumento de avaliação capaz de aferir a aprendizagem significativa, valorizando mais a reflexão do que a memorização, a qualidade em relação à quantidade das informações e promovendo o ensino, em relação ao mero adestramento.

A partir disso, a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes demarcaram parâmetros a fim de constituir uma Matriz de Objetos de Avaliação para o PAS/UnB. Esse documento de referência apresenta em conjunto quais são as competências e habilidades avaliadas nas três etapas do Programa, e, uma relação de Objetos de Conhecimento específicos para cada série/etapa, resultante da articulação entre essas habilidades e competências, vinculadas aos saberes escolares relativos a cada série/etapa.

Essa elaboração exige dos professores um outro movimento de desterritorialização, pois o PAS/UnB avalia Objetos de Conhecimento interdisciplinares e não as disciplinas ou componentes curriculares presentes nas rotinas escolares. A proposta dos Objetos de Conhecimento busca orientar para a construção dessa interdisciplinaridade e, é nesse contexto, que a filosofia se apresenta como território privilegiado para o favorecimento dessa experiência interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, característica evidente na filosofia, é muitas vezes estranha nos processos de formação da maioria dos professores, em todas as áreas de conhecimento. Se, por um lado, as universidades formam, a partir de suas licenciaturas, um tipo de profissional especialista - na maior parte das vezes situado em zonas de conforto, propiciadas pela especialização do conhecimento - por outro lado, a realidade educacional, já modificada pela institucionalização do PAS/UnB como referência para o ensino médio, exige a trans-formação desses professores.



É preciso, portanto, sair da zona de conforto propiciada pelas disciplinas, a fim de constituir um tipo de território para a interdisciplinaridade, e tal movimento de desterritorialização implica, por sua vez, em necessária reterritorialização, ao possibilitar o retorno para as salas de aula do ensino médio dessa experiência mais efetiva de interdisciplinaridade, conforme as orientações fundamentais do PAS/UnB.

Com isso, esses movimentos de desterritorialização e reterritorialização se constituem a partir de distintos momentos do Programa, e de formas determinadas por cada um desses momentos, a saber, primeiramente ao deslocar os eixos de decisão e, posteriormente, ao modificar as orientações epistemológicas para o trabalho pedagógico.

Essas modificações no cotidiano do ensino médio, decorrentes do PAS/UnB, implicam em necessárias mudanças também na formação dos profissionais do magistério da educação básica, com impactos sobre as licenciaturas, estágios e práticas de ensino na universidade. Dessa forma, esses movimentos de desterritorialização e reterritorialização podem ser também verificáveis nas rotinas universitárias de formação docente.

É preciso formar profissionais do magistério da educação básica aptos para lidar com esses desafios contemporâneos da realidade escolar e do trabalho docente, como ilustra esse exemplo da interdisciplinaridade presente no PAS/UnB, sem, no entanto, abrir mão de toda a riqueza dos conhecimentos acumulados pelas disciplinas ao longo de suas constituições epistemológicas e desenvolvimentos intelectuais.

Essa tarefa exige das universidades o ultrapassamento de fronteiras e limites impostos pela lógica disciplinarizante, em sua hegemonia epistemológica, presente na formação inicial de professores. Entretanto, é preciso ao mesmo tempo, trans-formar os professores já habilitados e em exercício docente, pois esses profissionais foram formados pela lógica da disciplinarização e especialização dos conhecimentos.

Nesse sentido, isso constitui um desafio para a formação continuada desses professores, tanto os da educação básica, como os universitários, considerando que esses últimos serão os formadores dos primeiros, além de serem também possíveis elaboradores de itens para as provas do PAS/UnB.

O PAS/UnB, por meio de suas orientações fundamentais e da exigência de formação continuada, pode configurar novas possibilidades para repensar o papel da filosofia na formação de educadores, na medida em que a filosofia venha a favorecer a constituição de territórios para experimentação de práticas interdisciplinares.

Desde a implantação do Programa, com o objetivo de minimizar esse problema relativo à formação, foram ministrados diversos cursos de formação continuada para professores na Educação Básica. Alguns desses cursos buscavam contribuir com professores de Filosofia e de outras áreas, interessados em desenvolver suas estratégias pedagógicas relacionadas às orientações do PAS/UnB.

Os cursos de formação continuada analisam a Matriz de Objetos de Avaliação, a fim de esclarecer aspectos relevantes para as práticas docentes, e também subsidiar propostas de aulas e atividades pedagógicas a partir do uso criativo das obras sugeridas nesse documento de referência. Há um conjunto de obras, de diversas modalidades, como textos, pinturas, esculturas, filmes, teatro, músicas, entre outras.

Este artigo busca compartilhar, analisar e discutir impressões dessas experiências, com o objetivo de colaborar nos debates sobre as políticas públicas e suas repercussões na formação de profissionais para a educação básica, com ênfase em estratégias inovadoras para o desenvolvimento profissional de professores e na importância do uso de obras de diversas modalidades nos processos de desenvolvimento profissional de docentes da educação básica e superior, tendo como horizonte o papel da filosofia na transformação dos professores.

Na Universidade, a primeira dificuldade enfrentada relaciona-se ao perfil do profissional do magistério, tanto no Ensino Superior como na Educação Básica, pois professores universitários tornam-se professores após aprovação em concurso, e na maioria das vezes, não trazem experiências docentes, ou seja, foram formados como pesquisadores e especialistas, e entre colegas professores da Educação Básica, isso também se reflete, porque são formados por esses professores universitários, ou seja, não há formação para a interdisciplinaridade, com a agravante observação de que professores universitários vivem seus trabalhos distantes da realidade das escolas.

Aproximar esses universos de referência foi um dos caminhos para minimizar as dificuldades enfrentadas, tanto pelos professores universitários, como entre os colegas que ensinam nas escolas de Educação Básica. Assim, foi a partir de conversas entre

acadêmicos e docentes no Ensino Médio que se elaboraram certas estratégias de trabalho, mais sensíveis às questões particulares dos envolvidos nessas atividades, visando melhorias na educação.

Voltar à sala de aula depois de tantas experiências de trabalho escolar e estabelecer contatos com a formação continuada é algo que exige muito dos professores, na medida em que suas obrigações existentes são muitas e que aumentam consideravelmente nesse período dos cursos, e isso provoca muitos desafios para o exercício de uma prática de ensino inovadora.

Essas primeiras dificuldades diziam respeito ao modo como os professores percebiam sua participação nos cursos, implicando inicialmente em comportamentos refratários e negativos diante das propostas apresentadas nas aulas.

Aos poucos, essas dificuldades foram diminuindo e novos ambientes foram surgindo, ampliando a compreensão sobre as particularidades do PAS/UnB, suas possibilidades para inovar o trabalho docente e sobre as demandas específicas para acadêmicos e professores.

Diálogos francos e abertos foram estratégicos nessa transformação inicial, na qual foi preciso sensibilizar os acadêmicos para as características desses professores e despertar nesses docentes sentimentos de pertencimento ao mesmo projeto, vinculado ao PAS/UnB, capazes de promover maior compromisso com o trabalho pedagógico em sala de aula.

Assim, o PAS/UnB constituiu-se em elo entre a Universidade e a Educação Básica, como projeto de política educacional capaz de promover melhorias na educação a partir de suas orientações fundamentais, às quais se vinculam os cursos de formação continuada.

Entre os professores universitários foi preciso orientação para os trabalhos pedagógicos, a fim de promover a ampliação no reconhecimento das experiências dos professores de Ensino Médio, tanto no âmbito profissional, tendo em vista que já eram todos professores os participantes na formação continuada, como também no âmbito existencial, uma vez que se tratava de adultos experientes.

O momento inicial desses cursos exigiu, portanto, reconhecimento de questões vinculadas à produção de subjetividade, tendo em vista que a subjetividade não deve ser encarada como coisa em si ou essência imutável.

Assim, a existência desta ou daquela subjetividade parece depender de agenciamentos de enunciação capazes de produzir ou não tais subjetividades. Temos exemplos contemporâneos de produção de um novo tipo de subjetividade em grande escala, decorrente dos dispositivos relacionados ao capitalismo moderno, através das mídias e dos equipamentos coletivos.

Desse modo, professores universitários e de Ensino Médio, sendo professores e compartilhando de certa aparência de subjetividades individuadas, permitem nesta análise situar o que são os reais processos de subjetivação operando nessas experiências iniciais da formação continuada, nos cursos de preparação docente vinculados às orientações do PAS/UnB.

O conceito de território é pertinente ao exercício de compreensão desses reais processos de subjetivação, na medida em que o território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido, no seio do qual um sujeito se sente em casa.

Nesse sentido, território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. O território é o conjunto dos projetos e das representações nos quais desemboca toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos, segundo Félix Guattari.

A partir dessa percepção dos territórios nos quais esses professores sentiam-se em casa, percebe-se a necessidade do deslocamento, da mudança, da transformação. Os professores da Educação Básica necessitavam de um tipo de desterritorialização, na qual deixariam seus territórios de subjetividade profissional, ou seja, sairiam de seus lugares de professores, a fim de uma reterritorialização, como tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante.

Ao passo que, professores universitários, territorializados pelo ambiente acadêmico, deveriam também passar pela experiência de desterritorialização, a fim de que no encontro possibilitado pelo processo desterritorializante se fizesse possível a reterritorialização, capaz de provocar reais processos de subjetivação.

Foi nas diversas situações e exercícios de resoluções de problemas, relacionados à transformação das práticas de ensino, que se deram os principais deslocamentos e mudanças na percepção desse processo desterritorializante.

Assim, ao abordar crises ocorridas ao longo das práticas de ensino, foi possível perceber sequências contínuas de fatos ou de operações capazes de levar a outras sequências de fatos e de operações. Nesses termos, esse processo implica a ideia de ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos.

Com isso, professores acadêmicos e professores do Ensino Médio puderam experimentar, na etapa inicial dos cursos, os efeitos desse processo desterritorializante, de maneira capaz de suscitar processos de subjetivação. Ou seja, professores da Educação Básica puderam com isso viver efetivamente experiências de formação e trans-formação, ao deixarem seus modos de professores para experimentar o exercício de estudantes, implicando em novos processos de subjetivação.

Do mesmo modo, os professores universitários, ao deixarem de lado seus planos de cursos e práticas de ensino disciplinarizadoras, orientados aos estudantes universitários e com os quais se familiarizavam - tendo com isso o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizagem e formação para os colegas professores da educação básica - puderam também experimentar nesse exercício outro tipo de processo de subjetivação decorrente desses movimentos de desterritorialização e reterritorialização.

Essas experiências de formação continuada vinculadas ao Programa de Avaliação Seriada – PAS/UnB consistem em acontecimento determinante para a percepção dessas questões sobre a produção de subjetividade. Por meio da formação continuada, foi possível aos professores universitários vivenciarem experiências de deslocamentos por lugares e regiões do Distrito Federal, na medida em que muitos cursos e atividades ocorrem nas escolas públicas das diversas cidades.

Transitar por algumas dessas cidades e ouvir os relatos sobre programas e projetos educacionais desenvolvidos nesses lugares constituiu um significativo motivador para esta análise, relacionando a formação docente continuada às experiências com o PAS/UnB.

Esse contato com múltiplas realidades, o deslocamento entre localidades, regiões e territórios foi determinante para o impacto dessas experiências sobre os cursos de licenciatura ministrados na UnB, na medida em que isso possibilitou trazer para a Universidade esses aspectos vivenciados.

Cabem nesta análise as mesmas categorias e significações operadas pelos conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização já expostos anteriormente.

Assim, também a formação continuada se constitui em processo desterritorializante, uma vez que seu princípio é o de deslocar seus participantes, a fim de tornar possível a reterritorialização e, conseqüentemente, a produção de subjetividade.

Nesses termos, tanto essa reorganização de currículos e práticas de ensino, como as experiências inovadoras dos professores, podem exemplificar processos desterritorializantes e de subjetivação, aos quais se vinculam também os cursos de formação continuada, aqui analisados sob essa perspectiva.

É possível dizer que a partir da PAS/UnB se fizeram possíveis as análises aqui apresentadas, na medida em que o exercício de desterritorialização vivenciado nas visitas aos Centros de Ensino Médio nas diversas cidades do Distrito Federal, e ampliado no contato com as diversas políticas públicas e realidades apresentadas e perceptíveis nessas escolas visitadas, provoca nos participantes também a reterritorialização, como essa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante.

Entre professores de Filosofia nas diversas escolas públicas e privadas, participantes nos cursos de formação continuada, as impressões de que o território pode se desterritorializar, ou seja, numa espécie de abertura, num engajamento em linhas de fuga, capaz até mesmo de sair de seu curso e até de se destruir, sintetizam nossa percepção desse fenômeno. Foi essa percepção desterritorializante que provocou entre os participantes as novas estratégias pedagógicas, após retornarem para suas salas de aulas com exercícios de reterritorialização.

Experimentar desterritorializações e reterritorializações, ou mesmo, desterritorializar-se para reterritorializar-se, foi a orientação para as inovações propostas nos cursos de formação continuada para trabalhar o Ensino de Filosofia, em conformidade com as orientações do PAS/UnB, e, a partir disso, constatar o papel da Filosofia na trans-formação desses professores.

O Ensino de Filosofia nas escolas encontra nas orientações do PAS/UnB uma multiplicidade de aportes para o trabalho docente, considerando-se a diversidade de obras sugeridas pelo Programa. Com isso, o uso pedagógico de obras musicais como estratégia para experimentar a Filosofia no Ensino Médio, orientado para a interdisciplinaridade, constitui amplo campo de possibilidades e enriquece significativamente as práticas de ensino.

A música pode ser pensada em diversos registros, sendo o âmbito da cultura um dos registros mais recorrentes. Assim, a música como cultura pode evocar sentidos distintos, como a noção de cultura pode ser reconhecida em diferentes sentidos ao longo da História.

Desse modo, a fim de complementar nossa perspectiva, é possível destacar três sentidos: cultura-valor, quando se pensa no registro do cultivo do espírito; cultura-alma coletiva, sinônimo de civilização; e cultura-mercadoria, ou o mesmo que cultura de massa.

Tais distinções são importantes para reconhecer a importância do trabalho pedagógico com música nas escolas, especialmente associado ao Ensino de Filosofia. Primeiramente, pensar a música como algo relativo ao cultivo do espírito, algo que distingue os que possuem cultura musical e os que não a possuem, constituindo territórios distintos a partir desse registro.

Nessa primeira acepção, música como cultura-valor, é algo capaz de determinar sistemas de segregação social, de forma que certas músicas pertencentes a territórios específicos implicam em territorializações necessárias, e isso se reflete na formação de subjetividades vinculadas a tais territórios. Ou seja, nessa perspectiva, a música erudita cabe normalmente aos territórios das elites, implicando numa determinada formação de subjetividades, capaz de segregar entre cultos e incultos.

Outro sentido possível para pensar a música como cultura, o de civilização, é mais aberto, pois nessa acepção de cultura-alma, todos possuem cultura, todos são incluídos na territorialização operada por esse sentido. Assim, todos os povos, etnias e grupos sociais são territorializados em sua cultura-alma coletiva, ou seja, todo mundo tem cultura e qualquer um pode reivindicar sua identidade cultural, sendo a música componente dessa identidade.

O terceiro núcleo semântico aqui apresentado corresponde à música como cultura-mercadoria, sinônimo de cultura de massa. Nesse sentido, cultura não é fazer teoria, mas produzir e difundir mercadorias culturais, sem considerar sistemas de valor distintivos e sem se preocupar com níveis territoriais da cultura.

Tais categorias ocorrem simultaneamente e são complementares em sua percepção da realidade, permitindo aos professores de Filosofia pensar em estratégias

didático-pedagógicas com o uso da música como elemento para pensar e promover territorializações, desterritorizações e reterritorializações possíveis em salas de aulas.

Por exemplo, professores que seguem as sugestões de obras musicais presentes no PAS/UnB dispõem de um repertório musical integrado pelos três tipos de núcleos semânticos. Convém a esses docentes reconhecer que a produção dos meios de comunicação de massa, ou a produção da subjetividade capitalística, gera uma cultura com vocação universal. Isso significa que existe uma cultura capitalística permeando todos os campos de expressão semiótica.

Nas aulas de Filosofia podem utilizar o *rap*, o *rock*, a música de concerto, assim como a moda de viola ou o arrocha, com o objetivo de estimular a sensibilidade, provocar o pensamento e experimentar a Filosofia, na medida em que se desfaçam dicotomias como cultura popular e cultura erudita, possibilitando o exercício desterritorializante da música associada ao Ensino de Filosofia, tendo como horizonte as produções de subjetividades.

A fim de concluir, convém destacar que essa noção de subjetividade aqui apresentada relaciona-se à leitura da filosofia francesa contemporânea, a partir da influência do pensamento de Nietzsche sobre o ultrapassamento da noção de sujeito, visando outra noção, que busca ser processual, dinâmica, vinculada às categorias de multiplicidade e devir. Isso implica num complexo conceito capaz de abarcar imaginação, conhecimento, desejo e sensibilidade ao mesmo tempo, em oposição, portanto, ao conceito clássico de sujeito, fortemente ancorado na tradição do pensamento ocidental.

As experiências de formação continuada aqui compartilhadas possibilitaram trans-formar professores, a partir do trabalho com a Filosofia e dos processos desterritorializantes vinculados a esse trabalho.

A partir do uso dessas categorias e conceitos, este artigo constitui tão somente um exercício de análise dessas experiências decorrentes dos cursos de formação continuada vinculados ao Programa de Avaliação Seriada – PAS/UnB, seus reflexos sobre os cursos de licenciatura na UnB e sobre a realidade escolar no Distrito Federal, visando apresentar e compartilhar tais experiências.

As análises dessas experiências associam-se aqui ao potencial trans-formador da Filosofia entre os educadores e buscam pensar a realidade escolar modificada por meio



desse Programa de Avaliação Seriada, que muito além de selecionar novos estudantes universitários, tem como objetivo uma efetiva melhoria na educação.

### **Referências bibliográficas**

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely **Micropolíticas: cartografias do desejo**  
11ª.edição Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

PROLEGÔMENOS AO ENSINO E À FORMAÇÃO DE EDUCADORES:  
DA METAFÍSICA DA PRESENÇA À PRODUÇÃO DE PRESENÇA

Roberto Cavallari Filho

Grupo de Pesquisa Educação e Filosofia (Unesp/Marília-CNPq)

roberto.cavallari@fulbrightmail.org

Eixo 4. Papel da Filosofia na Formação de Educadores.

Caracteres com espaço (sem resumos): 25.140

**Resumo**

Esse texto problematiza a ausência e sua importância em apontar sérias críticas contra a metafísica da presença. O movimento teórico da metafísica da presença à produção de presença constitui um movimento em busca de vozes originais na pesquisa educacional e na prática de ensino, vozes que deveriam ser protegidas pelas políticas educacionais. Se estudantes, professores e pesquisadores são, em última instância, as ausências na apresentação de seus textos, o outro radical, tais apresentações devem ocorrer arriscando os limites de nossas experiências, desde que não tenhamos medo de nos relacionarmos, de traduzirmos, de produzirmos presenças que controlamos do mesmo modo que somos controlados por elas.

Palavras-chave (3): Metafísica da presença. Formação de educadores. Ciência da Educação.

**Abstract**

This text problematizes the absence and the importance to point out serious critiques against metaphysics of presence. Hence, the theoretical movement from metaphysics of presence to production of presence constitutes a movement in search of original voices in educational research and teaching practice, one that must be protected by educational policy. If students, teachers, and researchers ultimately are the absences in relation to the presentation of a text, the radical other, such presentation must take place by risking the boundaries of our experience, whenever we are trying not to be afraid of relation, of translation, of ours production of presence that have us as much as we have it.

Key words: Metaphysics of presence. Teacher education. Science of education.

## Metafísica da presença

Um curto artigo escrito por Jim Garrison (2000) se tornou central aqui pois apresenta noções-chave polarizadas que são importantes para o debate acerca da pesquisa em educação enquanto pretendente a influenciar práticas pedagógicas, tais como “criação de significados” e “movimentos de designificação” (*deploys of designification*), “metafísica da presença” e “funcionamento da linguagem no *logos*”, “essência” e existência” e, por fim, “filosofia enquanto cura” e “mudança”.<sup>207</sup> Ao debater tais polarizações, Garrison também oferece uma conversa com autores chave para a temática em questão, como Aristóteles, John Dewey, Martin Heidegger e Jacques Derrida.

O artigo trata de um problema clássico na filosofia: a metafísica da presença. O termo metafísica da presença se refere a “crença de que, *de algum modo*, iremos contemplar a presença, o centro, da essência (*eidós*) eterna, imutável” (GARRISON, 2000, p.3, meu itálico). O *de algum modo* aqui é misteriosamente elaborado com o intuito de tratar da essência de algo cuja presença é contemplada por nós. Apesar de sua forte participação na noção de Ideia e na Alegoria da Caverna baseadas na teoria da reminiscência em Platão, ou na teoria da educação e da sociedade do mesmo, com base nos seus três níveis de constrangimento e ascensão, Garrison recupera o debate sobre a metafísica da presença a partir da *Metafísica* de Aristóteles. Neste escrito, Aristóteles estabeleceu, no grego antigo, o termo *eidós* para significar “a forma única, a propriedade característica ou a natureza básica” que designa o centro, o âmago, de uma entidade” (Ibidem.). A atualização da presença nestes termos seria possível, de algum modo, por meio de aspectos referentes a criação de significados que derivam do conceito de *eidós*. São eles: *enérgeia*, *entelecheia*, *dynamis*, *télos*, *ousia* e *arche*.

Na história da filosofia este modo de filosofar foi particularmente o motor atrelado às crenças de uma essência final da Verdade, da Razão, do Homem e de Deus. No caso, principalmente o campo da educação, mas também os da política, da sociedade e até mesmo da economia seriam o palco onde a completude da busca por esta essência final se daria. Seria uma ideologia dominante que buscou se afirmar em todas as relações humanas e em toda a produção de conhecimento da natureza na tradição logocêntrica Ocidental de mundo. A completa penetração da metafísica da presença esta associada,

---

<sup>207</sup> Esta e todas as demais traduções de palavras e extratos de fontes em inglês trazidas aqui são minhas.

nos dias mais atuais, às teorias do desenvolvimento humano e suas implicações educativas correntes. Por exemplo, o fato de que a investigação nas ciências naturais assumem que o ponto final (*telos*) da pesquisa apresentará o conhecimento da essência final de algo, como os genes egoístas; o fato de que as avaliações do Quociente de Inteligência (Q.I.) ou qualquer outra sistemática de avaliação apresenta a essência do bom aluno; ou os modelos educacionais construtivistas, como o modelo de desenvolvimento moral de Jean Jacques Rousseau ou os estágios educacionais de Jean Piaget; ou até mesmo o mais recente reducionismo em forma de descobertas autossuficientes nas pesquisas sobre ensino e formação de educadores com base “naquilo que funciona” e que servem para corroborar a retórica das políticas públicas sobre educação.

Uma vez apresentado o problema, o objetivo de Garrison passa a ser duplo – pelo menos. Primeiro, ele apresenta a reconstrução e a desconstrução deste modo clássico de filosofar. Ele vê com bons olhos as trajetórias assumidas por Dewey, Heidegger e Derrida e afirma que são esforços *compartilhados* para refutar a crença em um *eidós* ao afirmarem que não há uma essência final e imutável a se apresentar à nós. Nessa esteira, a reconstrução deweyana da Metafísica Ocidental teria sido pioneira e ocorreu por meio da elaboração de uma filosofia da experiência, que é concomitantemente uma filosofia da educação ao centrar, tanto a aprendizagem quanto o ensino, nas experiências individuais em relação com o ambiente. Garrison argumenta que Dewey teria sido um dos primeiros pensadores a se engajar seriamente com os problemas trazidos pela metafísica da presença e as suas reverberações filosóficas nas práticas pedagógicas, em uma tentativa de se afastar das filosofias antiga e moderna.

Não tão rápido, Professor Garrison.

O segundo propósito do educador estadunidense é estabelecer uma relação de similaridade entre o pensamento radical do Pragmatismo de Dewey e o Desconstrutivismo de Derrida. No olhar de Garrison, Derrida também pode ser qualificado como um pensador radical por oferecer uma nova estrutura pensante para tratar o problema da metafísica da presença. Ele apresenta o esforço de Derrida na questão da “dupla ligação” (*double-bound*) da linguagem, isto é, que “toda crítica radical necessariamente produz palavras em guerra com elas mesmas” (LEACH *apud*

GARRISON, 2000, p.2). Está presente aqui a crítica ao estruturalismo e sua crença na obtenção de identidade, harmonia, entre significado e significante. Contra *o mesmo*, contra identidade e harmonia, Derrida investe na resposta via *différance*, isto é, via a proposição de uma posição que, primeiro, sustenta que o significado é diferente do significante, o que acaba por posicionar o significante como ausência, como o elemento nunca presente na presença do significado – seja ele um signo, um texto ou uma obra de arte. Em segundo lugar, ela é hospitaleira a presença diferida e aos movimentos de ruptura histórica no tempo, ou seja, as possibilidades de criação de significados justamente por conta da própria impossibilidade de identidade total.

O reconhecimento da ausência na presença de outros provoca a distância que permite a Derrida refutar qualquer estrutura que defenda a completude total da presença, mesmo que temporariamente. O significado nunca está completamente presente em si mesmo uma vez que o significante é ausente. Este ponto se desenrola em diferentes argumentos nos campos da educação, das artes, da política e das relações sociais. Um importante argumento foi trazido por Claudia Ruitenberg. Ela escreveu um artigo em cima da crítica de Derrida à metafísica da presença (2002) em que conversa com Richard Rorty e Jean Baudrillard para colocar a questão da hospitalidade e do outro. Ela afirma que tal questão não se assenta numa relação contínua entre o velho (anfitrião) e o novo (hóspede), mas, diferente, é um convite que coloca em risco o velho, o anfitrião, o eu, pois se há qualquer sensibilidade ética na direção do outro, então há o respeito em lidar com o outro como *outro*, em presença e ausência.

Dado a envergadura do debate, no ano seguinte Garrison (2003) revisitou Derrida e os problemas acerca da busca pela fundamentação final para a existência humana. O ponto não é simplesmente argumentar que a busca por uma essência humana é permeada por um abismo sem fundo (*bottomlessness*), mas destacar também que há um lado do abismo que se constitui como ausência, que é desconhecido pelo eu (presença). Se, por um lado, como eu demonstrei em minha tese de doutorado (2015), esta linha de pesquisa é muito insipiente nos Estados Unidos, no que diz respeito ao pensamento de Dewey, por outro, ela gera importantes litígios entre pesquisas no campo dos fundamentos da educação. Nesse caso, o que parece realmente incomodar Garrison, e estimula-lo a produzir presenças, não são apenas as buscas ideológicas pela essência humana, mas o fato de que Dewey não é percebido como um pensador radical do status

de Derrida na comunidade de filósofos da educação. De outro modo: teria Dewey refutado sistematicamente a metafísica da presença tão veementemente quanto Derrida o fez? O ponto central desta questão ainda é a sensibilidade ética em relação ao outro, em presença, mas principalmente em ausência, que foi central no artigo de Ruitenberg, e que é fundamental para a questão da formação de educadores.

De fato, Garrison toma uma postura radical quando se põe a discutir o radicalismo da filosofia da educação de Dewey e a crítica à metafísica da presença. Ele afirma que (2003, p. 3) “Se nós não compreendermos a abrangente rejeição de Dewey à metafísica da presença, falhamos em reconhecer a qualidade radical de seu pensamento e a secreta razão que levou tantos a rejeitar sua filosofia da educação”.

Garrison cita a “Revolução Copernicana” de Dewey como um ponto de referencia que sustentaria seu criticismo radical ao estabelecer o indivíduo e sua dupla função na relação entre agente e ambiente. Esta revolução estabeleceu um novo modo de olhar filosoficamente para a relação Moderna entre sujeito e objeto do conhecimento inaugurada por René Descartes. Mas, aqui, o que se torna central na busca pela existência e desenvolvimento humano é a própria qualidade relacional do desenvolvimento humano com o ambiente, o que implica apreciar as diversas existências, interações, intercâmbios e mudanças – ao invés da busca fundamental pela mente humana enquanto fonte final de certeza do sujeito e do conhecimento sobre o objeto. Na verdade, a linguagem se torna esta ferramenta relacional entre o indivíduo e o ambiente na produção de presenças, na produção de interpretações de mundo, reconstruções de experiências, cumprindo, assim, seu papel de *ligação*.

Uma vez que Garrison mapeia o radicalismo de Dewey em Aristóteles, ele apresenta esta revolução filosófica com base na “distinção imensamente importante” entre existência e essência. (2002, p.4). Enquanto existência é o conteúdo da metafísica, pense nisto, por exemplo, Garrison incita, como as uvas na parreira, essência é o significado criado pela linguagem, no caso, “a pressão que extrai o suco das uvas” (2003, p.5). A confusão aparece quando atribui-se à *extração* do *suco*, ou seja, quando atribui-se à *enérgeia*, *entelecheia*, *dynamis*, *télos*, *ousia* e *arche* e à seu resultado, *eidós* ou essência, o status de uma ideia purificada para além da existência e que se faz presente de um modo misterioso e obscuro. Uma vez que as características de presença

completa, imutabilidade e purificação que constituem a metafísica da presença são reconstruídos em relação a existência e desenvolvimentos humanos, tal relação passa a ser entendida conforme sua “função no logos” (GARRISON, 2002, p.6). Em outras palavras, a metafísica se tornou parte de uma tradição linguística nos termos de linguagens (criação de significados) e lógicas (investigação sobre como significados são criados).

Em Dewey, inteligência individual é uma competência linguística e lógica da relação entre agente e ambiente. Daí que, no campo da educação, o impacto da “Revolução Copernicana” de Dewey mudou o foco da educação com base na tradição da *Humanitas* e seus aspectos formais, hierárquicos e elitistas para uma educação para, por e pela sociedade democrática cujo objetivo é mais educação, seja a luta por liberdade de expressão, pela igualdade social e econômica ou pela alternância no poder.

Destarte, a importante distinção entre existência e essência suporta a filosofia da educação de Dewey e sua preocupação com os problemas ordinários sociais e políticos uma vez que ele percebeu o papel da linguagem na direção da própria sociedade. Desse tanto, Garrison argumenta que Dewey teria nos propiciado uma crítica à metafísica da presença em termos *ainda mais* radicais do que aqueles encontrados em Derrida. Sabemos que entre as décadas de 1930 e 1980, no Brasil, o pensamento deweyano provocou acalorados embates contra os educadores católicos, tradicionais e marxistas, que o acusavam, de modo geral, de relativismo moral e afrouxamento do ensino. Em certos círculos filosóficos, ele foi até mesmo criticado por elaborar uma filosofia sem *pedigree* ao instrumentalizar a linguagem. Se o olhar de Garrison sobre a crítica radical de Dewey contra a metafísica da presença nos fornece importantes elementos para entretermos o verdadeiro papel da filosofia de Dewey enquanto pretendente a influenciar práticas de ensino, na contemporaneidade o pensamento de Dewey ainda é objeto de importante crítica.

Mais especificamente nas questões sobre linguagem e seu papel, gostaria de trazer à baila a posição do filósofo da educação holandês Gert Biesta acerca de quem teria vantagem ao criticar a metafísica da presença e posicionar o radical papel da linguagem nas relações humanas. Biesta (2010) é um dos que não reconhecem a crítica radical de Dewey à metafísica da presença e, ao contrário, declara que o Pragmatismo de Dewey



buscou na comunicação a essência original e autossuficiente que transforma existência em essência. Isto é, para Biesta, ao afirmar que a comunicação é necessária à contínua apreensão da existência e o compartilhamento dos conhecimentos particulares junto ao senso comum, culminando em crescimento individual, a teoria da comunicação de Dewey repousaria involuntariamente sob a noção filosófica da metafísica da presença que tanto critica. Biesta argumenta que se não é possível eliminar a metafísica das relações humanas, não por isso, a tarefa que se impõe à reconstrução de Dewey é reconhecer que a reconstrução da metafísica deva ocorrer primariamente em desconstrução.

### **Limitações da linguagem**

Apresentamos acima alguns termos importantes do modo como Dewey reconstruiu a metafísica da presença ao estabelecer, como central à sua filosofia da educação, a função da linguagem no *logos* e a lógica. Também esperamos ter apresentado, ainda que brevemente, alguns termos que colocam o leitor em contato com o modo como Derrida lidou com este problema. Seguindo a lição de Biesta, o foco na desconstrução parece importante para futuras conversas com o pensamento deweyana. O ponto em questão, que nos serve para estas futuras conversas, diz respeito ao abismo (*bottomlessness*) entre experiência e linguagem, entre existência e essência. Para Derrida, e outros pensadores pós-kantianos na tradição da filosofia da diferença, há um lado do abismo que se constitui como ausência, que é desconhecido pelo eu (presença). Diferente, para Dewey, as experiências passíveis de serem pensadas são as experiências que valem a pena ser investigadas em suas particularidades, discutidas com o senso comum e compartilhadas com a sociedade. Na dupla ligação da linguagem, e ao pensar a comunicação como essência original e autossuficiente, Dewey renegou a questão da ausência.

De qualquer modo, gostaria de discutir a questão do limite da linguagem e sua ausência por meio de um exemplo trazido por Paul Standish (2010), com base em Derrida (2002), ao denunciar a ideia de uma linguagem e uma cultura que surgiram no berço da Revolução Francesa e estabeleceram os valores das burguesias democráticas Ocidentais. Ele se preocupa com o problema da essência e seu desaparecimento, a questão da metafísica da presença, que influenciou os valores morais do Iluminismo francês:

liberdade, igualdade e fraternidade. Similar a Garrison, os problemas trazidos ao multiculturalismo são tratados em relação as questões acerca da natureza do significado e sua implicação para a concepção de ser humano e educação. Uma boa oportunidade para lidar com noções-chave polarizadas que são importantes para o debate acerca da pesquisa em educação e a prática pedagógica: “linguagem sagrada” e “linguagem profana”, “discurso” e “escrita”, “nome” e “significado” e “milagre da pedagogia” e “transmissão de conhecimento”.

No caso, Standish interpreta a carta de Gershom Scholem a Franz Rosenzweig, intitulada “Confissões sobre o sujeito de nossa linguagem” (*apud* DERRIDA, 2002), em que ele denuncia a redução da linguagem sagrada à linguagem da transmissão (*vehicular*) no ensino do hebraico às crianças. O problema diz respeito ao movimento sionista da década de 1920 que estava se espalhando na Alemanha judaica por meio da instrumentalização do hebraico. De modo geral, Scholem criticou o movimento por colocar em prática a secularização do próprio messianismo. De modo mais específico, ele criticou o modo como o ensino do hebraico estava sendo conduzido na educação das crianças, o que impõe o problema da transição cultural entre as gerações. Ele se pergunta como uma língua, cuja finalidade é trazer conforto aos seus praticantes, acabou os aterrorizando. Para ele, o hebraico aterroriza os pequenos aprendizes devido ao modo como as gerações atuais estavam sendo ensinadas, ou seja, por meio de “conversações impensadas” sem relação com as referências internas à sua essência sagrada, tais como o encantamento, os demônios e as feitiçarias (SCHOLEM *apud* STANDISH, 2010, p.362).

Scholem critica o “nivelamento” do esvaziamento da linguagem e a “cegueira” sobre a linguagem sagrada. Segue com sua crítica a afirmação de que aqueles que se preocupam com a essência da linguagem sagrada *faz residência* sobre um abismo. Standish apresenta três qualidades deste abismo: a primeira refere-se ao momento de perigo e julgamento, ou os riscos do ato de julgar; a segunda refere-se a falta de *fundo* ou a falta de fundamentação fixa e imutável ao uso da linguagem em que as possibilidades de produção de presença são ilimitadas; e a terceira representa a escuridão do desconhecido. Tais qualidades pertenceriam àqueles que fazem suas residências sobre o abismo e, portanto, se estabelecem contra a profanação da linguagem.

Acontece que Scholem esta diante da tensão entre o velho e o novo que marca a questão da hospitalidade e do outro, em presença e ausência, como vimos com Ruitenberg. Para Standish, Scholem propõe uma certa virada a um modo linguístico moderno com base na metafísica da presença. Ele estabelece que, “Linguagem é Nome. Pelos nomes o poder da linguagem é fechado; neles, o seu abismo é selado” (SCHOLEM apud STANDISH, p.363). Segue que a residência sobre o abismo deveria ser encerrada sempre que as essências da linguagem sagrada são recuperadas por este *fazer residência* sobre o abismo e o ensino se faz presente entre as crianças. Assim, o ensino do hebraico seria sempre ameaçado pelo sagrada, que, *de algum modo*, eventualmente se faria presente e o assombraria. Por trás desta ameaça, nos lembra Standish, encontra-se a “guerra” (*paragone*) entre discurso e escrita, em que o discurso é a essência da linguagem enquanto que a escrita é a sua reprodução como um “instrumento no comércio dos signos” (STANDISH, 2010, p.365).

Tradicionalmente, na remonta que nos remete ao *Fedro*, afirmar que a linguagem é discurso implica a existência de um criador da linguagem, sua origem, que é Deus, para Scholem. O desejo de Scholem em retornar ao hebraico sagrado parece ser a vontade de retornar ao ventre da linguagem, similar aos moldes presentes na Alegoria da Caverna de Platão e a interiorização cristã do espiritual. Em questão esta a purificação do corpo, da imaginação e da teorização (submissão). Em outras palavras, a dissociação implica que “o externo à origem [é] considerado contaminante” (STANDISH, 2010, p.363). Conseqüentemente, a ameaça de Scholem sustenta um dualismo entre presença e ausência que Derrida se opõe.

Standish mostra que a posição radical de Derrida é afirmar que o indivíduo não *faz residência* sobre o abismo quando esta a tratar de uma situação problemática, mas, diferente, ele *vive* sobre o abismo e entre dois lados. O abismo é o *lugar* entre mundo e linguagem, onde linguagem se torna presença – a dupla ligação da linguagem na crítica e no consenso. Também é a falta de fundo. No caso, a função da linguagem em relação a escuridão do desconhecido revela que algo passa para o outro lado do abismo ao mesmo tempo em que um resíduo é deixado para trás. Este resíduo é estruturalmente desconhecido e sua ausência *mostra* a presença de um limite para a linguagem e a impossibilidade de selarmos os dois lados do abismo. Daí que vivemos sobre o abismo.

Do desconstrutivismo de Derrida nisso, Standish (2010, p.368) diz que:

Neste ato de nomear, há – e deixem que este pensamento escandaloso se torne público – um tipo de assombro da nossa linguagem. A assombração que se faz certamente evidente nas palavras que usamos, nos próprios termos do nosso pensar, é, como Derrida tem amplamente nos mostrado, jogados à nós apenas a partir de origens que não podemos saber, com conotações que não podemos completamente penetrar; e ao usa-las nos tornamos reféns de futuras interpretações, relocalações e reassociações de nossas próprias palavras que se estendem além de nosso controle. Palavras não são simplesmente ferramentas, completamente presentes à nós para nosso uso: elas dependem, em sua essência, desta não-presença. Melhor dizendo, o aspecto espectral das nossas palavras – e, assim, do nosso pensar e ser – desafia qualquer oposição lógica entre presença e ausência.

Nesses termos, o assombração ocorreria no próprio problema enfrentado pela língua hebraica trazido por Scholem, isto é, a tradução de secularização. Ao analisar a carta, Derrida nota que Scholem escreve em alemão e o pergunta: como ele traduziria o termo secularização do alemão de volta para a linguagem sagrada? Ele assume que Scholem não seria capaz de levantar a problema da secularização sem já estar em situação de tradução entre duas línguas. No caso, a busca pela palavra e pelo significado em tradução se dá como uma busca na escuridão, no limite da linguagem, com aquilo que é ausente. A ausência ontológica para uma linguagem sagrada, por um lado, e a pressão pela criação de significados, por outro, resulta em gagueira, distúrbio, bloqueio, qualidades de viver sobre o abismo, que marca a experiência de aprender e ensinar.

O ponto que ele quer chamar atenção é que qualquer tentativa de recuperar uma linguagem sagrada, uma *voz* original, deve de imediato ocorrer em tradução, a partir do futuro, ou seja, uma relocalação presente cuja impossibilidade de recuperação da origem da linguagem, de retorno ao passado original, repousa sobre “origens que não podemos saber, com conotações que não podemos completamente penetrar” (STANDISH, 2010, p.368). A linguagem sagrada deve retornar para assombrar aqueles que a aprisionaram, mas não sem antes se relacionar com a linguagem profana, não sem antes traduzir-se nas *impurezas* das relações humanas no presente. Assim, no caso de uma reconstrução do hebraico, Derrida compartilha o problema com Scholem e afirma a impossibilidade de secularização da língua uma vez que linguagens sagradas não são completamente esvaziadas de seus significados originais. Mas, contra Scholem, a

secularização da língua ocorre inevitavelmente nos processos de sua renovação, isto é, linguagens originais são suprimidas frente a secularização e seus processos de planejamento, sistematização e codificação das regras do sagrado.

## **Conclusão**

A discussão proposta aqui pode ser estruturada também em termos da linguagem filosófica na educação, de um lado, e a linguagem de problemas ordinários da educação, de outro. No campo da pesquisa em educação, mais precisamente na comparação entre Dewey e Derrida, é introduzida neste texto a tese, contra Dewey, de que ele teria ignorado o sentimento kantiano do sublime ao estabelecer sua filosofia da educação. A questão é séria se levarmos em conta que, em última instância, afirmo em minha tese de doutorado que Dewey ignorou o sofrimento humano ao estabelecer a essência do ser humano em sua relação com a linguagem.

Contudo, tal delineamento da pesquisa e suas buscas pelas essências nas filosofias da educação apenas ocorrem em tradução com o campo da prática de ensino e da formação de educadores, com as questões acerca da avaliação da aprendizagem e do ensino e com os problemas no campo da administração escolar, as linguagens profanas no campo de pesquisa em filosofia da educação. Assim, a discussão do sentimento do sublime no ensino é somente possível se posta se, de imediato, estamos em tradução com as linguagens profanas da educação; em tradução com a ignorância ou marginalização daquilo que é ausência e o anseio frenético pela constante produção de presenças.

Para a educação e, mais especificamente para o campo da formação de educadores e as suas práticas de ensino, fica a pergunta: como formar professores para lidar com a ausência?

## **Referência bibliográfica**

1. BIESTA, Gert. “This is My Truth, Tell Me Yours’. Deconstructive pragmatism as a philosophy for education,” *Educational Philosophy and Theory*, volume 42, número 7, 710-727, 2010.
2. CAVALLARI FILHO, Roberto. “With Ithaca on my mind: in search of the senses for teaching”. 2015. 169 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University, Nova York. 2015.
3. CAPUTO, John. *Radical Hermeneutics: Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

4. DERRIDA, Jacques. "The Eyes of Language". In *Acts of Religion*, New York: Routledge, 2002.
5. GARRISON, Jim. "What a Long Strange Trip Its Been, or, The Metaphysics of Presence: Derrida and Dewey on Human Development," *Philosophy of Education Journal*, 1-10, 2000.
6. RUITENBERG, Claudia. "The *Hors d'oeuvre* in a Teacher Education Course," *Philosophy of Education Journal*, 314-317, 2008.
7. STANDISH, Paul. "One Language, One World: The Common Measure of Education," *Philosophy of Education Journal*, 360-368, 2010.

## A PERGUNTA FILOSÓFICA COMO COMPONENTE ESSENCIAL DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DE PROFESSORES

**Terezinha Azerêdo Rios**

**GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores –  
FE/USP – São Paulo – Brasil**

**Universidade Pedagógica – Maputo – Moçambique**

**[te.rios@terra.com.br](mailto:te.rios@terra.com.br)**

**Eixo temático: Papel da Filosofia na Formação de Educadores**

### **Resumo**

Este trabalho tem o propósito de provocar uma reflexão sobre a importância da atitude questionadora, própria da Filosofia, indagando sobre seu papel na formação inicial e continuada de professores. No contexto contemporâneo, anda-se cada vez mais em busca de respostas imediatas aos desafios que se enfrentam no campo da educação. Se identificarmos a Filosofia como o espaço da pergunta, da busca do sentido da realidade, como instrumento de articulação teoria-prática, seremos levados a problematizar os caminhos fáceis e sedutores, as respostas prontas, e afirmar o gesto filosófico como elemento fundamental na constituição do ser do professor, imprescindível, portanto, na sua formação, articulada aos demais saberes que se entrecruzam nesse processo.

**Palavras-chave:** Filosofia – Pergunta – Formação de professores

### **Abstract**

This paper is intended to provoke a reflection on the importance of the questioning attitude, proper of Philosophy itself, by questioning its role in the initial and continuing teacher's education. On contemporary's context, immediate answers to challenges one finds at the Education area are more and more searched. If we identify Philosophy as the space for questions, the search for reality's meaning, as theory-practice articulation's instrument, we will be led to question the easy and seductive ways, the already existing answers, and affirm the philosophical gesture as a fundamental element in the constitution of being a teacher, essential, therefore, in their education, articulated with other knowledge fields, that intertwine this process.

**Keywords:** Philosophy – question – teacher education

Eu imagino que a filosofia busca uma atitude precisa: perguntar. E perguntar, não para encontrar imediatamente respostas. Perguntar para que respostas sejam dadas e voltar a fazer perguntas sobre as respostas que foram dadas. É nunca abrir mão da atitude crítica, sabendo que é uma atitude desgraçada, na medida em que não teremos nunca a vantagem de que, em um navio, possui um mapa, uma bússola, todos os aparelhos eletrônicos, de tal modo que o piloto possa até mesmo dormir e o navio vá sozinho para o seu destino. A ideia de assumir até o fim um pensamento crítico é aceitar que navegamos sem mapa,

sem bússola, no máximo talvez com uma estrela e que essa estrela seja: continuar perguntando.

Marilena CHAUI

## **Introdução**

O encontro da filosofia com a educação tem sido objeto privilegiado de minha reflexão. Em trabalhos anteriores, busquei me debruçar sobre as características de que se reveste a filosofia quando se volta para as questões educativas e sobre a necessidade da presença da reflexão filosófica na prática educativa, no trabalho docente e na formação de professores. Tenho procurado avançar na problematização de alguns aspectos que me parecem fundamentais no esforço de *melhoria da qualidade do trabalho docente* (RIOS, 2001).

Acredito que para obtermos essa melhoria, devemos considerar o trabalho docente como “uma totalidade concreta em movimento, cuja essência tenta-se captar, por meio de aproximações sucessivas, sabendo-a inexaurível ao conhecimento” (OLIVEIRA, 1993:133). Isso

implica discuti-lo enquanto uma prática social no dia-a-dia da escola, em suas múltiplas determinações, procurando desvelar-se o seu relacionamento em correspondência e ao mesmo tempo em contradição com outras práticas, [...] e descortinar a especificidade de suas contradições internas, em torno de seus elementos e sub-processos (conteúdo-método, professor-aluno, planejamento-execução, fins e controle) (idem:134)

Por essa razão, tenho procurado chamar atenção para a necessidade de se caminhar em direção à formação de um *profissional competente*, reconhecedor de todas aquelas implicações e mobilizador de ações efetivas para sua concretização. E procuro pensar numa formação que se dá não apenas nos cursos de formação inicial, mas que se prolonga por toda a vida, nos diversos contextos em que o professor desenvolve seu trabalho.

É claro que há diferenças entre os espaços em que se dá a formação de professores. Temos que estar atentos à organização curricular dos cursos, na qual devem se entrecruzar os saberes de diversas naturezas que se requerem para uma formação de boa qualidade. E temos que pensar na formação que se dá em serviço, nas propostas que



se oferecem em programas de formação continuada, nas oportunidades que devem ser criadas e aproveitadas para o aprimoramento do trabalho. Em qualquer circunstância, é preciso apontar o que se requer para que o trabalho possa ser qualificado de competente.

Tenho explorado a noção de competência procurando articulá-la à de qualidade. O trabalho competente é um trabalho de *boa qualidade*. Essa é uma afirmação consensual. Entretanto, é necessário explicitar o que se aponta como boa qualidade, uma vez que há valores contraditórios e conflitantes presentes nos diversos posicionamentos sobre o trabalho competente.

O papel de professor traz para o indivíduo a necessidade de uma *formação*, um preparo para o desempenho adequado. Ao domínio de conhecimentos sobre determinada área da realidade, que se converterá no conteúdo do ensino, junta-se a exigência de domínio de recursos teóricos e metodológicos para a partilha, a socialização dos conteúdos. Mais ainda – é preciso ter uma visão crítica dos princípios que fundamentam sua prática, dos fins por ela visados, dos compromissos por ela requeridos. Perrenoud (1996:12) fala de um saber *a ensinar* e de saberes *para ensinar*. Não significa que o professor tem que dominar todos os saberes, mas que aqueles que escolhem esse ofício necessitam, além do saber sobre a sua “matéria”, buscar os recursos que lhe oferecem os saberes sobre a constituição e a dinâmica das sociedades, sobre os processos cognoscitivos, sobre as relações entre os seres humanos, sobre as crenças e os valores que norteiam essas relações etc. Os cursos de formação de professores, se pretendem ir ao encontro das necessidades sociais, terão que levar em conta essas exigências (RIOS, 2011:216).

É nessa medida que se reclama a presença da reflexão filosófica, do exercício de perguntar constante, próprio da filosofia. Há uma estreita relação entre a filosofia e a educação. Poderíamos dizer que “a filosofia é educativa em virtude de sua própria natureza” (COÊLHO, 2001:43) e que o trabalho da educação, para ser efetivamente construtor de humanidade, necessita ter como componente a reflexão filosófica. Coêlho (idem) afirma que

o exercício da filosofia nos educa para a dúvida, a crítica, a contestação, o pensamento radical e rigoroso das teorias e das práticas, a superação da visão ingênua do real como pronto e acabado, a busca do sentido e da gênese, dos pressupostos e das implicações do existente. A dimensão

educativa não é, pois, algo acrescentado à filosofia de fora para dentro, mas constitutiva de sua natureza.

Construir a humanidade, gesto educativo, pressupõe perguntar continuamente sobre o sentido dessa construção. É isso que procurarei explorar. Fernando Savater me auxilia nessa exploração, quando afirma que

la filosofía lo que hace es mantener viva la pregunta, ofrece una respuesta que va a seguir acompañando a la pregunta; esas respuestas que da la filosofía se incorporan a la historia de la pregunta. La filosofía nos permite vivir con las preguntas, no nos da soluciones para ellas; nos permite vivir dignamente con unas preguntas que en cierta medida sustentan nuestra propia humanidad, capacidad y dignidad, digamos humana (SAVATER, s/d:120/121).

### **A formação e a prática docente no mundo contemporâneo**

“Hoje mundo é muito grande, porque Terra é pequena”, canta Gilberto Gil. Com efeito, a Terra se torna pequena diante da possibilidade de se estabelecerem relações em questão de segundos, por intermédio das redes eletrônicas, de se ter acesso a produtos de todos os lugares, de se envolverem interesses de diversas comunidades.

Cresce, portanto, o mundo, enquanto universo de conhecimentos, ações e valores. Sua extensão se torna maior em função da intervenção contínua que os seres humanos fazem sobre ele, construindo e modificando a cultura e a história.

Esse nosso mundo, no dizer do filósofo Roger Garaudy, “é uno, mas é um mundo dilacerado”. O que significa essa afirmação?

Dizer que nosso mundo é uno é fazer referência à *globalização*. Fala-se em globalização para designar a expansão de interrelações, principalmente de natureza econômica, em escala mundial, entre países e sociedades de todo o mundo. Ela se expressa em todas as dimensões da vida social, na organização econômica, nos padrões de vida e cultura, nas transformações políticas.

Alguns estudiosos vêem na globalização efeitos positivos, como a superação do isolamento nacional, a internacionalização de movimentos sociais, a consideração do pluralismo cultural e mesmo a busca de um mundo solidário porque mais interligado.

Entretanto, o que se tem apontado principalmente são os aspectos negativos da globalização. O progresso tecnológico existe, paradoxalmente, ao lado do crescimento

da pobreza, em todas as regiões do mundo. O aperfeiçoamento das técnicas de comunicação e a circulação de objetos e ideias culturais convive com a exclusão social. Afirma-se que estamos num universo desencantado, em que se desprezam alguns valores fundamentais na construção do mundo e do humano.

É aí que se encontra o segundo aspecto a que se refere Garaudy: a dilaceração, *fragmentação* do mundo, principalmente a fragmentação dos saberes. Edgar Morin (2000) nos diz que “os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber”.

Parece esgotar-se aí o modelo de pensamento baseado na razão iluminista, na crença de que o homem podia, apenas com o saber científico, dominar o mundo, tornar-se o seu senhor. A crítica da razão instrumental leva, de certa forma, à proposição de uma atitude *irracionalista*. A razão deixa de ser considerada como componente fundamental na interpretação e compreensão da realidade, e é deixada em segundo plano, “suplantada” pelas emoções, que ganham também uma valorização equivocada.

Temos, portanto, um mundo globalizado, fragmentado, complexo.

Como formar professores nesse mundo? Como fazer o exercício da docência? Que recursos usar para atender as demandas que se colocam? Que saberes podem auxiliar o professor na direção de uma atuação competente?

O que se dá hoje com o processo de ensino é peculiar, na medida em que temos um mundo que demanda do docente algo mais complexo do que aquilo a que ele estava habituado. Diante do que verificamos, podemos apontar algumas dessas demandas, que se configuram como desafios:

- um mundo *fragmentado* exige, para a superação da fragmentação, uma visão de totalidade, um *olhar abrangente*, no que diz respeito ao ensino, a *articulação estreita dos saberes e capacidades*;
- um mundo *globalizado* requer, para evitar a massificação e a homogeneidade redutora, o esforço de *distinguir para unir*, a percepção clara de diferenças e desigualdades e, no que diz respeito ao ensino, o reconhecimento de que é

necessário um *trabalho interdisciplinar*, que só ganha sentido se parte de uma efetiva disciplinaridade;

- num mundo em que se defrontam a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo, é preciso encontrar o equilíbrio, fazendo a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, a reapropriação do afeto no espaço pedagógico.

O ensino competente contribui para a formação da *cidadania democrática*, espaço de *atuação coletiva* e construção do *bem comum*, da *felicidade*.

A docência de boa qualidade, que temos que buscar continuamente, se dá na articulação das dimensões que a constituem:

- dimensão *técnica*, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos – comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- dimensão *estética*, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- dimensão *política*, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- dimensão *ética*, que diz respeito à orientação da ação, fundada nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

O trabalho que o professor realiza será competente, terá significação de verdade, se for *um trabalho que faz bem*, isto é, um trabalho que ele faz bem, do ponto de vista técnico, e um trabalho que faz bem, do ponto de vista estético-ético-político, a ele e àqueles a quem o dirige, com quem o compartilha.

Se o ensino é uma prática social viva, é importante *compreender* a atividade docente em seus vínculos com a prática social na sua historicidade, perguntar pelo seu sentido. É dessa maneira que a educação se articula com a filosofia. É no recurso constante ao gesto de perguntar, na tentativa de compreender, que a formação e a prática do educador, do professor, encontram seu núcleo essencial.

## **Refletir, perguntar, filosofar**

O recurso à etimologia nos faz ver a filosofia como uma *busca amorosa de um saber inteiro*. Ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, assumindo diante dela uma atitude *crítica*, é a tarefa constante do filósofo, que, além do mais, orienta-se num esforço de *compreensão*, isto é, de desvelamento da significação, do sentido, do valor dos objetos sobre os quais se volta. A compreensão é “uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, conciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo” (Arendt,1993:39)

Enquanto busca *amorosa* do saber, o gesto filosófico abriga uma articulação entre uma dimensão *epistemológica* e uma dimensão *afetiva* da relação dos homens com o mundo e com os outros, uma ideia de prender-com, de apropriar-se junto, reveladora de um “coração compreensivo, e não a mera reflexão ou o mero sentimento”, como aponta Arendt (1993:52). Guarda, ainda, como *busca*, um sentido de movimento, de caminhar constante. E se o saber pretendido é um *saber inteiro*, faz-se necessária uma atitude de admiração diante do conhecido, de surpresa diante do habitual, a fim de conhecer mais e melhor.

O que se costuma solicitar à Filosofia é que ilumine o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, que nos leve a compreender a origem das ideias e valores que respeitamos ou odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las; enfim, que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as ideias e os valores foram elaborados e o que fazer deles. (Chauí,1981)

No cerne da atitude filosófica está a consideração dos problemas que a realidade apresenta. Os problemas estimulam a atitude filosófica que é, ela mesma, um gesto de problematização.

*Refletir* é a marca da atitude filosófica. Voltar-se para a realidade criticamente, com o propósito de vê-la com clareza, com abrangência e com profundidade, não se contentar com as aparências enganosas, afastar os preconceitos, buscar novos ângulos de olhar. Para transformar o próprio olhar. E transformar a vida. No dizer de Comte-

Sponville (2001:16), “é (...) preciso filosofar: pensar tão longe quanto pudermos e mais longe do que sabemos. Com que finalidade? Uma vida mais humana, mais lúcida, mais serena, mais racional, mais feliz, mais livre...”.

Em um instigante artigo denominado “Sombra e luz em Platão”, Lebrun (1988) nos traz um importante alerta. Ele faz referência ao *mito da caverna*, conhecida alegoria de Platão, à qual o filósofo recorre para apresentar alguns aspectos de sua teoria sobre o conhecimento. Platão fala de escravos acorrentados e imobilizados em uma caverna, que julgam que as sombras que veem projetadas na parede são a realidade. Um escravo liberto tem a possibilidade de ver, primeiro, o fogo que projeta as sombras e, saindo da caverna, deparar-se, então com a verdadeira luz do sol. Lebrun (1988:26) nos diz que “essa alegoria pode ser perigosa. Nós que a lemos, e conhecemos muito bem seu fim, temos tendências a nos colocar imediatamente na posição do homem que viu o sol e lamenta seus antigos companheiros de infortúnio.”

É importantíssimo esse alerta. Temos que nos perguntar se efetivamente nossos olhos viram a claridade, quando dizemos que nossa atitude é crítica. A lição que aprendemos é que temos que manter sempre a vigilância. E é isso que nos propõe a filosofia – o olhar filosófico se alonga sempre, traz descobertas e surpresas, malogros e acertos. E guarda uma especificidade: a de não parar de perguntar, de se surpreender, de duvidar, de não se ancorar em certezas, pois “*certeza é quando a idéia cansa de procurar e pára*” (Falcão, 2001) .

São muitas as “cavernas” nas quais podemos estar aprisionados – as ideologias, os apelos da mídia, os discursos puramente retóricos. Por isso é que devemos nos reconhecer prisioneiros, procurando constantemente a saída para a claridade. Admitindo que a verdade é sempre provisória, a intenção da investigação filosófica é, articulando-se ao trabalho dos outros tipos de conhecimento, buscar a significação – do existir.

### **Educar sem o apelo à filosofia?**

Na dúvida, duvide mais duas vezes.

Na certeza, duvide mais três vezes.

Francisco MARQUES (Chico dos bonecos)

Educar é construir a humanidade. Isso requer uma formação constante, um exercício de crítica, de pergunta, de instalação da dúvida. Recorrendo à filosofia, o educador vai elaborando as perguntas no sentido de ampliar a qualidade de sua contribuição à criação da história, à ampliação da vida. Savater nos lembra que

La filosofía pretende seguir manteniendo vivas las cuestiones que nos hacen humanos; [...] no brinda soluciones, brinda respuestas que no cancelan el problema, sino que lo mantienen abierto. La filosofía nos enseña a vivir con las preguntas. Aun si la filosofía da respuestas, no son respuestas que nos permitan olvidar la pregunta, son respuestas que nos permiten seguir soportando vivir junto a esas preguntas. (Savater,s/d :67)

E para o exercício da pergunta, há que ter humildade e coragem – humildade, para reconhecer os limites de nosso saber e de nossa ação, e coragem para que nos mobilizemos no sentido de superar aqueles limites e explorar as possibilidades que se abrem ao nosso conhecimento. As respostas não cancelam as perguntas – elas são um incentivo a continuar perguntando, a buscar “aumentar a cabeça para o total”, como diz Guimarães Rosa (1965:236).

Assim, não estamos falando na utilidade, mas sim na importância da filosofia. E mesmo que falássemos em utilidade, é na palavra de Marilena Chauí que encontraríamos apoio:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura e da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se der a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais o útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (CHAUÍ, 2004:24)

Utilidade/importância no gesto de inventar e desinventar. Criar e descreiar. Lembrar e esquecer. Abandonar portos muito seguros. Lançar âncoras de vez em quando, demorar nos territórios que nos fascinam e nos provocam. É Eduardo Galeano (1999:337) que nos ajuda, quando nos diz que

a verdade está na viagem, não no porto. Não há mais verdade que a busca da verdade. Estamos condenados ao crime? Bem sabemos que os bichos humanos andamos muito dedicados a devorar o próximo e a devastar o planeta, mas também sabemos que não estaríamos aqui se nossos remotos avós do paleolítico não tivessem sabido adaptar-se à natureza, da qual

faziam parte, e não tivessem sido capazes de compartilhar o que colhiam e caçavam. Viva onde viva, viva como viva, cada pessoa contém muitas pessoas possíveis (...) Embora estejamos malfeitos, ainda não estamos terminados: e é a aventura de mudar e de mudarmos que faz com que valha a pena esta piscadela que somos na história do universo, este fugaz calorzinho entre dois gelos.

“Malfeitos, calorzinho entre dois gelos”, somos seres de encontro. O que se quis aqui foi pensar num encontro de saberes e fazeres e de indagações sobre eles. Para ir adiante na aventura de mudar. Adivinhar novos jeitos de ver e de pensar, imaginar uma outra escola, um outro mundo possível e, mais do que isso, arregaçar as mangas para construí-los, no único momento que temos para fazer isso – o presente – é o presente que podemos dar a nós mesmos e àqueles com os quais dividimos o grande mistério da vida e da história.

### **Referências bibliográficas**

ARENDDT, H. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1993.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. Ética e violência. In: *Colóquio Interloquções com Marilena Chauí*. Londrina, 1998, mimeo.

COÊLHO, Ildeu. Filosofia e educação. In PEIXOTO, Adão (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Editora Alínea, 2001, p. 19/70.

\_\_\_\_\_. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In *Formação do Educador - Vol. 1*. S. Paulo: Editora UNESP, 1996, p.39-41.

COMTE-SPONVILLE, André. *Apresentações da filosofia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

FALCÃO, Adriana. *Mania de explicação*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2001.



GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar – a escola do mundo ao avesso*. Rio de Janeiro: L&PM, 1999.

GARAUDY, Roger. *Perspectivas do homem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GIL, Gilberto. “Parabolicamará”, no CD de mesmo nome, WEA, 1991.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

LEBRUN, Gérard. Sombra e luz em Platão. In NOVAES, Aauto. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 21/30.

MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). *Desvendério*. São Paulo: Peirópolis, 2006, p. 24.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita. R. S. *A Reconstrução da Didática - Elementos Teóricos Metodológicos*. Campinas, Papirus, 2<sup>a</sup> ed. 1993.

PERRENOUD, P. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF, 1996.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Ofício de professor: títulos e rótulos, in ALMEIDA, A.M. B., LIMA, M. S. L. e SILVA, S. P (orgs.) *Dialogando com a escola*. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 110/121.

SAVATER, Fernando. *Ética y ciudadanía*. Caracas: Montesinos/Monte Ávila Editores Latinoamericana, s/d

\_\_\_\_\_. *Ética para meu filho*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: PROPOSIÇÕES PARA O DEBATE**

Junot Cornélio Matos

UFPE – Brasil

[junotcmatos@gmail.com](mailto:junotcmatos@gmail.com)

EIXO TEMÁTICO: O Papel da Filosofia na Formação de Educadores

### **RESUMO**

O texto tem como propósito formular algumas questões que permitam discutir a formação docente nos cursos de licenciatura em filosofia. Dessa forma, representa um esforço de buscar caminhos para superação da fragmentação na organização de tais cursos, seu descolamento em relação à escola básica e às dicotomias que marcam a própria formatação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. No primeiro momento coloca-se como premissa básica uma perspectiva antropológica que deve perpassar todo esforço de formação docente para depois refletir sobre a mesma como tal conduzindo o debate para o problema da formação dos professores de filosofia.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Formação da Pessoa; Formação de Professor; Licenciatura em Filosofia.

A incerteza, o incômodo, a insatisfação ou a impossibilidade de dar conta cabalmente do mais básico de nossa atividade, longe de ser um obstáculo – ou, talvez, precisamente por sê-lo – constitui o motor do filosofar. (CERLETTI, 2003; p. 23).

Temos nos envolvido de forma sistemática, nos últimos anos, com atividades focadas na formação de professores de Filosofia. Assim, costumeiramente, estamos refletindo sobre essa *sina* que parece marcar os filósofos da educação no cenário

acadêmico. Quando atuamos nas faculdades e cursos de educação, somos os filósofos; quando estamos na filosofia, somos alguém que não faz filosofia ou, ao menos, que não produz “filosofia pura”. Não é uma sentença condenatória, é, antes, um desafio. Estamos, desde alguns anos, militando nessa sequela: trabalhar visando ao estabelecimento do debate entre filosofia e educação pensando a possibilidade de buscarmos a geração de conceitos que foque o entendimento da educação como fenômeno e problema filosófico. Sim, uma postura de desdém para com o ensino e as questões que dele são demandadas parece ter induzido à equivocada compreensão de ser o ensino de filosofia uma questão exclusivamente pedagógica ou, numa hipótese menos alvissareira, conteudista. Assim, delegamos a outrem a tarefa de ocupar-se com a formação dos profissionais que lidarão com a filosofia enquanto componente pedagógico, as concepções fundantes que tal atividade teórico-prática encerra e os métodos e técnicas que elas ensejam. Não nos debruçamos sobre o fenômeno do ensino como problema filosófico. Não nos apercebemos de que esse mister é também e, provavelmente, antes um problema filosófico. A questão parece muito óbvia para merecer a dedicada atenção daqueles que se entretêm no labor da produção de uma filosofia pura (MATOS, 2013; p.12).

Por compreendermos o problema da formação de professores como um tema sempre atual, pois militando, assiduamente, desde alguns anos com a questão da formação de professores de filosofia, resolvemos, uma vez mais, discutirmos a temática trazendo como objeto de reflexão os próprios cursos de filosofia, seus desafios e possibilidades.

## **I. Uma premissa**

Necessário esclarecermos que quando tratamos da formação docente defendemos como convicção fundamental a condição humana e inacabada dos profissionais da educação. Para nós, SER HUMANO é "Ser que diz o ser", e nenhum outro animal consegue dizer o nome do ser. Só que ao nominar "SER", o homem e a mulher encontram-se diante de uma tarefa, de ser um SI-MESMO, ou seja, de colocar-se num pacto mediativo do mundo: precisa ouvir o mundo, neste pacto, que é seu próprio movimento de interiorização/exteriorização. Assim, será um ser de ação. Não é

um animal natural, seu ser não se realiza, senão, na construção de seu entorno. Sua animalidade não esgota a totalidade do seu ser, que é, também, cultural e histórico. Sem embargo, carece construir sua casa. Em outras palavras, reconhecer sua relação com as coisas, a natureza, com os outros homens, com igualdade ontológica: o outro como outro de si; o "Si-mesmo" como outro do outro. Para nós, não é demais reafirmar, professor e professora são, antes de tudo, gente.

O professor/professora é uma pessoa concreta (homem/mulher, pai/mãe, filho/filha, irmão/irmã, etc) que, enquanto profissional, realiza uma das várias dimensões do seu ser. É aquele que professa (anuncia), pelo exercício concreto de um trabalho (serviço), perspectivas nas possibilidades de construção do ser humano e na transformação da sociedade (trabalho). Aqui nos referimos a professor no sentido de anunciar/denunciar, e ao anúncio, como plataforma de intervenção coletiva na realidade.

Não podemos desprezar esta dimensão da formação pessoal e da formação profissional, como um aspecto que se integra a uma dimensão ainda maior. Somos da convicção de que, se concebermos o mundo e a pessoa humana como móvel, tudo o mais é móvel e está em construção. Muitas reflexões apontam para o homem, como um animal de relações - e de crises. Relações que não se excluem e têm, na pessoa humana, o seu ponto de convergência. Político, religioso, social, lúdico, racional, individual, etc., o ser humano é tudo isto, mas, não é nada disto, isoladamente. E, embora mantenha uma relação consigo mesmo, é no limiar do encontro com o outro que constrói sua identidade.

Nós não temos medo de afirmarmos a primazia da pessoa humana, em qualquer processo educativo, seja ele formal ou não. É a pessoa e seu crescimento, como gente, que nos interessa, primeiramente. Neste sentido, precisamos formar o professor, na pessoa humana em movimento, do homem e da mulher, em seu contexto objetivo de vida, em sua inconclusão, no processo de sua curiosidade e espanto, sem o qual “não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer” (FREIRE, 1995; p 76). Dessa forma, parece fundamental enfatizar que a formação docente poderia considerar dentre suas tarefas contribuir com pessoas que desenvolvam

1. a capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação dos

- sujeitos, artífices e autores de seu mundo e de sua história;
2. a capacidade de conhecer as características, necessidades e aspirações da sociedade a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectiva de superação. (ANFOPE,1998; p. 28).

A pessoa humana não está presa a um conceito acabado. Ela é sempre reinventada, pelas sucessivas gerações da raça humana, pela sua própria trajetória singular de existir . Não há uma palavra derradeira capaz de dizer: “pronto, aqui está a fórmula mágica para cristalizar o homem e a mulher”. Somos nós e nossas circunstâncias. Somos seres que se exteriorizam no e pelo trabalho. Tornarmo-nos humanos é um desafio dinâmico e perene.

## **II. A formação do professor**

Se volvermos os olhos para a nova LDB, no que tange à formação dos profissionais da Educação, encontraremos assentado que esses devem ser formados de “modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características do desenvolvimento do educando” (art. 61). Os artigos 32 e 35, referindo-se, respectivamente, ao Ensino Fundamental e Médio, focalizam o ensino, como mediação que possibilita, ao indivíduo, a prática da cidadania. Teriam, então, os professores, entre seus atributos, a incumbência de atuarem, na formação de cidadãos.

O artigo 62 reza que o professor será formado, em Cursos de Licenciatura. Tais cursos, a nosso ver, em coerência com o que prescreve a legislação, deverá colocar, como preocupação inicial, o perfil desse docente a ser formado focando as questões específicas da identidade docente, sem esquecer, todavia, que o estudante da licenciatura é uma pessoa e como tal deve ser considerado.

Cada pessoa, lidando com os dados da realidade, “cria” um quadro conceitual através do qual a examina. No contexto em tela, a realidade a ser examinada é aquela que se processa em cursos de formação de professores de filosofia. Qual a realidade do ensino de Filosofia nos cursos de Licenciatura? No dizer de Zuben(1992; p. 8) “o ensino de filosofia distingue-se de qualquer outro tipo de ensino, pois é um ensino filosófico. Exige da parte do professor a consciência da atitude filosófica. Em vez de conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas consignados nas Histórias da Filosofia, o

“objeto” da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude”. Pode a Filosofia oferecer uma visão de mundo mais consistente; permitindo uma análise mais profunda das relações e fenômenos que se dão, no interior da sociedade, e, uma participação mais dinâmica na vida social e política. Assim, acreditamos ser, ela, uma das chaves para a construção da cidadania apontada, pela legislação, como um dos fins da educação escolar.

Perguntando-se sobre o que anima o estudante de Filosofia Gianotti (1985) formulou a seguinte resposta:

Dentre os mais diversos motivos é possível apontar o que faz dele desde cedo um filósofo: ambos (professor e aluno) possuem aquele distanciamento do mundo e aquela intimidade que só pode ser obtida pela via da reflexão. Nesse sentido, não se ensina filosofia, mas se alimenta o desabrochar de uma recusa secreta, de uma necessidade de recuo, de encontrar um caminho produtivo para um estranhamento atávico. (1985; p.13)

Rodrigo (1987; p. 92), refletindo sobre o desafio de levar a Disciplina Filosofia para alunos de “ciclo básico” em curso de graduação, defende que

Talvez, mais importante do que o conteúdo em si seja a postura que orientará a prática pedagógica do professor de Filosofia no dia-a-dia da sala de aula... ..trata-se de uma ruptura com as concepções cristalizadas do senso comum, mostrando que a Filosofia começa com a problematização daquilo que parece óbvio no mundo cotidiano. Mais do que ensinar um conteúdo, é preciso instaurar uma postura filosófica que comece por duvidar que a realidade seja um dado. Em suma, o que se propõe é um trabalho docente calcado numa concepção que enfatiza a Filosofia como reflexão, descartando-se a erudição filosófica como um fim em si mesmo.

Sendo assim, nosso olhar crítico, acerca de uma das possibilidades de se produzir filosofia e formar professores para seu ensino, leva-nos a concebê-la como instrumental válido para pensarmos, também, a educação e suas infindas possibilidades de leituras, práticas e teorias. A primeira delas refere-se à própria concepção que fazemos do professor e do trabalho que lhe compete desenvolver.

Cada aluno deve ser convidado a tornar-se um leitor da vida, de sua realidade, de suas vicissitudes. Assim, cada um será mobilizado pela própria dinâmica existencial e pelas provocações da realidade, na qual encontrará motivação para desenvolver, em atenção a estes apelos, muitas das faculdades de exteriorização do ser inerentes a ele. A prática poderá, então, encher-se de idealismo, porque não está atrelada a uma lógica que visa, primeiramente, ao produto, mas, à contribuição para o incessante processo de interagir com pessoas em sua concretude e totalidade. Tais docentes poderão atuar, significativamente com os jovens estudantes, porque não serão, somente, “prenunciadores de aulas”, porém, pensadores abertos, sensíveis e comprometidos com sua prática e sua teoria. Entretanto, quando pensamos os cursos de formação de professores na instituição de ensino superior quer nos parecer que há uma cultura universitária, instalada, caracterizada pela ausência de interação e diálogo entre as pessoas e as diferentes áreas do conhecimento com as quais trabalham. Em alguns momentos, somos levados a pensar que a própria Instituição tornou-se o "fim" do seu trabalho, quando essa deveria ser "meio" e servidora da sociedade. Um sintoma desta visão é descolamento existente entre o ensino superior e a escola básica. A escola pública parece ser considerada um “mal necessário”, um *lócus* com o qual não interessa interagir.

A fragmentação, à qual nos referimos, fazendo menção à própria estrutura organizacional das Universidades, e, nestas, dos Cursos investigados, revela-se, também, na desarticulação, constatada, até, no interior destes. Quando pensamos em formação pedagógica dos profissionais da educação temos o sentimento que essa modalidade parece não ser uma efetiva preocupação para os filósofos que se dedicam à lida, no Curso, como um todo.

E por que deveriam, os professores de Filosofia, estar preocupados, com formação de professores, se para isso existem Departamentos e Faculdades de Educação? Segundo Mac Dowell (2010; p. 10) o cenário acadêmico atual nos apresenta “as atividade filosófica reduzida praticamente à interpretação de textos, à discussão do que disseram ou não disseram diferentes autores.”. Os professores de Filosofia foram formados em regime disciplinar e estão em sua maioria convencidos que o ensino de

filosofia se justifica pela sua própria historicidade. Regozijam-se na pose de um suposto saber absoluto, fechado, em seu absoluto solipsismo<sup>208</sup>. Para esse autor

O professor universitário está continuamente ocupado com mil atividades prescritas: aulas a preparar e ministrar, trabalhos a corrigir, alunos a orientar, formulários a preencher, relatórios a redigir reuniões a assistir. Mais ainda. Ele precisa fazer conferências, participar de congressos, publicar anualmente pelo menos um artigo significativo, para obter pontos em vista das avaliações da CAPES e de sua própria instituição. Sem produção, não há reconhecimento, nem promoção. (*Idem*, PP. 13/14).

Para concluir que “evidentemente, uma vida filosófica será tanto mais autêntica quanto mais fecunda” (*Ibid*, p. 15). A questão, pois, não reside no afã da produção acadêmica e sua socialização entre pares. O problema central está na efetividade e eficácia de seus produtos e o impacto real que tal esforço provoca em sua atuação docente, notadamente, naquela relativa ao trabalho pedagógico com a formação de professores. Não parece demais repetir que alguns cursos de licenciatura são, na verdade, bacharelados enrustidos.

### **III. Em conclusão: A Licenciatura em Filosofia**

Nosso propósito foi o de formular algumas questões que permitam discutir a formação – formatação – nos cursos de licenciatura em filosofia. Gostaríamos de propor um esforço no sentido de superar a fragmentação na organização de tais cursos, o descolamento que se dá em relação à escola básica e às dicotomias que marcam a

---

<sup>208</sup> A tal respeito cabe a posição de Karl Jaspers que transcrevemos aqui: “O que é filosofar? Para aqueles que acreditam na ciência, um saber possível de se possuir, o pior da filosofia é que ela jamais fornece resultados apodícticos. As ciências conquistaram conhecimentos certos, que se impõe a todos; a filosofia, a pesar de seus esforços milenares, jamais obteve um tal sucesso. É incontestável que em Filosofia não há unanimidade, no estabelecimento de um saber definitivo. Sempre que um conhecimento se impõe por razões apodícticas, ele se torna científico e cessa de ser filosófico, passando a pertencer a um domínio particular do conhecível... A palavra grega *philosophos*, filósofo, é formada por oposição a *shophos*, sábio. Ela designa aquele que ama a sabedoria e não aquele que, possuindo a sabedoria, intitula-se sábio. Esse sentido persiste ainda hoje: a essência da filosofia é a busca da verdade, não sua posse, mesmo se ela trai a si mesma, como acontece frequentemente, até degenerar-se em dogmática, em um saber colocado em fórmulas, definitivo, completo, transmissível pelo ensinamento... Fazer filosofia é estar a caminho. Em filosofia, as questões são mais essenciais do que as respostas, e cada resposta torna-se uma nova questão.(1965; Pp. 138-147)



própria formatação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, particularmente aqueles concernentes à relação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos.

A Filosofia, como experiência e esforço de pensamento/repensamento do mundo, na contínua dinâmica do estudar/aprender, perguntar/construir possibilidades de respostas, pode ajudar a repensar o espaço da sala de aula e o espaço da Academia. Estes, não proporcionam o estabelecimento de um acordo pedagógico, negociado, em que docentes e graduandos possam, efetivamente, interagir, na formatação de sua vida escolar. Educar não é, antes, formar? Como é possível formarmos professores, com mentalidade renovada, se não proporcionamos efetivas experiências de participação? Como trabalhar a Filosofia num ambiente asséptico?

As políticas públicas que focaram a formação docente têm definido mais tempo de estágio obrigatório, de experiências práticas, de contatos formais com a escola. Entretanto, não é solução para a fragmentação, entre a formação específica e a formação pedagógica, o aumento de carga horária para “Práticas” ou de Disciplinas pedagógicas, mas a busca alternativa de: a) novas formas de produção de conhecimentos, no interior dos Cursos de Licenciatura; b) modalidades efetivas e, qualitativamente, outras de relacionamento das Disciplinas<sup>209</sup> específicas entre si e destas com as Disciplinas pedagógicas. Assim, não se trata de aumentar a quantidade de Disciplinas pedagógicas, mas de reinventar, no interior dos cursos, as articulações, entre os vários elementos que integram seu currículo. Trata-se, então de um efetivo estabelecimento de novas práticas pedagógicas no interior dos Cursos. Para tanto, carece investirmos na formação continuada de seus professores, como forma de habilitá-los, para um trabalho, mais

---

<sup>209</sup>Ao tratarmos do imprescindível papel dos conteúdos específicos na formação docente, assumimos, com Japiassu (1997; pp. 77/131), que “claro que precisam adquirir, pelo conhecimento sistemático dos grandes textos, o domínio das argumentações sob todas suas formas. Mas não deverão limitar-se às tradicionais ruminações intelectuais”. Esse autor constata que o ensino de Filosofia está dominado por duas tendências: uma Filosofia entre metafísicos e historiadores que se dirigem à Filosofia “já escrita e já feita, não a que está diante do mundo, encarnada na história, desafiando nossa capacidade de pensar”(p. 100) e artesãos filosóficos que cuidam em desenvolver pesquisas especializadas organizadas com o máximo rigor científico e metodológico, mas esquecem-se: “no reino do pensamento, a imprudência constitui um método”(p. 102). Para ele, o problema é que na verdade, a lógica que seguem essas tendências, desprovidas de qualquer vínculo social, pouco ou nada se importa com o bem da Polis.

integrado e voltado, para os objetivos a que o Curso se propõe, em seu Projeto Político-Pedagógico.

Os Cursos de Licenciatura, em Filosofia, poderão ajudar as Universidades, juntamente, com as Faculdades e Departamentos de Educação, a repensarem sua missão histórica, de formarem professores e professoras, para o trabalho, com a juventude do povo.

Para nós, o trabalho desenvolvido, visando à formação de professores de Filosofia, deve ter, em conta, os problemas concretos que se colocam aos homens de nosso tempo. No momento em que somos dominados pelo economicismo e que uma onda neotecnicista invade nossos Cursos, não deveríamos sacudir, nossa prática pedagógica, de seu sono dogmático? Não seria necessário e urgente concebermos práticas que visem à superação do conformismo, do individualismo e do pessimismo. O ensino de Filosofia, certamente, poderia provocar a manifestação do desejo de sabermos, sempre, mais para mais interagirmos com o tempo que chamamos “hoje”.

Os Cursos poderiam privilegiar distintos momentos de trabalho em que, embora a tônica recaia sobre a produção coletiva, abram-se espaços para sínteses individuais, posicionamentos pessoais, reelaboração - problematizadora/sistematizadora – pessoal dos estudos coletivos. A esse propósito Santos e Oliveira, 1996; p. 82) dizem

A pluralidade de ideias que a tradição filosófica contém pode oferecer exemplos de pesquisa e de crítica, que exercitariam a liberdade de espírito, permitem refletir sobre questões da atualidade, para chegar a conclusões novas. O trabalho pedagógico fecundo em Filosofia consistirá em propiciar a aquisição de um conhecimento do mundo tal como ele é. Uma pedagogia filosófica significa ensinar a compreender mais do que a repetir o pensamento dos filósofos, a desenvolver critérios inteligentes que se originam de um pensamento conceitual trabalhado pela subjetividade.

Pensamos em Cursos que se orientem, na direção dos grandes desafios das pessoas e sociedades tentando entendê-las e atendê-las de forma profunda e consistente. Intervindo e produzindo conhecimento na e sobre a ação transformadora. Assim, o estudo de sistemas, escolas de pensamento, bem como o percurso histórico de sua produção deverá articular-se com o contexto em que se dá. Os problemas concretos deveriam ser nosso ponto de partida, pois, esses, “são mais importantes que os textos e

os autores” (JAPIASSU, 1977; p. 103). Os textos são possibilidades de respostas em tempos e espaços concretos. Dessa forma prestam-se como mediadores de conhecimentos, entendimento e atuação.

Sendo correto, não há espaço para a soberba daqueles que, vaidosos, julgam-se donos da verdade em razão dos seus vários títulos, nem para o embalsamamento de pensadores que foram grandes em seu tempo, respondendo a questões bem específicas do período em que viveram, e que, sem sombra de dúvidas, podem nos inspirar e oferecer chaves para lermos nosso contexto, mas não representam única possibilidade de compreensão dos nossos desafios de hoje.

## REFERÊNCIAS

- ANFOPE. Documento Final do IX Encontro Nacional, Campinas, 1998. Mímeo.
- CERLETTI, Alejandro A., Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. in: GALLO, Silvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (4).
- FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- GIANNOTTI, J. Arthur. Filosofia miúda. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- JAPIASSU, H. Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.
- JASPERS, Karl. Introdução ao Pensamento Filosófico. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo. Cultrix, 1965.
- MAC DOWELL, João Augusto A. A. A Missão da Filosofia hoje. In *Sapere Aude*. Belo Horizonte/MG. v.1 - n.1 1º sem. 2010 p.10- 29. ISSN: 2176-2708.
- MATOS, Junot Cornélio. A Formação pedagógica dos professores de Filosofia. Um debate, muitas vozes. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- RODRIGO, Lidia Maria. Da ausência à presença da Filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica. In: Educação & Filosofia. Uberlândia/MG. Vol 1, janeiro/junho de 1987, nº 2. Pp. 91-94.
- SANTOS, M. C. A. dos & OLIVEIRA, M. E. O ensino de Filosofia no 2º Grau nas escolas de Marília e Região – uma análise interpretativa. In: BICUDO, A. V. &

BERNARDO, M. V. Núcleos de ensino: um projeto de educação continuada. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: UNIMEP, 1996. Pp. 75-84.

ZUBEN, Newton Von. A. Filosofia e Educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. In: Pro-posições. Vol. 3, nº 2(8), julho de 1992. Pp. 7-27.

# **EIXO 5 – PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA NO ENSINO SUPERIOR**

## **COMUNICAÇÕES:**

### **FILOSOFIA DO DIREITO: A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA DISCIPLINA NO EXAME DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL**

Maria Anastácia Ribeiro Maia Carbonesi  
Centro Universitário do Distrito Federal- UDF  
Brasil  
[anastacia.maia@hotmail.com](mailto:anastacia.maia@hotmail.com)  
Papel formativo da Filosofia no Ensino Superior

#### **Resumo**

O presente texto tem como objetivo refletir sobre o importante papel que a Filosofia desempenha como proposta de formação humanística do bacharel em Direito. Sob essa perspectiva, buscou-se refletir sobre as contribuições teóricas de pensadores como Sêneca, Rousseau, Voltaire, Marx, Bobbio e Bauman na formação profissional/acadêmica/cidadã do bacharel em direito. A pesquisa de natureza exploratória foi estruturada a partir de uma metodologia qualitativa por meio da investigação bibliográfica, utilizando-se fontes secundárias. O trabalho permite perceber o conhecimento filosófico como instrumento formativo para a interpretação das ações humanas no mundo do convívio social.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Bacharel em Direito.

#### **Abstract**

This text's objective is to reflect upon philosophy's important role as a proposition for a humanist formation to the Law graduate. Under this perspective, it was considered the theoretical contributions of intellectuals such as Seneca, Rousseau, Voltaire, Marx, Bobbio and Bauman in the Law graduate professional/academic/citizen formation. The

exploratory research was structured from a qualitative methodology through bibliographic investigation, with the use of secondary sources. This paper allow us to recognize philosophy as a formative instrument to interpret the human actions in the social world.

Keywords: Philosophy. Education. Law graduate.

## **Introdução**

As possibilidades reflexivas presentes nas ideias teóricas de pensadores trabalhados nas disciplinas de Filosofia Geral e do Direito despertam a prática crítica do graduando em Direito para além do que prevê a letra da lei. Os caminhos percorridos teoricamente por esses pensadores perpassam as diferentes realidades históricas da existência humana, permitindo a construção de uma interlocução entre o esforço reflexivo que foi empreendido por eles como proposta interpretativa de uma realidade existente e a leitura compreensiva das significações das variadas relações humanas na sociedade atual.

Pode-se, portanto, afirmar a importância da inclusão da disciplina Filosofia do Direito, no Exame de Ordem dos Advogados do Brasil, como componente indispensável para a formação profissional humanística, crítica e reflexiva do operador do Direito. Destaca-se o seu papel formativo como proposta clara de construção da práxis profissional ancorada não apenas nos conhecimentos técnicos da profissão, mas, também, na concepção indagativa/reflexiva influenciada e respaldada pelo arcabouço de conhecimentos filosóficos que possibilitam a indagação dos fundamentos éticos da norma jurídica.

A presente reflexão, sem a pretensão de esgotamento dos pensamentos teóricos enquadrinados para o desenvolvimento do presente texto, busca mostrar a importância do entendimento da ligação dialógica que se estabelece entre a realidade humana e as construções indagativas/críticas que o conhecimento filosófico possibilita realizarsobre as vastas e complexas interações que se estabelecem no universo das relações sociais, que, muitas vezes, deságuam em conflitos judiciais.

## **1. Exame de Ordem Unificado: proposta de uma formação crítica/reflexiva do bacharel em direito**

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (DCN), Bacharelado, aprovadas pela Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004, dispõem no seu Artigo 3º a necessidade de se propor no Projeto Político Pedagógico do Curso a estruturação de uma matriz curricular que contemple a formação humanística do graduando. Nessa perspectiva, aponta a necessidade de se propor a formação de um perfil de egresso que desenvolva competências e habilidades para a realização de uma análise-crítica frente às diferentes demandas que se apresentarão no cotidiano do exercício profissional/cidadão do futuro operador do Direito.

A resolução citada, ainda no seu Artigo 5º, Parágrafo I, concebe a Filosofia como um dos campos essenciais do saber para a formação fundamental do futuro graduado em Direito. Nesse momento, faz referência à indispensável integração harmoniosa que precisa se estabelecer entre a formação técnico-jurídica e os conteúdos contemplados por outras áreas do saber, onde uma delas é a Filosofia.

Há de se pensar que a inclusão da disciplina de Filosofia do Direito no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil vem ao encontro da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de um advogado que operacionalize a interpretação das normas jurídicas, utilizando como instrumento de reflexão e análise não apenas os conhecimentos fornecidos pelos eixos de formação profissional teórico e prático, mas, também, aqueles que lhe possibilitem pensar de modo coerente, profundo e abrangente os conflitos sociais, seus contextos e soluções possíveis.

A novidade se fez a partir do edital de abertura do X Exame de Ordem Unificado, prova realizada no dia 28 de abril de 2013. Trata-se da abordagem de conteúdos referentes à tradição filosófica como: positivismo jurídico, ética jurídica, justiça, jusnaturalismo, historicismo, hermenêutica, etc. Conhecimentos esses que possibilitam o entendimento dos fundamentos; das bases científicas; dos alcances e dos limites das normas e das instituições que os regulam e a relação de tudo isso com a realidade social sobre a qual a norma regula.

Cabe ressaltar que as questões ditas do Direito são questões de cunho sociais, sejam elas de dimensões individuais ou coletivas; portanto, são questões de extremo

potencial interpretativo, em que a leitura crítica da realidade proposta pela Filosofia do Direito se faz atividade efetiva de formação para a construção do entendimento sobre as práticas jurídicas e seus fundamentos teóricos, seja no sentido de corroborá-los ou refutá-los.

O ensino de Filosofia possibilita propor no decorrer do processo ensino-aprendizado a prática reflexiva sobre diferentes problemáticas sociais que emergem do cotidiano humano e seus desconfortos que, de forma direta ou indireta, atuam como fatores implicadores de problemas avatares no campo do convívio social, que por sua vez são geradores de conflitos que demandarão a atuação do profissional do direito.

É nesse contexto humano que o operador do direito é convocado a exercer o papel de interpretador da norma que, segundo Vila Nova (2009), por sua vez tem como objetivo regular e orientar os diferentes campos de convívio social, a partir de um conjunto bem definido de expectativas de comportamentos, sustentados no princípio da recompensa e da punição.

Daí a importância da Filosofia como ferramenta interpretativa para a leitura crítica do conjunto que se constrói entre o que prevê a normatização, as expectativas de comportamento predefinidas pela normatização, a leitura do quadrante da realidade empírica que precisa ser entendida, as indagações que deverão ser formuladas a partir da estrutura de configuração da realidade e o caminho a ser percorrido para possíveis soluções.

Sem a pretensão de abordagem especializada e aprofundada sobre o pensamento teorizado por cada um dos filósofos que serão tratados a seguir, nesse segundo momento se fará uma apreciação de alguns aspectos da existência humana, seus conflitos no convívio social e a possibilidade reflexiva que cada um desses pensadores fornece como proposta interpretativa de caminhos possíveis para a melhor compreensão da realidade vivida, novos questionamentos que deles emergem e a análise das estruturas sociais e as diferentes manifestações humanas nelas representadas que de diferentes formas podem fazer parte da pauta do dia do advogado.

## **2. Formação reflexiva/indagativa possibilitada pelo conhecimento filosófico**



Sêneca (2009) preocupou-se em refletir sobre determinadas temáticas que se fazem bastante atuais no cotidiano da sociedade humana do século XXI. Entre elas o imaginário sobre a permanência da beleza física, que de modo significativo invade o universo dos desejos de consumo humano e se transforma na busca ambiciosa pela posse permanente de uma aparência jovem e, portanto, a ideia ilusória de preservação do tempo presente.

Na obra, “Sobre a brevidade da vida”, Sêneca (2009), ao discutir a finitude da vida humana, argumenta que o tempo de vida dado a cada um dos homens precisa ser gerido de modo que, ao envelhecer, o indivíduo não sinta necessidade de rever o que não tem mais como ser revisto, de fazer presente o que já se fez passado. Aí a importância do convívio e da construção de uma consciência sobre o envelhecimento humano e o preparo das gerações mais novas por parte das gerações mais velhas para a gerência desse tempo finito, da inevitável ocupação desse status atribuído.

Sêneca parece chamar a atenção para as prioridades que são dadas pelo indivíduo no transcorrer do cotidiano da vida humana. Refere-se ao tempo desperdiçado e à frenética realidade de compromissos materiais que consomem o dia a dia da vida levando ao que o autor define como uma “inútil agitação”, que por fim resulta apenas no esgotamento físico e em significativas frustrações mentais.

Será isso que Bauman (2009) define como a arte da vida? O teórico afirma que todos os indivíduos são os artistas criadores dos contornos e formas que suas vidas terão. Os limites, os desejos, os alcances, as realizações resultam da vontade e das escolhas que foram feitas para o tempo vivido; por isso, quaisquer que sejam elas, deixarão suas marcas na finalização da jornada de vida empreendida. O caminho foi escolhido, as pegadas foram deixadas; contudo, cabe refletir se os passos e as prioridades que conduzem o indivíduo por esse caminho escolhido asseguram uma chegada feliz ou infeliz.

Será que em uma sociedade, em que, segundo Bauman (1999), a realidade de existência humana se traduz em tempo acelerado e espaço comprimido, o pensamento de Sêneca não se faz extremamente atual, quando discute que a questão não é o tempo vivido mas o desejo tolo da imortalidade, o cultivo do presente, o medo do passado e o adiamento do futuro.

Nesse contexto, o status de perdedor está associado ao idoso e o de ganhador às diferentes formas mutáveis apresentadas pelo novo que se renova nas redes sociais. Como afirmou Sêneca, muito facilmente se permite que alguém invada a sua vida, use seu tempo de modo indiscriminado e ainda o aprisione num presente incerto e num futuro indesejado. Não são raros os problemas de depressão e baixa estima relacionados ao processo de monitoramento empreendido pelo imaginário da sociedade de consumo sobre as pessoas no que se refere à importância da manutenção da aparência jovial e a ocupações de determinados postos de trabalho como forma de melhor aceitação e valorização dos grupos.

Fatores como esses representam meios de controle e exclusão social que podem se transformar em aspectos determinantes para o desenvolvimento da incapacidade do indivíduo de gerenciar suas ações no cotidiano social e profissional. Nesse processo de ingerência efetiva de suas decisões, o indivíduo precisará de uma representatividade jurídica, circunstância essa que pode requerer a atuação de um advogado junto ao judiciário. A compreensão se faz no sentido de afirmar a relevância do alcance crítico-reflexivo que o conhecimento filosófico possibilita no campo da concentração de esforços, sejam eles em defesa ou na decisão de uma problemática humana/social como essa.

No século XVIII, Rousseau (2000) coloca, entre muitas de suas inquietações, a necessidade que o homem tem de ordenar as suas ações individuais sem perder de vista os parâmetros responsáveis pela manutenção do bem coletivo. Rousseau propõe que o indivíduo, por meio do contrato social, realize o processo de transição entre a liberdade gozada no estado de natureza e a liberdade convencionalizada pela vontade social do contrato. Parte da ideia de que o homem no convívio em sociedade precisa assumir o compromisso de abandonar a concepção de satisfação de desejos e necessidades individuais, para reconhecer a importância da concentração de esforços para a proteção e a manutenção dos interesses e benefícios de cunho coletivo.

Bauman (2008), em pleno século XXI, argumenta que a vida compartilhada em sociedade permite a construção de uma vida feliz, que de uma forma ou de outra ela se afirma com valioso significado como lugar privilegiado do debate e da negociação entre o indivíduo e o bem coletivo. Afirma que a sociedade, como espaço de produções

coletivas, imprime durabilidade e segurança ao mundo humano quando sua existência representa a prática de ações e escolhas compartilhadas.

Contudo, faz referência ao implacável processo de individualização que a sociedade atual vive. Refere-se à supressão do espaço público como lugar de “hospitalidade” para a construção do diálogo combinado entre as questões públicas e os problemas privados. Nesse contexto, os indivíduos estão predispostos a assumir um sentido inteiramente novo quanto ao papel que deve ser desempenhado pelo espaço público. Tendem a legitimar o modelo que gradativamente transforma o espaço público em lugar de exposição de interesses e escolhas individualizadas.

É no mínimo surpreendente que as ações e sentimentos bravamente condenados por Rousseau no século XVIII, em tempos hodiernos, prosperem na condução da vida em grupo. Não seria um paradoxo que num momento histórico marcado por tantos Códigos, Constituições, Tratados e Declarações nacionais e internacionais, o bem coletivo ainda não se faça prioridade? Será que Rousseau acreditaria que em, pleno século XXI, o homem informatizado ainda não entendeu claramente quais são os objetivos do Contrato Social na condução da vida em grupo e na promoção do bem estar social? Qual o impacto dessa configuração na atuação do advogado?

A proposta de cisão entre a existência social e a condição humana de escravidão, analisada por Rousseau (2000) no século XVIII, pode não ser a mesma que Bauman (2008) se propõe a analisar no contexto do século XXI. Entretanto, também como Rousseau, se refere a um homem escravizado, hoje não mais pela mesma estrutura de insegurança, fome e medo que assolava a Europa do século XVIII, mas pelo sentimento de insegurança, intolerância, individualismo, instabilidade emocional e medo proveniente da sociedade de consumo e de toda liquidez que ela provoca nas vontades, desejos e anseios humanos.

No século XVIII, Voltaire (2009) voltava seus olhos e pensamentos para os horrores provocados pelo ato da intolerância humana. Como um dos principais pensadores do Iluminismo, via de forma muito hostil os atos absurdos que eram realizados de homens contra homens, quando não era respeitado o princípio de direito de escolha. Partindo de um contexto desenhado por intensos conflitos religiosos, Voltaire estava comprometido com a ideia de liberdade de expressão; em razão disso se fez defensor da tolerância religiosa. Pensava ser inaceitável a disputa doutrinária que

resultasse em um fanatismo ideológico fundamentado na perspectiva de que a crença diferente do outro justificava a sua morte.

A crítica construída por Voltaire sobre a embrutecida e cruel intolerância humana no século XVIII para com a diversidade de crença e o seu valor histórico frente à problemática humana de convivência pacífica de credos possibilitam a reflexão em torno da concepção das várias faces que a verdade pode assumir, nas mais variadas parcialidades. Bobbio (2004), ao discutir o conceito de tolerância e os diferentes significados que a mesma pode assumir nas mais variadas configurações de existência e convívio social, apresenta a ideia generalizada da definição de tolerância representada pelo preconceito étnico, linguístico, racial, sexual, físico e mental, como também, apresenta algumas boas razões práticas para a existência da tolerância.

A primeira razão é aquela que possibilita o exercício do respeito prudente com o pensar divergente; a segunda está sustentada na convicção da capacidade humana de caminhar não apenas sobre as luzes dos seus próprios interesses e verdades, mas, também, sobre as luzes que emanam do interesse do outro, mostrando o avanço humano quanto à substituição do método da força pelo método da persuasão tolerante (democracia) e a terceira diz respeito à prática da tolerância como uma razão moral, onde devem conviver harmonicamente a moral da coerência (aquilo que se crê) e a moral do respeito à pessoa alheia (aquilo que se deve fazer).

Tanto Voltaire quanto Bobbio insistem na conotação positiva e benéfica que a tolerância é geradora, e nos aspectos negativos e maléficos que a intolerância assume na esfera do reconhecimento da proteção e defesa do direito à liberdade. Apesar de todo o tempo histórico que se entrepõe entre os horrores deflagrados na defesa de dogmas religiosos no tempo vivido por Voltaire e os métodos violentos usados contra os seus possíveis opositores no fascismo de Mussolini, vivido por Bobbio, parece que ambos os eventos são sucessões de acontecimentos que possibilitam refletir sobre o casamento que se estabelece entre os atos de intolerância e os princípios antidemocráticos. Mostra Bobbio que: “O espírito do tempo serve para interpretar o presente. O sinal dos tempos serve, por sua vez, para lançar um olhar temerário, indiscreto, incerto, mas confiante, para o futuro.” (BOBBIO, 2004, p. 222)

Basta folhear os jornais e revistas semanais para constatar que, apesar de todas as transformações vividas pela humanidade nos mais variados polos do universo social,

de Voltaire a Bobbio, há um longo caminho a percorrer para que homens, mulheres e crianças tenham o direito de viver em um mundo tolerante onde a proteção e a defesa à liberdade despotencializem práticas discriminatórias de origem política, religiosa, sexual, racial, gênero, cor, cultural, regional, nacional, físico, etc.

Vale observar o intenso papel do advogado quando na violação de tais direitos e o valor qualitativo que a capacidade interpretativa fornecida pelos conhecimentos filosóficos geram para a construção da defesa de tais direitos. Pois como argumenta Bobbio: “O ethos dos direitos do homem resplandece nas declarações solenes que permanecem quase sempre, e quase em toda parte, letra morta.” (BOBBIO, 2004, p. 230)

O processo histórico segue seu curso e, na segunda metade do século XIX, Marx (2012) argumenta sobre a relação de exploração que se construía no mundo capitalista entre homem, trabalho e capital. A proposta era a de desenvolvimento de um mundo igualitário, de incursão de um processo de transformação social, impulsionado pelo descontentamento humano frente à condição de miséria e exploração do trabalho. Do ponto de vista marxista, o antagonismo entre burgueses e proletários, que se sustentava sobre os pilares da mais-valia, assinalava para a premente necessidade de frear o homem capitalista e seu colossal desejo de obtenção de lucro.

No cenário do século XIX, Marx parecia evidenciar o grande desafio que a sociedade do século XXI teria para enfrentar com o desenvolvimento veloz da ideia de normalidade da ação humana pautada em princípios de competitividade destrutiva, de consumismo materialista e de individualismo egoísta. Na realidade de hoje o pensamento marxista se faz bastante pertinente. Se no século XIX, Marx se preocupava com a monstruosa condição de existência humana que era fecundada nos limites carcerários impostos pela lógica do capital; na atualidade, Bauman (2010) reflete sobre os desafios que são postos para o homem contemporâneo frente à lógica do capitalismo ascendente, por ele definido como “parasitário”.

Suas análises possibilitam refletir sobre os dilemas humanos frente às novas e eficazes tendências de exploração do homem, hoje sustentadas nas promessas do cartão de crédito que são incansavelmente divulgadas pelas agências de publicidade. A fonte constante de lucro se constrói sobre novos “pastos”, que se estabelecem, como desde sua origem, sobre vasta extensão no âmbito das relações e existência social.

Disso tudo, originam-se novos conjuntos de males sociais produzidos pela imponente e inquestionável sociedade do consumo. Portanto, os fantasmas que atormentaram Marx sobre a perspectiva de coisificação do trabalho humano, com uma nova roupagem, parecem ser os mesmos que impulsionam as reflexões de Bauman, quando analisa o modo como o “capitalismo parasitário” transforma as relações humanas sob a perspectiva da oferta. Como argumenta o autor: “[...] as fontes de lucro do capitalismo se deslocaram ou foram deslocadas da exploração da mão de obra operária para a exploração dos consumidores. [...]”. (BAUMAN, 2010, p. 32)

Em Marx, fome, desemprego, falta de habitação, higiene, saúde, prostituição, suicídio e educação; em Bauman, medo, individualismo, cartões de crédito, bulimia, anorexia, globalização, hábitos inúteis, sentimentos voláteis, gozo descartável. Constantemente os advogados se deparam com causas processuais com raízes nessas problemáticas sociais, que emergem do atraente, impiedoso, excludente e coercitivo mercado de consumo, seja ele material ou emocional. Então, como pensar essas problemáticas fora dos limites da letra da lei sem o acesso aos saberes essenciais fornecidos pela Filosofia?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta parece clara quanto à importância da valorização do desenvolvimento de aptidão para o cultivo de uma consciência crítica-reflexiva sobre o mundo humano e as peculiaridades do universo das práticas jurídicas. Mais do que fornecer conhecimentos teóricos, a Filosofia provoca a problematização da norma imposta e, em alguns casos, o entendimento da sua incoerência com um determinado recorte da realidade como lugar de interpretação de um problema jurídico.

O acesso ao conhecimento das teorias clássicas da Filosofia, por meio das construções dialógicas propostas a partir dos conteúdos programáticos da disciplina Filosofia do Direito, fornece fundamentos apropriados à formação humanística do bacharel em Direito e ferramentas adequadas para o enfoque crítico quanto aos limites da norma e a sua função como militante da advocacia de identificar questões e proposições para além da letra da lei.

Será que uma reflexão como essa não se faz necessária àqueles que diariamente se confrontam com conflitos de cunho familiar, seja em uma vara civil, trabalhista ou criminal? Seja na defesa do Estatuto do Idoso, seja no cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, ou na construção do limiar entre público e privado.

Sem a pretensão de esgotamento interpretativo das estruturas teóricas/conceituais aqui abordadas e da temática proposta para reflexão, fica o convite à ênfase que deve ser dada ao papel formativo da Filosofia na construção de competências e habilidades por parte do futuro egresso do curso de Direito para a interpretação da norma jurídica, no universo de resoluções possíveis frente às micros e macros problemáticas sociais e às ações empreendidas pelo advogado diante da vasta complexidade do cotidiano desse convívio em grupo.

### **REFERÊNCIAS**

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010.

\_\_\_\_\_. **A vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

\_\_\_\_\_. **A sociedade individualizada: vidas contadas histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

\_\_\_\_\_. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CSN Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. X Exame de Ordem Unificado: Edital de abertura. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/20131-x-eou-1728145242.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2014.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. Vol: I

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Cultura, 2000. v. 1.

SÊNECA, Lúcio Anneo. **Sobre a brevidade da vida**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a viver**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**: por ocasião da morte de Jean Calas. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.



# A FILOSOFIA NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Karine Amado Garcia<sup>1</sup> - PPGE UNINOVE – Brasil – [karinebj@gmail.com](mailto:karinebj@gmail.com)

Antônio Joaquim Severino<sup>1</sup> - PPGE UNINOVE – Brasil – [ajsev@uol.com.br](mailto:ajsev@uol.com.br)

Eixo Temático: Papel Formativo da Filosofia no Ensino Superior

## Resumo

A comunicação retoma análises e reflexões que orientanda e orientador vêm realizando com vistas ao desenvolvimento de projeto de dissertação cujo objeto é a percepção por professores do ensino fundamental do papel que desempenha o movimento no processo da aprendizagem significativa. Busca mostrar a importância da contribuição da filosofia para a formação e atuação do profissional da área discute como se coloca esta presença da filosofia na sua formação. Contextua a gênese da proposta formativa da graduação em Educação Física e apresenta, como exemplo de investimentos teóricos nela, o conteúdo de proposta curricular concreta, desvelando a possível contribuição dessa dimensão filosófica.

**Palavras-chave:** Ensino de Educação Física, Professor de Educação Física, Formação profissional.

## Abstract

Communication resumes analysis and reflections that advisee and advisor have been conducting with a view to the dissertation project development whose purpose is the perception by elementary school teachers of the role played by the movement in the process of meaningful learning. It seeks to show the importance of philosophy's contribution to the development and performance of the healthcare professional, it discusses how to put this presence of philosophy in their training. It contextualizes the genesis of the formation program of the graduation in Physical Education and has, as an

example of theoretical investment in it, the contents of specific curriculum proposal, revealing the possible contribution of such philosophical dimension .

**Keywords:** Physical Education Teaching, Physical Education Teacher, Vocational training.

### **Introdução: a constituição do campo profissional da área de Educação Física.**

Em sua origem no Brasil, a Educação Física teve a função de colaborar na construção de corpos saudáveis, com uma educação estética que permitisse uma adaptação adequada ao processo produtivo e a política nacionalista. A instalação dessa prática pedagógica na escola, emergente dos séculos XVII e XIX, foi influenciada pela instituição militar e pela medicina. Educar o corpo para a produção era sinônimo de promover a saúde e a educação para a saúde. (BRACHT, 1999)

Os princípios dessa teoria pedagógica que orientava a Educação Física eram voltados às intervenções no corpo, a fim de melhorar seu funcionamento orgânico para um melhor desempenho atlético e/ ou produtivo. De acordo com Bracht (1999), o conhecimento básico que orientava essa prática provém das Ciências Naturais, principalmente da Biologia, auxiliadas pela Medicina.

A partir da década de 1970, o campo acadêmico da Educação Física passou a se constituir no Brasil e no mundo, em virtude da importância da instituição esportiva. Participante do sistema universitário brasileiro incorporou práticas e conhecimentos científicos, além de discussões pedagógicas. No entanto, o avanço dos estudos sistemáticos na área, particularmente na década de 1980, fez emergir posicionamentos críticos que passaram a reequacionar o ‘paradigma da aptidão física e esportiva’ da Educação Física. Ressaltava-se que o predomínio das Ciências Naturais como conhecimento fundamentador da área, significava a ausência da reflexão crítica pedagógica. (BRACHT, 1999; CASTELLANI F., 1988; RODRIGUES, 1997; SOUZA, 1997; SERGIO, 1987, 2003; BETTI, 1998, 1999, 2005)

A partir daí, o campo da Educação Física passou a incorporar discussões epistemológicas e pedagógicas, fortemente influenciadas pelas Ciências Humanas, com destaque para a Filosofia e Sociologia da Educação. O papel social da educação era

destacado como eixo central neste debate.(BRACHT, 2003; CASTELLANI F<sup>o</sup>, 2002; KORSAKAS/ROSE, 2002; SADI, 2004; OLIVEIRA/VAZ, 2008; MARCO, 2006)

De acordo com Bracht (1999), algumas teorias possuem importância central para a educação e contextualização da Educação Física. Teorias da Sociologia, da História e da Antropologia passaram a ser incorporadas nos debates da área ao enfatizarem a importância da ação sobre o corpo como elemento de ordem social. No âmbito das contribuições específicas da Filosofia, por sua vez, principalmente em decorrência de colocar em crise a razão iluminista, percebe-se a retomada da dimensão não-racional do comportamento humano, o que implica, nas teorias de aprendizagem, que o corpo passe a ser reconhecido como sujeito epistêmico, tendo sua importância considerada na relação com o conhecimento. (NEIRA, 2009)

O campo acadêmico da Educação Física é amplo e pode ser dividido em duas frentes: formação do educador físico para promoção da saúde e rendimento esportivo e, formação do educador físico ou professor de Educação Física para atuação escolar.

Com base nestas breves considerações sobre a constituição do campo científico e técnico da Educação Física, propomos especificar a contribuição da Filosofia na formação do profissional da área, particularmente quando focada no preparo de suas funções como professor de Educação Física escolar, buscando mostrar que sem a intervenção das Ciências Humanas na graduação, essa formação profissional torna-se incompleta e vazia de reflexão crítica. (FREIRE, 2011; SEVERINO, 2002, 2011; TARDIF, 2002).

### **Bases filosóficas aplicadas à educação física no ensino superior: uma ilustração a partir de uma proposta curricular concreta.**

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física propostas pelo Ministério da Educação (MEC)/ Conselho Nacional de Educação (CNE), no núcleo de disciplinas de Formação Geral, devem ser consideradas áreas do conhecimento de caráter humanístico, que inclui Conhecimentos Filosóficos, do Ser humano e da Sociedade. (BRASIL, 2004; VAGO, 1997, 1999)

O mesmo documento afirma que a Educação Física caracteriza-se a partir da dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, que destaca as

manifestações e expressões culturais do movimento humano; a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional, que demonstra os diferentes tipos de formação em níveis de graduação, pós-graduação e extensão da área, a fim de qualificar o profissional a intervir na realidade social; e por fim, a dimensão da intervenção acadêmico-profissional, que promove o exercício político-social, ético-moral e científico, tendo como base o conhecimento das ciências humanas.

Entende-se que a educação Física é uma área do conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo o movimento humano. Portanto, possibilitar que as pessoas acessem esse acervo cultural é direito de todo cidadão, compreendido como patrimônio histórico da sociedade e do processo de construção da individualidade humana. (BRASIL, 2004)

A formação em Educação Física está inserida na área das Ciências Biológicas e da Saúde, porém seu caráter multidisciplinar deve utilizar-se de conhecimentos de outras áreas, para assegurar a formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, que promova a adoção de uma prática fundamentada no conhecimento científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Buscando dar conta de investimentos que vêm sendo feitos com vistas a garantir a presença de subsídios filosóficos nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, percorremos a programação de uma disciplina desenvolvida no curso de uma Faculdade da área, apenas à guisa de ilustração, exercício que permitiu a formulação de comentários relacionados à contribuição da filosofia nessa formação.<sup>1</sup>

A disciplina foi trabalhada durante um ano, tendo-se destacado nela, ao longo de seu desenvolvimento, a postura filosófica frente ao conhecimento e a Educação Física, abordando o conceito de filosofia e a decisão de não se aceitar o óbvio em relação às coisas, ideias, fatos, valores, situações e comportamentos da existência cotidiana. Fala-se em atitude filosófica e sua ação de perguntar, indagar o que, por que e para que dos fenômenos.

O conhecimento, por sua vez, foi discutido a partir do conceito de verdade estabelecendo-se um comparativo entre mito, fé e experiência pessoal. A relação entre sujeito e o objeto a partir do conhecimento foi abordada destacando as diferenças entre conhecimento sensível e intelectual, entre a aparência e a essência de ser, entre a opinião e o saber e, sobre as regras da lógica para se chegar à verdade.

Um parâmetro em relação ao conhecimento na Idade Média, Idade Moderna e na Idade Contemporânea foi estabelecido, dando destaque à conciliação do pensamento cristão com o pensamento platônico; à Filosofia aristotélica junto ao pensamento cristão, estreitando a relação entre fé e razão; a separação da Filosofia frente à Teologia, assim como do que é religioso e do que é científico; a crise da razão com o Iluminismo, a crítica dos limites do conhecimento, o estabelecimento de princípios éticos e a construção de raízes sociais.

Depois dessa etapa introdutória, o conceito de Educação Física foi abordado, assim como a atitude pessoal e profissional em Educação Física, tendo como eixos o ser humano em suas dimensões biológica, psicológica, social, econômica e cultural; a Educação Física, entendida como área do conhecimento e de intervenção que lida com a cultura corporal do movimento, objetivando a melhoria qualitativa das práticas constituídas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e pedagógicos; e a Sociedade do Conhecimento, onde o conhecimento tem valor econômico, sendo ele difundível, substituível, transportável e compartilhável.

Ainda sobre a atitude pessoal e profissional, destacou-se que a formação pessoal deve ser embasada em valores e princípios humanísticos, com uma conduta pessoal digna, de caráter e integridade, ressaltando o respeito para com todas as pessoas, em decorrência de sua condição de dignidade. A atividade profissional deve ser embasada na ética, competência, criatividade, iniciativa, disciplina e dedicação para o trabalho voluntário. Acredita-se que a partir dessas atitudes colabora-se para a construção de uma sociedade igualitária, justa e democrática.

A articulação entre 'teoria e prática' e 'ciência e profissão' são abordadas a fim de promover a formação do profissional pesquisador, que reflete, critica, questiona, experimenta e inova sua prática.

Com base nesses princípios filosóficos, ganha destaque a caracterização da universidade e da atividade universitária; as características do profissional do século XXI; o impacto da tecnologia ao processo de ensino aprendizagem e a caracterização da sociedade do conhecimento; a conceituação da profissão e a caracterização dos saberes profissionais; e, a caracterização da Educação Física na sociedade do conhecimento.

Em suma, os saberes citados anteriormente são aplicados na disciplina de Filosofia com os seguintes objetivos: analisar a idéia de atitude e conduta profissional;

caracterizar as dimensões da Educação Física (acadêmica, profissional e pessoal); discutir o conceito de trabalho e as relações de trabalho na atualidade; analisar as tendências e possibilidades do mercado de trabalho; reconhecer a importância das habilidades de síntese e análise crítica, além do desenvolvimento da atitude investigativa frente ao conhecimento e à área, e, desenvolver a consciência e responsabilidade enquanto profissional-cidadão.

Esperava-se que na disciplina de Filosofia na formação do professor de educação Física, fosse realizada uma análise do papel da atitude filosófica, relacionando-a com a responsabilidade do professor como formador de opinião e no contexto das decisões profissionais.

### **A Educação Física e o cuidado com a vida.**

Ao discutirmos as exigências da formação e da atuação dos profissionais, impõe-se sempre partir do próprio sentido das profissões, da significação da profissionalidade. Impõe-se igualmente reconhecer que todas as carreiras universitárias estão relacionadas ao exercício de atividades profissionais a serem desenvolvidas no seio da sociedade. Assim, a finalidade de toda formação encontra-se na vida social, na condução da existência concreta dos homens. A formação universitária está intimamente vinculada a essa destinação, mesmo naquelas áreas em que isso não transparece claramente. Muitas vezes, o cientista parece um indivíduo isolado do mundo, que vive fechado num laboratório ou então que vive fechado num universo teórico, mergulhado em abstrações.

Mas isso é uma ilusão, pois tudo que se relaciona com a formação universitária tem a ver, e muito radicalmente, com o existir histórico das pessoas. De todas as considerações relacionadas à condição do existir humano, pode-se constatar que todas as profissões e todos os conhecimentos, técnicas e valores nelas implicados têm a ver com o cuidado com a vida humana. Não sem razão se afirma hoje que o conhecimento é estratégia da vida e que nasce embutido na ação. (Severino, 1994. p. 19)

E o que não dizer das profissões da área da saúde? Aqui o cuidado com o organismo é óbvio. É o que se espera do médico, do enfermeiro, do odontólogo, do farmacêutico, do nutricionista, do fisioterapeuta, do terapeuta ocupacional, do sanitarista, do psiquiatra.

Mas raciocínio análogo pode ser feito com relação às profissões abrangidas no âmbito das Ciências Humanas, quando nos perguntamos o que visam o psicólogo, o psicanalista, o professor, o pedagogo, o sociólogo, o antropólogo, o historiador, o advogado, o politólogo, para além de suas atividades específicas, teremos como resposta que querem **explicitar** as condições de existência do homem como sujeito cultural que, como tal, precisa ser formado e cuidado. Buscam entender como o homem se vivencia como sujeito cultural, como lida com sua própria subjetividade, como aprende, como ensina, como se relaciona com as demais pessoas, como quer construir sua cidade. Os profissionais do campo psicológico querem conhecer a dinâmica da vida psíquica humana para poder ajudar as pessoas a viverem o mais harmoniosamente possível o enfrentamento de seus sentimentos com as injunções da realidade objetiva. O sociólogo está em busca da compreensão de nossa convivência, o antropólogo quer subsidiar o autoconhecimento da própria espécie. O politólogo busca desvendar as artimanhas do poder, o historiador quer recompor o caminho percorrido pela humanidade ao longo do tempo enquanto o advogado, o jurista, o juiz cuidam do desvelamento e da aplicação das normas da convivência social.

Conhecer e exercer a gestão dos negócios humanos, tal como fazem o economista, o administrador, o contador, o atuário, não é também cuidar de nossa sobrevivência como indivíduos e como coletividades? Eles são os responsáveis pelos subsídios que nos norteiam no arranjo de nossas vidas, no que concerne ao uso que devemos fazer dos bens e como nos situar no mercado dos mesmos.

Existir com melhor qualidade de vida, nas interfaces das esferas orgânicas e culturais, não é uma outra forma de cuidar-se, implementando o lazer humano? Não é para tanto que se profissionalizam especialistas como cientista profissionais do esporte e os fisicultores.

Com base nesta premissa de acordo com a qual o fundamental das profissões é o cuidado com a vida humana em geral, impõe-se concluir que a formação dos profissionais precisa receber igualmente uma atenção muito especial, de tal modo que eles não se transformem apenas em técnicos hábeis em manipular determinadas competências mecânicas. Impõe-se que o seu fazer não se reduza a uma *virtus* manipulativa das coisas, em geral, e dos seres humanos, em particular.

Os resultados da intervenção profissional estão direta e imediatamente relacionados com o destino dos seres humanos, o que precisa ser explicitado é exatamente o seu valor, ou seja, sua dignidade. Mas para tanto é preciso explicitar qual o sentido que tem essa existência. A explicitação desse sentido é tarefa do conhecimento, seja sob sua perspectiva de análise, pelos recursos da ciência, seja sob a perspectiva da síntese, graças aos recursos da filosofia.

Trata-se, para todo profissional, independente de sua área de especialização, de saber quem é esse ser de cujo cuidado ele é corresponsável. É a dimensão antropológica que deve atravessar o processo de sua formação, no estágio universitário.

Se a finalidade da intervenção profissional é o cuidado com as pessoas, pelo suscitar da sensibilidade à condição humana, o trabalho ganha, de pleno, um significado de serviço.

Dáí a necessidade, para a educação universitária, esclarecer os futuros profissionais para não confundirem os meios com os fins. Mas ao conhecer a condição humana, o profissional precisa acautelar-se igualmente com o impacto de sua intervenção sobre ela. Isso porque o conhecimento do homem, ou seja, o seu conceito, não é desvinculado de sua condição de dignidade, ou seja, de seu valor. Por isso mesmo, o profissional precisa ter claro para si mesmo até que ponto sua intervenção sobre a realidade natural e sobre a realidade social, não está agredindo, violentando essa dignidade humana. Estão agora em pauta as questões éticas e políticas, relacionadas à sensibilidade que nos cabe ter aos valores envolvidos em nossa condição. Eis a dimensão axiológica da formação humana, que se desdobra nas dimensões ética e política, e que é imprescindível no espaço tempo da formação universitária.

Além disso, conhecer o homem e todos os demais elementos do real a ele relacionados supõe sempre um retorno sobre o próprio processo do conhecimento, em geral, e no caso específico do conhecimento em cada ramo científico e tecnológico, em particular. Isso porque, em se tratando de conhecimento, não importam apenas os resultados, mas igualmente o caminho percorrido. Assim, ganha fundamental importância a discussão sobre o método da ciência, em geral, e sobre as metodologias específicas a cada campo científico, em particular. Numa reflexão sobre os processos, sobre os pressupostos e sobre o alcance do conhecimento científico é imprescindível à formação profissional: ela precisa ter sempre uma fundamentação epistemológica.



Está em pauta na formação profissional, particularmente quando se dá no espaço universitário, uma tríplice sensibilidade: à condição humana como base do próprio existir, plano da imanência ontológica; às exigências da ação, desvelamento dos valores que devem presidir o agir humano de tal forma que a prática não compactue com a violência para com a dignidade dos outros seres humanos, aí destaque para as exigências éticas e políticas do agir em sociedade; às demandas do conhecimento competente, criativo e crítico na elucidação dos sentidos que se faz necessária a cada instante do existir histórico.

## **Conclusão**

Cabe reconhecer que a programação casuisticamente referida e analisada nesta comunicação abriu espaços pedagógicos para uma abordagem apta a chamar a atenção para a necessidade de se investir na tomada de consciência dos futuros profissionais da área da Educação Física para as dimensões formativas de cunho antropológico, axiológico e epistemológico. Desse modo, tornou-se mediação valiosa para os estudantes se apropriarem de categorias fecundas para a ressignificação de suas existências e de sua intervenção na realidade social, particularmente quando afeitas à prática específica da educação. Pois estamos diante de um atuar como dupla finalização: são, simultaneamente, profissionais da atividade física, na interface dos corpos, e da atividade educativa, na interface da vida do espírito.

A interlocução filosófica ao longo da formação e da atuação do profissional da Educação Física, seja no âmbito de seu exercício profissional de fisicultor, seja no âmbito de sua atividade docente nos diferentes níveis de ensino institucionalizado, precisa se fazer sempre presente, pois trata-se de intervenção que representa significativa esfera de cuidado com a vida. Pois lida diretamente com a existência corporal dos sujeitos, podendo contribuir com o existir dos mesmos não são só nos aspectos específicos da saúde, mas sobretudo com a integração mais harmoniosa de todas as condições de uma vida humana de maior qualidade.

## **Referências Bibliográficas.**

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte televisão e Educação Física**. Campinas: Papirus, 1998.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005 • 183.

BETTI, Mauro. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRACHT, V. Identidade e crise da Educação física: um enfoque epistemológico. In:

BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Espírito Santo: Cadernos Cedes, ano XIX, nº48. Agosto, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Brasília: MEC/CNE, 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **História da Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KORSAKAS, P.; de ROSE JUNIOR, D. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófico-pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1, n. 1, 2002.

MARCO, Ademir de. **Educação Física e sociedade**. Campinas: Papirus, 2006.

NEIRA, M.G; NUNES, M.L.F. **Educação Física. Currículo e Cultura**. São Paulo, Phorte, 2009.

OLIVEIRA, Cristina B. de. **Aproximações exploratórias sobre educação, educação física e sociedade: adversidade de um currículo**. In: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/2003095.pdf>.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda; DE OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 303, dez. 2008. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/4344>>. Acesso em: 28 Jun. 2015. doi:10.5216/rpp.v11i3.4344.

RODRIGUES, A. T. Educação Física escolar : a cidadania negada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997, Goiânia. Anais... Goiânia, 1997. p. 102-108.

SADI, R. S. et al. Esporte, política e sociedade. In: \_\_\_\_\_. et al. **Esporte escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004. v.1, c.1, p. 11-54.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I: Educação Física / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.**

SÉRGIO, Mario. Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegômenos a uma ciência do homem. Lisboa: Compendium, 1987.

SÉRGIO, Mario. Alguns olhares sobre o corpo. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SEVERINO, Antonio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SEVERINO, Antonio J. *Filosofia na formação universitária*. São Paulo: Arte-Livros Editora, 2011.

SEVERINO, Antonio J. *Filosofia no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Eustáquia S. de; VAGO, Tarcísio M. **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2002.

VAGO, Tarcísio M. ; SOUSA, E. S. . A nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n.16, p. 18-29, 1997.

VAGO, Tarcísio M. ; SOUSA, E. S. . A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n.26, p. 46-55, 1999.

## A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.

Bruno Pucci -- Brasil – UNIMEP [puccibru@gmail.com](mailto:puccibru@gmail.com)

Papel Formativo da Filosofia no Ensino Superior.

O ensaio analisa o papel da filosofia na formação do docente do Ensino Médio; parte de Adorno que, enquanto avaliador da prova geral de filosofia nos exames de habilitação para o magistério em ciências nas IES alemãs, destacava o papel formativo da filosofia e como a ênfase no ensino profissional ofuscava a formação intelectual. Após resgatar o potencial histórico da Bildung, se volta para os dias de hoje e tenta iluminar a atuação da filosofia na formação docente do ensino médio. Dois grupos de problemas são levantados: o domínio de organizações privadas, cursos noturnos e EaD na formação; a submissão dessas organizações ao mercado. Consequência: o privilégio das competências e o desprestígio da formação. Ao final, tenta resgatar o potencial da filosofia na formação desse profissional.

**Palavras-chave:** Papel formativo da Filosofia; Ensino Superior; Theodor Adorno.

This essay analyzes the role of philosophy in the education of high school teachers; Adorno, while he evaluated the general test of philosophy in the qualification exams for teaching science at German higher educational institutes, highlighted the formative role of philosophy and emphasized how vocational education overshadowed intellectual formation. This text, after rescuing the historic potential of Bildung, turns to the present day and tries to illuminate the role of philosophy in the education of high school teachers. Two groups of problems are raised: the domain of private organizations, evening courses and distance learning training; the submission of these organizations to the market. Consequence: the privilege of skills and the disrepute of the formative aspect. Finally, it tries to rescue the potential of philosophy and its essential contribution to the formation of this professional.

**Keywords:** formative role of Philosophy; High School teachers; Theodor Adorno.

\* \* \* \* \*

“O ensino secundário é formativo por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem”. (Florestan Fernandes).

“A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais que uma disciplina específica” (Theodor Adorno).

Em 1962, Theodor Adorno proferiu uma palestra na Casa do Estudante de Frankfurt com o título: *A filosofia e os professores*; no ano seguinte, essa mesma palestra foi transmitida pela Radio de Hessen, estado alemão em que se encontra Frankfurt. Seu objetivo era falar sobre a prova geral de filosofia exigida nos exames de habilitação oficial para o magistério em ciências nas escolas superiores de seu estado. Adorno participava, há onze anos, como examinador dessas provas na Universidade de Frankfurt e, com base na experiência de avaliações dos participantes e nas reflexões com colegas de trabalho, apresentava considerações críticas à fragilidade da formação em filosofia desses futuros profissionais. E justificava suas preocupações salientando que, na avaliação dos candidatos, deve-se ter em mente os jovens do ensino médio que lhe serão confiados enquanto futuros professores; aqueles jovens que sentarão de frente a eles e que estão ameaçados de danos infundos se seus mestres se mostrarem de “espírito deformado e incultos”. Diz ele: “o que se pretende avaliar nesse exame é se aqueles que terão uma pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual da Alemanha, enquanto professores em escolas superiores, são intelectuais ou meros profissionais.” (1995, p. 54). Para ele, o que caracterizava o intelectual era a relação crítica e formativa que este estabelece com o seu próprio trabalho e com o todo social de que essa relação faz parte, pois é ela que constitui a essência da filosofia.

Não nos esqueçamos que Adorno estava analisando a filosofia exigida para o magistério em ciências. Ele tinha a seu favor a clareza do regulamento da prova, que, no parágrafo 19, assim se expressava: “Deve avaliar-se se o candidato aprendeu o sentido formativo e o potencial formativo de suas disciplinas profissionais, habilitando-se a compreendê-las a partir de questões filosóficas, pedagógicas e políticas vivas da atualidade” (*apud* ADORNO, 1995, p. 53-54). Para o frankfurtiano, o propósito da prova geral era avaliar se os candidatos tinham condições de ir além do aprendizado profissional específico; se eles conseguiam desenvolver uma reflexão sobre sua profissão e sobre eles mesmos, enquanto responsáveis pela formação dos jovens alemães que participavam do nível médio ou do nível colegial.

Poder-se-ia objetar que o regulamento da prova geral era anacrônico, se encontrava ainda sob as luzes do idealismo alemão do século XIX, em que a filosofia não era vista como uma disciplina a mais na formação dos universitários, mas como a autoconsciência viva de sua época; e que a verdadeira formação do espírito era o

objetivo primordial das escolas superiores. E, pelas considerações de Adorno no decorrer do texto, e, sobretudo, por ele ter escolhido esse problema como tema de uma palestra, percebe-se, nas entrelinhas, que a mentalidade de boa parte dos examinandos nos anos 1950-1960 já não era a mesma em que a filosofia poderia ser considerada como “autoconsciência do espírito” e não apenas como uma disciplina específica a mais no currículo; em que a concepção da formação universitária e, como sequência, a concepção do exame final, impeliam os participantes a irem além do empreendimento das ciências particulares. Logo no início da palestra, o frankfurtiano se mostrava apreensivo pela incompreensão dos candidatos a respeito da finalidade da avaliação geral: “Creio que consigo sentir o mal-estar dos mesmos em relação à prova; alguns duvidam de seu sentido” (1995, p. 51). No desenvolvimento do texto trazia alguns exemplos em que os examinandos não conseguiam estabelecer uma conexão viva entre os conceitos de um pensador e as contradições sociais de sua época; entre um determinado conhecimento científico e os movimentos culturais vivos de seu tempo. E, mais ao final da palestra, Adorno radicalizava suas observações: “A filosofia submetida a exame converteu-se em seu contrário: em vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural”(1965, p. 69).

Por outro lado, não deixa de notar que, entre os participantes, “não faltam estudantes dotados de horizonte e de sensibilidade intelectual” (ibidem, p. 51). Esses são considerados por Adorno pessoas bem formadas e que transmitirão essas virtudes aos jovens e adolescentes de seu país.

O conceito *Bildung*, na tradição alemã, carrega uma expressiva conotação crítica e formativa. Giacoia Junior, em seu texto “A Educação em Nietzsche e Adorno”<sup>1</sup>, assim o caracteriza:

“Formação” traduz o termo alemão *Bildung*, sem equivalente em português. Pode-se destacar duas acepções principais: 1). Formar, conformar, configurar, modelar, dar forma, formar-se, ...; 2). Formação espiritual e interna, aperfeiçoamento, ser interior e espiritualmente bem formado, ligação de múltiplos conhecimentos por meio do gosto, juízo, senso de valor, graça, tato, bondade de coração; neste

segundo sentido, o termo pode também significar cultivo espiritual, cultura, boa formação (Nota de Rodapé n. 1; 2009, p. 38).

A história do termo *Bildung* tem sua origem no pensamento iluminista alemão do final do século XVIII, tempo de Kant, Schiller, Humboldt, Herder, Goethe, Beethoven. Quem nos traz preciosas informações sobre esse conceito é Moses Mendelsohn (1728-1786), que, ao responder à questão “O que é o Iluminismo”, proposta pela *Revista Mensal Berlinense*, em 1784, diz:

“As palavras Iluminismo [Aufklärung], cultura [Kultur] e formação [Bildung] são ainda recém-chegadas em nossa língua, pertencem em princípio apenas à linguagem dos livros. O vulgo dificilmente as compreende (...). Ainda não houve tempo suficiente para que o uso linguístico, que parece querer distinguir entre essas palavras de igual significado, pudesse conferir-lhes os respectivos limites. Formação, Cultura e Iluminismo são modificações da vida em comunidade, efeitos da dedicação e dos esforços dos homens em prol da melhoria das condições do convívio social. Formação divide-se em Cultura e Iluminismo. A primeira parece relacionar-se antes à vida prática. (...). Iluminismo, por sua vez, mais parece dizer respeito a aspectos teóricos” (Apud Maas, 2000, p. 26).

É um conceito, pois, surgido entre os intelectuais e os artistas, nos início da sociedade burguesa alemã, e se relaciona aos “esforços dos homens em prol da melhoria das condições do convívio social”. A filosofia, a música, a literatura, a religião pietista, o processo educativo, tiveram um papel importante na construção da *Bildung*. Goethe nos mostra isso: o filho de comerciante Wilhelm Meister, nascido no interior da incipiente burguesia alemã, quer se aproximar da experiência teatral e da cultura da nobreza, para adquirir “uma formação geral e pessoal”, negada aos filhos da burguesia naquele momento histórico<sup>1</sup>.

Adorno, no ensaio “Teoria da Semiformação” – *Theorie der Halbbildung* --, associa a *Bildung* ao processo de emancipação da burguesia no final do século XVIII, em que “a formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma” (2010, p. 13) e argumenta que esse conceito, mesmo questionável por se vincular a um tempo histórico ultrapassado, ainda é o parâmetro que serve de base para analisar seu antípoda, o conceito de semiformação.

Entendem-se, pois, as angústias do frankfurtiano ao sentir uma real deficiência de formação nos futuros professores de ciências das escolas superiores da Alemanha e as consequências desse *déficit* para os alunos e para a sociedade. Traumatizado pelas recentes manifestações da barbárie nazista e fundamentado teoricamente nas investigações sobre a personalidade autoritária, realizada em Berkeley, USA, no final da década de 1940, detecta um potencial autoritário na aliança entre a ausência de reflexão intelectual e os estereótipos da cultura oficial: “Onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual na ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica”. E vai além, ao afirmar: “Hoje em dia o nazismo sobrevive menos por alguns ainda acreditarem em suas doutrinas ... mas principalmente em determinadas conformações formais do pensamento”. Entre elas: a disposição de se adaptar ao vigente; deficiências de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e ideias; convencionalismo; defesa contra a introspecção; submissão à autoridade; superstição e estereotipia. Podem essas síndromes e estruturas de pensamento serem apolíticas, mas conterem em si implicações e consequências políticas. E termina o parágrafo enfatizando: “Este é talvez o aspecto mais sério do que estou procurando transmitir” (1995, p. 62-63).

Giacoina Junior, no artigo citado, comenta esse incisivo diagnóstico de Adorno:

É porque essa síndrome exhibe todos os traços daquela consciência reificada, que se traduz na incapacidade de fazer experiências próprias e de comportar-se de modo livre e autônomo em relação a coisas e pessoas. (...). A consciência reificada constitui uma condição fundamental para uma educação que promove a barbárie e que, portanto, pode novamente conduzir a Auschwitz (2009, p.44).

Adorno, enquanto professor, educador e examinador, tem presente, em suas considerações críticas, que a *Bildung*, não é uma aquisição espontânea que se dá apenas pelo fato de os examinandos participarem como alunos de seus respectivos cursos superiores. A formação universitária não é uma mera proficiência científica; exige muito mais que a aprendizagem técnico-profissional; exige “esforço espontâneo e interesse”; “disposição e capacidade de se abrir a elementos do espírito”; “apropriação (desses elementos) de modo produtivo na consciência”. E sem pejo de ser taxado de sentimental, resume, numa palavra-chave, o que ele julga necessário para a aquisição do



bem formar-se: “para haver formação cultural se requer amor” (1995, p. 64). Esforço, interesse, abertura do espírito, apropriação, amor: a *Bildung* envolve o indivíduo em todas as suas dimensões da vida: do corpo e do espírito; do pessoal e do social.

Por outro lado, reconhece a força e o prestígio que o desenvolvimento científico foi adquirindo progressivamente e gerou na sociedade de seu tempo, particularmente, no interior da academia. Se tempos atrás, o espírito científico, por sua postura de nada aceitar sem antes verificar e comprovar, se apresentava como expressão de liberdade e de não submissão a imposições dogmáticas dos poderes dominantes; “atualmente a ciência se converteu, para seus adeptos, em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega aprovar arrepios”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento científico transformou a filosofia em um de seus ramos de conhecimento; e a aceitação ingênua e entusiasta das inovações científicas e tecnológicas, inclusive nas ciências humanas e sociais, se tornou o ritual ideológico da contemporaneidade, dispensando o pensar crítico e a liberdade de ação. E a filosofia é vista como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis para a vida (Cf. ADORNO, 1995, p. 69-70).

Não estaria o pensador frankfurtiano, -- em suas considerações críticas sobre a prova geral e as deficiências formativas de seus participantes, ao reconhecer o prestígio e a força ideológica do desenvolvimento científico na sociedade e no interior da academia --, querendo a todo custo se apegar a uma concepção de formação cultural ultrapassada na década de 1960, na república alemã? Como exigir dos formandos em ciências na Universidade de Frankfurt desse período, que priorizem a filosofia enquanto “autoconsciência do espírito” de uma época, quando o próprio espírito do tempo, insuflado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, leva-os a buscar para a sua vida profissional o útil e o produtivo?

Não é o que pensa Adorno, não obstante todos os problemas por ele mesmo colocados e admitidos. No último parágrafo da palestra expõe essa questão, retoma o potencial de ação e de reação presente no espírito e conclama os futuros docentes, enquanto intelectuais, a se deixarem conduzir pelos seus impulsos formativos:

O espírito encontra-se hoje numa situação mais questionável do que então, e seria esquisito pregar idealismo, mesmo que ele ainda mantivesse sua atualidade

filosófica perdida. Mas o próprio espírito, não se restringindo àquilo que é fátual, porta em si aquele impulso de que subjetivamente se precisa. A obrigação de se entregar ao movimento deste impulso foi subscrita por todo aquele que optou por uma profissão intelectual (1995, p. 73).

E a Universidade Brasileira deste início do século XXI, nos horizontes do capitalismo globalizado, como está desenvolvendo seu papel de formação cultural dos licenciandos em ciências, os futuros próximos educadores dos alunos do ensino Médio? Qual o espaço e a atuação da filosofia no processo formativo desses profissionais da educação? As reflexões trazidas por Theodor Adorno em sua palestra, “A Filosofia e os Professores”, de 1962 -- era das revoluções mecânicas -- têm ainda alguma coisa a dizer aos educadores da era digital?

Há pelo menos dois conjuntos de problemas que nos preocupam sobremaneira ao tentar refletir sobre as interrogações feitas acima. O primeiro diz respeito aos dados estatísticos da formação universitária de nossos futuros docentes do ensino médio. Tomando como parâmetros de análise os dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC de 2013, o total de alunos matriculados na educação superior brasileira aumentou quantitativamente, foi para 7.305.977, e a modalidade a distância, EaD, já atingia, nesse ano, 15,8% do total de matrículas em cursos de graduação, ou seja, mais de 1.150.000 alunos. No cômputo geral, os cursos de bacharelado representavam 67,5% das matrículas na educação superior; as licenciaturas 18,9%; e os cursos tecnológicos 13,7%. Por sua vez, na EaD, 39,2% dos matriculados cursa licenciatura; os que escolheram o bacharelado são 31,1%; os tecnólogos, 29,7%. A rede privada é responsável por 74% do total de alunos dos cursos superiores de graduação<sup>1</sup>. E, majoritariamente, os cursos nas instituições privadas acontecem no período noturno. Ou seja, a grande maioria dos futuros docentes do Ensino Médio, inclusive os da área ciências, serão formados por IES privadas e frequentam a escola no período noturno; e cresce cada vez mais os licenciados em EaD. Esses dados, por si só, já nos colocam interrogações sobre a qualidade de formação dos futuros docentes do ensino médio e sobre a responsabilidade deles quanto à educação crítica dos jovens a eles confiados.

Outro conjunto de problemas que nos preocupa é a progressiva submissão da universidade brasileira ao mercado. Que a universidade tenha o papel de formar

competentes profissionais para atuarem no mercado de trabalho é esta uma de suas funções principais; agora, que a universidade se submeta aos desígnios do mercado e se descure de formar o cidadão crítico e autônomo é um problema que se agravou atualmente, vinculado ao estágio em que se desenvolve o sistema capitalista de produção.

A Declaração de Bolonha, em 1999, selou a subsunção da universidade europeia ao mercado capitalista. Em uma sociedade marcada por processos de globalização, em que o conhecimento se constitui numa mercadoria de grande valor, as instituições de ensino superior são chamadas a desempenhar novos papéis diante das demandas criadas por essa sociedade, sobretudo as referentes às necessidades do mercado de trabalho e de desenvolvimento da economia. Por sua vez, o modelo de universidade gerado pelo Processo de Bolonha é atrativo: pelo refluxo nos investimentos por parte de governos e organismos internacionais; pela diminuição no tempo de formação dos estudantes; pela possibilidade de cobrança de anuidades, particularmente no mestrado e doutorado; pela vinculação mais estreita e direta com as necessidades das empresas (Cf. BIANCHETTI, 2010, p. 263-285). Os ideais iluministas e humboldtianos da *Bildung* vão cedendo espaço à instrução, à aquisição de competências profissionais, ao predomínio de um pragmatismo utilitarista.

Mas o Processo de Bolonha não se espalhou apenas nos horizontes da Comunidade Europeia; ele está se globalizando e vem ingressando com força total nos países anteriormente colonizados pelas nações europeias. É o que estamos assistindo em nossa pátria, não apenas pela crescente mercantilização do ensino superior, mas pela submissão acrítica de nossas IES aos ditames do mercado.

Marilena Chauí, na Abertura da 26a. Reunião Anual da ANPEd, em 2003, em sua conferência, “A universidade pública sob nova perspectiva” já nos tinha chamado a atenção para o fato de a universidade estar se transformando progressivamente de uma Instituição de Ensino para uma organização prestadora de serviço, para uma universidade operacional. Diz ela:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia operacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões

inteiramente alheias ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (2003, p. 7).

Na universidade operacional, dizia a filósofa, a docência passa ser entendida como transmissão de conhecimentos, adestramento, habilitação ligeira para os estudantes, que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho; e, com isso, faz-se desaparecer a marca essencial da docência: a formação. Numa escola operacional, não há espaço para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos (2003, p. 7).

Considerando, pois, que a maioria dos docentes do ensino médio, em nosso país, são formados, atualmente, em organizações privadas de ensino – centros universitários ou faculdades isoladas --, em cursos noturnos, muitos deles através da EaD; considerando ainda que as organizações privadas de ensino são aquelas que têm mais interesse em articular os currículos de seus cursos aos ditames do mercado; podemos inferir o quanto esses dois conjuntos de problemas podem influenciar a qualidade do ensino e a formação dos futuros docentes do ensino médio, daqueles que, parafraseando Adorno, terão uma pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual dos jovens de nosso país.

Além de que nos cursos de licenciatura das organizações privadas de ensino, a incumbência pela formação cultural dos alunos é, muitas vezes, relegada às chamadas disciplinas pedagógicas, que ocupam cerca de um quinto do total de horas-aula do curso, a contragosto dos coordenadores e dos próprios formandos, que, sempre que podem, querem ampliar o espaço das disciplinas científicas e específicas, pois são essas que desenvolvem as competências exigidas pela profissão. Entre as disciplinas pedagógicas se encontram a filosofia, a sociologia e a psicologia, incumbidas de formar o cidadão crítico e autônomo. Prevalece a fragmentação do saber e o aprendizado do mero profissional; secundariza-se a dimensão da formação. Estamos longe de entender o curso de licenciatura como aquele que forma o intelectual. Em algumas organizações de ensino se capacita primeiro o profissional, através do bacharelado; e depois, quem quiser, complementa seus estudos com as disciplinas pedagógicas, para se tornar um

docente daquela ciência específica, como se entre as disciplinas científicas e as pedagógicas não houvessem elos de vinculação orgânica e de complementação no processo formativo. Porque não tensionar esses dois conjuntos de saberes na formação do futuro docente do ensino médio?

É o que pensa Giacoia Junior, quando afirma que a *Bildung* “exige talento filosófico, a saber, capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor” (2009, p. 41); e que, portanto, é responsabilidade de todos os docentes e de todas as disciplinas a tentativa de integrar a multiplicidade dos saberes específicos do curso na unidade de uma formação crítica e autônoma do profissional.

É também o que pensa Chauí sobre o conceito de formação, quando afirma:

Antes de tudo uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura, é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. Há formação quando há obra do pensamento e há obra do pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (Chauí, 2003, p.12).

Se de um lado, o desenvolvimento tecnológico em tempos de capitalismo global quer cada vez mais se utilizar do espaço universitário para capacitar seus profissionais e encontra nele muitos colaboradores; há, ainda, filósofos de renome, como Giacoia Junior, Chauí e outros, que reagem com firmeza contra a permanência hegemônica do mercado na Academia. Eles, com o risco de serem tachados de anacrônicos, defendem com vigor a necessidade e a força de potência da *Bildung* no ensino superior em pleno século XXI. Certamente porque acreditam que esse conceito, mesmo submetido ao uso estúrdio e impróprio que o desenvolvimento capitalista e tecnológico fez dele em sua trajetória mais recente, não perdeu a profundidade semântica que a história do pensamento e da academia lhe forneceu; e que, portanto, continua alimentando em seu interior a possibilidade de sua práxis.

Adorno também acreditava nisso. Ao final de sua palestra de 1962, mesmo constatando a deficiente formação dos futuros docentes em ciências de sua universidade, reafirma sua convicção ao dizer:

É preciso não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas consequências para o próprio trabalho, inclusive o exame. Esta seria o começo daquela filosofia que se oculta somente àqueles que se encontram obnubilados frente aos motivos pelos quais ela se oculta a eles (1995, p. 73).

Essa mesma convicção já tinha ele manifestado ao final de seu texto de 1959, “Teoria da Semiformação”, quando reconhece ser anacrônico agarrar-se ainda com firmeza à *Bildung*, depois que a sociedade capitalista de seu tempo já a tinha privado de suas bases. “Contudo – insiste o frankfurtiano – a única possibilidade de sobrevivência que resta à *Bildung* é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (2010, p. 39). Prevalece ainda a convicção da filosofia enquanto parceira imprescindível da formação.

### **Referências Bibliográficas**

ADORNO, Theodor W. “A filosofia e os professores”. In ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 51-74.

ADORNO, Theodor W. “Teoria da Semiformação”. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. In PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio. “O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch”. In *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan.-mar. 2010.

CHAUÍ, M. “A universidade sob nova perspectiva”. In Revista Brasileira de Educação, 2003, nº 24, pp. 05-15;

GIACCOIA JUNIOR, Oswaldo. “A Educação em Nietzsche e Adorno” . In PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz A. C. N. (Orgs.). *Experiência Formativa & Emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009, p. 37-52.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: editora 34, 2006.

INEP/MEC. Censo da Educação Superior 2013. Acesso: 25/05/2015. In: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)

MAAS, Wilma Patrícia. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

## **O NÃO LUGAR DA FILOSOFIA NO ENSINO SUPERIOR – EXPANSÃO QUE REDUZ**

Almiro Schulz – Faculdade de Filosofia - UFG . [almiroschulz@yahoo.com.br](mailto:almiroschulz@yahoo.com.br)

Amone Inácia Alves - Faculdade de Educação – UFG. [amoneinacia@gmail.com](mailto:amoneinacia@gmail.com)

Rita Márcia Furtado Mendonça – Faculdade de Educação – UFG.  
[rmmfurtado@uol.com.br](mailto:rmmfurtado@uol.com.br)

### **RESUMO**

Esse texto advém de um projeto de pesquisa intitulado: “Contribuições do saber filosófico para o conceito de formação: uma análise das licenciaturas da UFG no período de 2008-2012”, cujo objetivo é verificar como a disciplina ‘filosofia’ está disposta nos currículos das licenciaturas. Nesse texto procura-se analisar e refletir sobre a presença ou não da filosofia no escopo da educação superior, em especial nas licenciaturas, em um momento em que as humanidades perderam a relevância na formação abrindo lugar para a capacitação técnica, utilitária e pragmática adotado pelas universidades. Está baseado em uma análise bibliográfica e documental, que apontam para a importância do saber filosófico, no entanto, percebe-se, além do aligeiramento da formação, um esvaziamento do conhecimento filosófico.

**PALLAVRAS-CHAVE:** Educação Superior; Filosofia; Licenciaturas.

### **ABSTRACT**

This text comes from a research project entitled: “Contributions of philosophical knowledge to the concept of teacher education: an analysis of teaching certificates from UFG (Universidade Federal de Goiás) in the period of 2008-2012”. The purpose of this study is to verify how the subject of “philosophy” is placed in teacher education curricula. In this text, we seek to analyze and reflect on the presence of or lack of philosophy in the scope of higher education, especially in teacher certification courses, at a time in which humanities have lost relevance in teacher training, making way for training in technical, utilitarian, and pragmatic skills adopted by universities. This study is based on a bibliographical and documental analysis, which indicate the importance of philosophical knowledge. However, an erosion in philosophical knowledge is seen together with a lightening of philosophical education.

**KEYWORDS:** Higher Education; Philosophy; Teacher Certification.

Trazer à baila a questão da presença ou ausência da filosofia no âmbito da educação superior, ou seja, no interior das instituições de ensino superior (IES) no processo da formação de seu alunato, não é algo que ocorre agora em nosso tempo, mas que é retomado ou recolocado como problema anteriormente existente e que exige ainda ser



pensado ou repensado. Várias indagações se põem ao nosso pensamento ao se (nos) colocar (mos) a pergunta sobre sua ausência ou presença no âmbito da educação superior: Se a filosofia esteve presente na educação superior, porque deixou de estar? Se saiu e deveria estar, qual o seu papel no interior desse nível de formação? Considera-se pertinente trazer uma síntese do percurso do seu lugar histórico e apontar sua relevância para o processo formativo no contexto da educação superior.

Convém entender a presença ou não da filosofia no escopo da educação superior, em um momento em que as humanidades perderam a relevância na formação abrindo lugar para a capacitação técnica, utilitária e pragmática adotado pelas universidades. Ganha espaço cada vez maior, mesmo nas licenciaturas, o saber útil capaz de formar um sujeito determinado para uma sociedade específica. Em se tratando da formação docente, as metodologias e didáticas assumem uma centralidade nos currículos em detrimento das chamadas ciências humanas. Percebe-se, além do aligeiramento da formação, uma necessidade de esvaziamento do conhecimento filosófico. Então, por isso a escolha desse trabalho de pesquisa em compreender esse percurso.

Esse trabalho advém de um projeto de pesquisa intitulado: “Contribuições do saber filosófico para o conceito de formação: uma análise das licenciaturas da UFG no período de 2008-2012”, cujo objetivo era entender como a disciplina ‘filosofia’ estava disposta nos currículos das licenciaturas. Além da necessidade de organização das leituras, foi proposta uma pesquisa documental dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, com o propósito de investigar o lugar ou não da filosofia nos cursos e como esses conhecimentos eram trabalhados nos referidos documentos. Nesse texto, propusemo-nos a discutir a primeira parte da pesquisa, relativa à análise dos Projetos Políticos do curso<sup>1</sup> que mostravam o aporte teórico da filosofia na constituição de seus cursos.

Primeiramente, debruçando sobre os textos notamos que, embora os documentos apontassem para a necessidade de leituras que tratassem de conceitos da filosofia como ética e formação, em muitos deles não havia espaço para discussões específicas, destinando apenas um percentual da carga horária para essas temáticas. Entendemos que a Filosofia merece um lugar de destaque na formação docente e este texto, de certo

modo, parte em defesa desse princípio. Assim é preciso pensar a inclusão e a função da filosofia de uma disciplina a mais para o currículo.

### 1.O surgimento da Filosofia

Kant, considerado o “Copérnico do conhecimento”, como é conhecido, segundo o qual, o centro do conhecimento não é o objeto, ao qual a razão teria que se adequar, mas o sujeito, como o depositário das formas do conhecimento. A partir de então a filosofia afirma sua autonomia. Como se sabe, a filosofia ocidental, cujo berço foi na Grécia antiga, nasceu e desenvolveu-se, sobretudo nas “escolas” representadas pelos seus filósofos e filosofias: Academia de Platão, Liceu de Aristóteles, Jardim de Epicuro, o Pórtico dos estoicos. Nota-se que a filosofia já tem, no seu início, uma veia escolar, sendo a escola o seu lugar mais específico.

Com o surgimento das escolas catedrais e universidades, a exemplo da universidade de Paris, fundada em 1215 d.C., a filosofia fazia parte do saber universal, uma entre as principais faculdades, com teologia, direito, medicina, ocupando, no entanto ainda um lugar como serva da teologia. Como lembra Gusdorf em sua palestra: “A teologia é neste conjunto a disciplina fundamental; todo conhecimento vem de Deus; é a Revelação que fornece os primeiros princípios de toda inteligibilidade concernente a natureza, a humanidade ou a divindade (1978, p. 33), Porém, considera-se que a universidade de Berlim, fundada em 1810, como projeto nacional, representou a reorganização e a unificação do conhecimento, dando a filosofia um lugar de proeminência, por meio do que se tornou conhecido como Iluminismo, como “universidade do espírito ou universidade da pesquisa”. Gusdorf considera que “O intelectualismo da filosofia das luzes reivindica para o filósofo o lugar de honra ocupado pelo teólogo” ( 1978, p.35), e que : “A fundação da universidade de Berlim corresponde sem dúvida à tomada de consciência da mais espetacular aliança indispensável entre a universidade e a filosofia.” (GUSDORF,1978, p.41), mas que não se universalizou e com o avanço do positivismo e das ciências empíricas, deu-se o esvaziamento das humanidades, e isso no caso da filosofia, foi notório. Segundo Comte a filosofia representava uma fase da evolução do conhecimento humano, comparada à uma fase de adolescência e a ciência como a fase adulta, o alcance da maturidade. Em especial no Brasil, sabe-se que ensino superior foi tardio, marcado pela influência positivista, prioritariamente num modelo de faculdades e que a filosofia ocupou pouco

espaço. Em contra partida, as faculdade de filosofia, bem como seus filósofos, tomaram distância, enclausuram-se e satisfazendo-se na sua erudição.

O que se quis apontar é que nessa trajetória, a filosofia tornou-se um saber isolado, visto com desconfiança e de pouca significância para formação em nível superior. Para então pensar e repensar a presença ou ausência da filosofia na educação superior retorna-se ao Kant e toma-se suas considerações sobre o lugar da filosofia com referência para analisar a ausência e a presença da filosofia em nosso contexto.

Com já dito, pode-se tomar Kant como um marco de mudanças, a partir do lugar que dá a razão como fundamento do conhecimento. Com isso, a filosofia deixa de ser serva da teologia e a revelação como fundamento para a verdade, o que é conhecido como a teologia natural, identificando a religião com a ética, invertendo as posições, a filosofia tornou-se prioritária para Kant. Como referência tomamos o texto de Kant publicado já no final de sua vida: “O conflito das faculdades”, do qual se pode apreender o lugar que destina à filosofia no contexto da universidade. As principais faculdades de então na universidade alemã eram na ordem de importância: teologia, direito, e medicina, e filosofia. Essa ordem representa também sua hierarquia, a teologia voltada para o bem eterno, o direito com vistas ao bem civil e a medicina para o bem corporal. Nessa ordem a filosofia era considerada menor, menor porque essa hierarquia representava uma ordem decorrente das necessidades empíricas, condicionadas pelos interesses do Estado. Porém, sendo a razão o princípio fundante do conhecimento, a situação deveria ser invertida, a filosofia deveria ser a primeira. Gusdorf, com base no referido texto, diz:

Trata-se de saber a quem, no corpo universitário, pertence o direito de precedência; porta-voz da razão crítica, a Faculdade de Filosofia deve preceder a faculdade de Teologia, prisioneira da tradição, sobre a Faculdade de direito e sobre a Faculdade de Medicina [...] (1978, p35)

Kant havia sofrido a represália anos anteriores, principalmente em razão do seu texto: “A religião nos limites da simples razão”, diante da pressão, assumiu um compromisso com o rei Frederico Guilherme II em deixar de ensinar seus conceitos sobre religião, conforme publicação posterior:

[...] declarar aqui do modo mais solene, como o mais fiel súdito de Vossa Majestade, que doravante me absterei inteiramente de toda a exposição pública concernente à religião, quer a natural quer a revelada, tanto nas lições como nos escritos (p.15).

Após a morte do rei, considerou que seu compromisso em silenciar havia vencido, voltou à crítica e como resultado publicou o referido livro sobre “O conflito das faculdades”. O que se pretende então é identificar qual o lugar e o papel da filosofia. Com isso quer-se advogar o lugar da filosofia na universidade.

Kant ao considerar a divisão das diversas faculdades, diz: “Segundo o uso adoptado, elas dividem-se em duas classes: a das três Faculdades superiores e a da Faculdade inferior” (p.21). As três primeiras são então Teologia, Direito e Medicina e a inferior a Filosofia, como já mencionado. A seguir diz:

Vê-se bem que, nesta divisão e denominação, não foi consultada a ordem dos eruditos, mas o governo. Com efeito, entre as Faculdades superiores contam-se somente aquelas em cujas doutrinas o governo está interessado, se elas devem ser constituídas assim ou assado ou publicamente expostas” [...] (p.21) O que mais interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoira influência sobre o povo, e desta natureza são os objetos das Faculdades superiores (1993, p.21)

As faculdades superiores funcionavam tendo como fundamento a figura do governante, ou seja, a autoridade do Estado, devendo, segundo Kant, no entanto alicerçar-se no poder reflexivo, na razão. O que se via era o condicionamento dessas faculdades aos interesses do governo em formar indivíduos acomodados e não esclarecidos, sem reflexão sobre as doutrinas que lhes eram impostas. Segundo Carrilho( s/d, p.85),

[...] é que nas primeiras há uma clara intervenção do Estado sobre o ensino, podendo o governo exigir que certas doutrinas sejam admitidas pelas respectivas Faculdades na sua exposição pública e que as doutrinas contrárias sejam excluídas, ao passo que na Faculdade de Filosofia o ensino é livre de qualquer intromissão alheia.

Ainda, Souza Araujo (2011, p.28) considera que Kant sustentava em sua obra que:

[...] a comunidade erudita cabe independência em relação ao governo, liberdade de julgar as suas doutrinas com liberdade,

em vista do interesse científico e da verdade. Ou simplesmente, tornar público o que a razão vier a construir.

No caso da filosofia, compreende que esta não deve ser submissão ao estado, a uma autoridade externa, mas sim sujeita a razão, observa que:

Há, pois, que conceber-se a Faculdade filosófica, porque deve responder pela verdade das doutrinas que tem de acolher ou até só admitir e, nesta medida, como livre e unicamente sob a legislação da razão, não sob a do governo. (KANT, 1993, p.31).

Sendo assim, tem como função tomar como seu objeto as doutrinas das faculdades superiores e exercer a crítica, visando o benefício das ciências. Carrilho (s/d, p.86) diz que:

O que Kant procura mostrar é que a Faculdade de Filosofia é necessária, e que o é porque, face às Faculdades superiores, só ela possui um critério que permite organizar, do ponto de vista da razão, os vários saberes: o critério da verdade. As outras Faculdades seguem o critério de utilidade, que não é nunca senão um critério secundário: só a filosofia pode controla-las e ser-lhes útil porque tudo depende da verdade.

Pode-se compreender que a filosofia no contexto da universidade exerceria certa vanguarda da verdade, como fundamento para as outras, diz: A Faculdade de filosofia pode, pois, reivindicar todas as disciplinas para submeter a exame a sua verdade (KANT, 1993, p.32). Nesse sentido,

[...] é preciso que a Faculdade filosófica permaneça livre para examinar e avaliar publicamente, com a fria razão, a origem e o conteúdo de um pretense fundamento de instrução, não atemorizada pela santidade do objeto que se alega sentir, e decidida a trazer este pretense sentimento ao conceito (p.38).

É, pois direito da faculdade de filosofia exercer a plena liberdade, sem pressão externa, de qualquer autoridade ou objeto, mas sujeita a voz da razão, com direito a expor suas dúvidas e críticas de forma publica.

Ao discutir a relação do papel das diferentes faculdades e o lugar e o papel da filosofia, aponta para sua estruturação:

A faculdade filosófica compreende dois departamentos: um do conhecimento histórico (a que pertence a História, a Geografia, o conhecimento erudito da língua, a Humanística com tudo o que a ciência natural apresenta de conhecimento empírico); o outro, dos conhecimentos racionais puros (Matemática pura, filosofia pura, Metafísica da natureza e dos costumes) [...] (KANT, 1993, p.32)

A partir dessas considerações compreende-se que a filosofia deverá ocupar um lugar em todos os níveis de formação universitária, uma vez que filosofia e educação são indissociáveis. É preciso recuperar seu lugar no âmbito das políticas, do currículo e quebrar o isolamento que se estabeleceu no decorrer de sua rejeição, configurando-se em unidades, faculdades de filosofia, onde a filosofia acaba sendo vista como algo restrito aos iniciados, ou a uma elite, como diz Carvalho: “Os filósofos, ainda hoje, formam uma casta enclausurada em sua torre de marfim, sem muito contato com a realidade social de seu país” (1978,p.102). No entanto, a partir da discussão sobre o lugar da Faculdade de Filosofia e seu ensino que Kant faz em seu tempo, podemos pensar e analisar o lugar que a filosofia ocupa em nossa educação superior.

## 2.Filosofia e Educação: um diálogo indispensável

A filosofia oscila entre ser entendida como: contemplação, reflexão, comunicação, criação de conceitos. Gallo diz (2012, p.58) que “Tomando a filosofia como criação de conceitos, Deleuze e Guattari vão direcionar uma dura crítica a três perspectivas muito comuns quando hoje buscamos definir a filosofia: segundo eles, a filosofia não é nem contemplação, nem reflexão, nem comunicação”. Assim, os autores citados por Gallo, consideram que filosofia é criação de conceito. No entanto, diante da diversidade de concepções, Gallo (p.39) julga que é importante que se adira a uma perspectiva ou concepção filosófica no ato de ensinar e filosofar. Não é incomum considerar-se que a filosofia, enquanto disciplina curricular universitária contribua para uma formação humanística e crítica, e que por meio dela o educando se torne mais independente e autônomo no pensar e agir. Porém, como lembra Freire (apud KOHAN, 2005, p.70): (...) “a simples introdução de uma disciplina num currículo fragmentado não é suficiente para contrabalançar a formação técnica e profissionalizante arraigado nas diversas graduações, e possibilitar o desenvolvimento de pensamentos críticos ou mesmo uma formação humanística”.

Com o crescimento das licenciaturas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 2006, a demanda pela formação de professores da educação básica tem se tornado cada vez maior, impactando necessidades de um currículo formativo que dê conta de lidar com as expectativas sociais do bom professor, que envolve conceitos sobre ética, emancipação humana e esclarecimento.

Dalbosco e Eidam (2009, p.15), na introdução da apresentação do texto *Moralidade e educação em Immanuel Kant*, se perguntam se ainda faz sentido pesquisar sobre a pedagogia kantiana, principalmente em razão do conceito de “disciplina” no processo da formação. No entanto, a pesquisa visa a educação superior onde os sujeitos já não se enquadram na fase da educação “disciplinar”, mas na fase do esclarecimento. Kant no texto *Sobre a Pedagogia* diz: (KANT, 1995, p. 11): “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”.

Compreende-se, pois, que as potencialidades presentes precisam ser desenvolvidas para que o homem alcance sua destinação enquanto homem e a sua autonomia. É um processo no qual, numa primeira fase e mais curta, a disciplina imposta pelos pais ou outros agentes tem uma função temporária e precisa ser substituída por formas de pensar e agir dadas pela razão. Assim, a disciplina é necessária, considerada a parte negativa da educação, mas não suficiente para sair da menoridade (*unmündigkeit*) e atingir o esclarecimento (*Aufklärung*). No texto *Que é esclarecimento* KANT (2005, p.63) desenvolve o conceito sobre esclarecimento, logo de início consta:

Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem.

É preciso, pois educar a razão, a parte positiva da educação, e isso implica aprender a pensar e a agir a partir de si mesmo, o que é um agir conforme o dever, através da própria razão legisladora, sem dependência de autoridade externa ou superstição incrustada dentro do sujeito. Isso, no entanto, não ocorre de forma natural, e tal conhecimento não se dá de forma imediata, implica em ensino e aprendizado e aí, então, a educação é fundamental, pois o homem é diferente dos outros animais, não pode

prescindir da sua razão que deve ser autônoma, porém, isto ele alcança pelo processo educativo. O homem constrói sua determinação, como um processo aberto. Kant, no entanto, alerta também do risco de adestramento, ao invés de pensar e agir por conta própria, o homem acaba se entregando às instituições ou na condição de menor idade à direção dos outros, por razões alistadas na citação acima. A educação pode se dar de forma sutil, Dalbosco e Eidam (2009, p.202) lembram que “Pode-se adestrar, e faz-se isso, apenas não dizendo que é adestramento. Quando o melhor adestramento é aquele que não se torna consciente ao adestrado, deixa-se ver sua eficácia na falta de resistência em relação a tudo àquilo que é exigido dos homens”.

Para tanto, a visão de filosofia de Kant não consiste em ensinar filosofia, mas ensinar a filosofar, que segundo Horn (2009, p.73) significa para Kant: “Aprender a pensar não significa, portanto, como aprender pensamentos ensinados pelo professor, mas aprender a filosofar, exercer o talento da razão; aprende-se a filosofar pelo exercício pelo uso que se faz para si mesmo de sua própria razão”. Diante dessa tese, constantemente perguntamo-nos: Como se dá uma formação de professores que não se propõem ao exercício do pensamento? Como formar docentes aliados do processo filosófico e da construção de conceitos?

Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos das licenciaturas da UFG, se verifica que se idealiza uma perspectiva de formação, referindo-se à uma formação crítica, reflexiva, autônoma, humanística e ética, sem no entanto apresentar com clareza a forma como esse ideal se materializaria no processo formativo no decorrer do curso. Constatou-se também que todos cumprem com a medida da inclusão da disciplina de Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação, sendo que na maioria dos PPCs é a única que propõe no seu conteúdo programático aspectos da filosofia.

.

### 3.Considerações finais:

Procuramos no texto mostrar que tipo de formação está idealizada nos PPCs, com o objetivo de dar visibilidade sobre o papel da filosofia nos currículos das licenciaturas. Coube-nos analisar que formação é essa, sem a filosofia que, embora apontando para uma direção que amplie a cultura, objeto de desejo implícito nas expectativas sociais sobre a formação do professor, incorpora no currículo propostas que não passam de uma



dimensão conteudista, cujo saber fragmentado não conduz a uma reflexão sistêmica sobre o sujeito formando.

Levando em conta que nosso objetivo foi verificar qual o lugar dado à humanidades e em especial ao saber filosófico. Notou-se que o caminho escolhido, mais árido sem a filosofia, seria a escolha por meio de conteúdos disciplinares da área das humanas, voltadas à utilidade que têm o profissional professor. Nesse caso, constatou-se que a disciplina de fundamentos é a única com maior especificidade. Entretanto, sua ementa, bem como a bibliografia básica não oferece possibilidades de um diálogo mais profícuo com a filosofia. Em especial, para a formação ética, não se encontrou nenhum conteúdo ou atividade prevista para essa formação.

Desse modo, o sentido da formação pautada nos aspectos crítico, reflexivo e, em consequência, com pensamento divergente, com valores construídos autonomamente, incorrem na construção de uma autonomia assegurada pelo processo mesmo de formação quando esta é condicionada a uma normativa que rege, tanto o espaço acadêmico, quanto o espaço de trabalho. Se a universidade não assegura tais condições, a formação se curva às determinações objetivas e pauta-se nas relações de poder como fonte primeira de assegurar seu *status quo*. Obviamente estas obedecem a diferentes grupos, lutas políticas, conflitos de interesses. Tal tendência de expansão universitária é homogeneizante na medida em que não leva em consideração os sujeitos concretos e sua diversidade cultural, base da concepção e construção pedagógica. Tal imagem foi construída através dos novos projetos políticos que orientam uma expansão quantitativa em detrimento de uma referência qualitativa. Nesse quadro, a figura do professor com orientação política é fragilizada e a construção de uma identidade pedagógica histórica fica condicionada a uma orientação mercadológica e não há, do ponto de vista discursivo-formador, condições profícuas da relação pedagógico-filosófica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRILHO, Manuel Maria. *Razão e transmissão da filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, s/d.

CARVALHO, Geraldo Barboza de. O ensino de filosofia nos ciclos básicos. In: Encontro Nacional de professores de Filosofia. *A filosofia e o ensino da filosofia*. São Paulo: Editora Convívio, 1979, p.101-133.

DALBJOSCO, Claudio Almir; EIDAM, Heiz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí: Unijuí, 2009.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia – uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus Editora, 2012.

GUSDORF, Geoges, A filosofia e a universidade. In: Encontro Nacional de professores de Filosofia. *A filosofia e o ensino da filosofia*. São Paulo: Editora Convívio, 1979, p.19-54.

KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, LDA, 1993.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

\_\_\_\_\_. *Textos seletos*: Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar filosofia – Pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.

MATOS, Olgária.

SOUZA ARAUJO. José Carlos, A universidade sobre o signo da razão, uma ficção iluminista. In: SOUZA ARAUJO, José Carlos (org.). *A universidade iluminista (1929-2009)*. Brasília: Liber Livros, 2011, p.19-37.

## **A (DE) FORMAÇÃO EM FILOSOFIA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UMA QUESTÃO DE MÉTODO**

Tiago Brentam Perencini

Universidade Estadual Paulista/Faculdade João Paulo II

[tiagaobp@yahoo.com.br](mailto:tiagaobp@yahoo.com.br)

Eixo 5: Papel formativo da Filosofia no Ensino Superior.

Este trabalho articula-se a minha prática como estudante e como professor de filosofia no Brasil. Pretendo refletir sobre o seguinte problema: Como tem ocorrido a formação de professores de filosofia no Brasil? Resgato dois documentos essenciais na tentativa de pensar essa questão. O primeiro deles é as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia, que visam fundamentar a atuação do Ensino Superior no país. Depois, esboço também o Projeto Pedagógico do curso de Filosofia da Universidade de São Paulo, dada a relevância dessa instituição para os demais centros de ensinos brasileiros. O apontamento hipotético é que a formação universitária brasileira tem privilegiado grandemente as exigências de rigor e de método em detrimento de pensar a formação do professor de filosofia no país. A excessiva especialização em leitura de texto filosófico parece degenerar tanto o campo da formação de professores de filosofia, como outros modos de pensar e de praticar a filosofia na Universidade.

Palavras-Chave: Formação em Filosofia. Formação de professores em Filosofia no Brasil. Ensino de Filosofia. Experiência.

The (de)formation in Brazilian Philosophy: A question of method

This work is structured my practice as a student and as a teacher of philosophy in Brazil. I want to reflect on the following problem: How has been the formation of philosophy professors in Brazil? Redeem two key documents in an attempt to think this question. The first is the “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Filosofia no Brasil”, aimed at substantiating the role of higher education in the country. Then also outline the pedagogical project of the Philosophy course at the University of São Paulo, given the importance of this institution to the other centers of Brazilian teachings. The hypothetical note is that the Brazilian university education has greatly privileged the requirements of rigor and method over thinking teacher education philosophy in the country. I understand that the strong focus on specialization in philosophical text

reading tends to degenerate both the field of training of philosophy teachers, like other modes of thinking and practice philosophy at the University. As conclusive via this work, which also aligns with an *ethos* of research, try another way of thinking about university practices in philosophy with the help of *deseccration* notion of Giorgio Agamben.

Keywords: Philosophy Formation. Formation of teachers in Brazilian Philosophy. Teach of Philosophy. Experience.

Este trabalho articula-se a minha prática como estudante e como professor de filosofia no Brasil. Pretendo refletir sobre o seguinte problema: Como tem ocorrido a formação de professores de filosofia no Brasil? Procuro resgatar dois documentos essenciais na tentativa de pensar essa questão. O primeiro deles são as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia, que funcionam como um fundamento geral para constituição do Ensino Superior no país. Depois, esboço também o Projeto Pedagógico do curso de Filosofia da Universidade de São Paulo, dada a relevância dessa instituição para os demais centros de ensinos brasileiros. O apontamento hipotético é que a formação universitária brasileira tem privilegiado grandemente as exigências de rigor e de método, de tal maneira que pouco prioriza a formação de professores em filosofia. O sumário enfoque na especialização em leitura de texto filosófico tende a degenerar tanto o campo da formação de professores de filosofia, como outros modos de pensar e de praticar a filosofia na Universidade.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia oferecem um diagnóstico da estrutura do seu ensino contemporâneo no Brasil. O perfil formador incide em duas modalidades: O Bacharel e o Licenciado. De ambas, espera-se que:

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão trans-disciplinar. (2001, p. 3).

Embora sejam duas modalidades distintas, com propósitos e habilidades específicas, a matriz que as une é a “sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere” (2001, p. 3). Por fim, cita-se também que seus “egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais etc.” (2001, p. 3).

Dessas “outras áreas” o documento não se dedica. O enfoque reside na formação do bacharel e do licenciado. Um olhar crítico sobre o documento que, teoricamente, deveria servir como parâmetro para a estrutura dos cursos em Filosofia no Brasil, indica dissonâncias entre ambas as modalidades. Conquanto exista a defesa de que seus cursos “devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdos básicos e núcleos temáticos” (2001, p. 4), notamos que não há o interesse da pesquisa filosófica para o licenciado, já que a sua organização deve incorrer “pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio” (2001, p. 4).

Tampouco se pode afirmar que há um interesse pedagógico para a formação do bacharel, posto que o seu percurso “deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior” (2001, p. 4). Fica a impressão de uma formação antinômica: De um lado, o licenciado não será um pesquisador. Do outro, o bacharel não problematizará a sua prática docente no ensino superior. E mais, o ensino de filosofia nesse nível parece restringir-se a transmissão da pesquisa produzida pelo docente.

Essa suspeita pode ser corroborada pela disposição dos *Conteúdos Curriculares*, outro tópico do documento. Ambas as modalidades se compõem por um núcleo comum, “O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas)” (2001, p. 04). E, “tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da

Mente” (2001, p.04). Vale a nota de que, afora a constatação subjetiva do “desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas”, não foram estabelecidos quaisquer critérios para a eleição desses conteúdos em detrimento de outros, como “Filosofia da Educação”, por exemplo.

A questão se agrava quando são especificados os conteúdos para a licenciatura. Em seu caso “deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (2001, p.4). Além de essa passagem corroborar que o ensino de filosofia na graduação tem como finalidade exclusiva a formação do professor em nível básico, avento também a inexistência do debate filosófico sobre o assunto, principalmente para a formação do docente em nível superior. A consequência disso é o tratamento exclusivamente didático da área, minando a reflexão da filosofia enquanto saber ensinável.

Guilherme Obiols (2002) sugere que o descaso da comunidade filosófica com a reflexão sobre o seu ensino, para além de priorizar as pesquisas, ancora-se em uma espécie de “herança pedagógica”. Retomando Obiols, Eduardo Rabossi (2002, p. 15-16) explicita essa hipótese:

Alguém aprendeu a filosofia de determinada maneira, ensinada por professores que por sua vez também a aprenderam dessa maneira e, como é natural, segue-se com o costume de ensinar da mesma forma, sem sentir a necessidade de algum tipo de questionamento. É que quando uma prática se torna padrão, quando é canonizada, o exame crítico não apenas é considerado desnecessário, mas também pode ser tachado de mau gosto. (2002 p. 15 e 16).

O modelo de curso que vai ao encontro das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Filosofia no Brasil é a graduação da Universidade de São Paulo. Primeiro, o seu Projeto Pedagógico, ainda que em repetidas vezes mencione a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, desconsidera a área do ensino de filosofia como área temática em sua estrutura curricular:

A estrutura curricular do Departamento de Filosofia assentada, desde seus primórdios, sobre duas grandes áreas principais: **(I) a área histórica**, que compreende o conjunto de matérias de História da Filosofia; **(II) a área temática**, que compreende o conjunto das disciplinas temáticas (outrora chamadas de

“normativas”), como Lógica e Filosofia da Linguagem, Ética e Filosofia Política, Teoria das Ciências Humanas, Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência, Estética e Filosofia da Arte. (s/d, s/p).<sup>1</sup>

E, mais decisivamente, demarca muito bem o modo de compreensão do ensino de filosofia, a partir do rigor na leitura do texto e no trato histórico em suas questões, oferecido em cursos monográficos:

Se observarmos que o lema, talvez mais fundamental, que presidiu as orientações pedagógicas e da pesquisa na formação do Departamento de Filosofia foi, certamente, o de que ‘o ensino da filosofia deverá ser primeiramente histórico’ para ser, em seguida, ‘mais contemporâneo’, e o de que tal ensino se faz pela leitura rigorosa, frequência e meditação dos textos dos grandes filósofos, compreenderemos que o ensino que oferecemos tenha se organizado segundo o eixo da ‘História da Filosofia’ e se pautado por cursos ‘monográficos’ de interpretação dos clássicos em suas grandes obras (s/d, s/p).

No caso do ensino de Filosofia da USP, a raiz histórica como método para o ensino de filosofia pode ser comprovada a partir do seu Projeto Pedagógico. Tendo em vista o seu modelo institucional, não será difícil depreender a influência desse posicionamento para importantes entidades superiores no país.

Da inferência acima surgiu uma suspeita igualmente problemática para a nossa investigação: Até que ponto a centralidade dessa compreensão de filosofia não institucionalizou um modo unívoco de pensar o ensino e a pesquisa filosófica no Brasil? Sabemos que da filosofia se espera um rigor, mas não precisamente o rigor que, como afirmado no Projeto Pedagógico da USP, pauta:

O trabalho pela análise das idéias a partir de leitura rigorosa dos textos, mormente clássicos (...) [que] expressaram-se desde logo em monografias e estudos que, deixando de lado o amadorismo ensaístico de um intelectualismo superficial, vigente em épocas passadas (...) constituindo assim uma tradição acadêmica na área cujo mérito é amplamente reconhecido nacional e internacionalmente (s/d, s/p).

O mesmo podemos afirmar sobre as noções de “ensino”, “história” ou “pesquisa”. Não é porque da filosofia se aguarda um ensino, uma história e uma pesquisa, que seus modos de compreensão devam se dirigir como *o* ensino, *a* história ou

a pesquisa. Para lembrar Derrida, “A instituição não é somente paredes e estruturas exteriores que cercam, protegem, garantem ou restringem a liberdade de nosso trabalho, é também, e já, a estrutura de nossa interpretação” (1999, p. 108). A institucionalização de um único modo de interpretar e decidir sobre a filosofia inviabiliza outras práticas de ensino, pesquisa, leitura, escrita, etc. Nesse caso, teremos desperdiçado o único respiro que a filosofia ainda pode exercer livremente na Universidade, que é uma compreensão filosófica de si mesmo e de seus modos de atuação, internamente, pelos próprios professores e pesquisadores.

Paulo Arantes, em texto intitulado *O Bonde da Filosofia*, analisa os aspectos formadores da cultura filosófica uspiana nos últimos anos da rua Maria Antônia, precisamente de 1965 a 1968<sup>1</sup>. De nosso interesse, deflagra um ensino de filosofia restrito a adequação metodológica, diretriz evidenciada atualmente pelo Projeto Pedagógico da USP. Arantes constata que:

Oswaldo Porchat finalmente traduzira, prefaciara e fizera publicar (em 1963) na intenção dos estudantes, além de programar como seminário introdutório aos seus cursos de Filosofia Antiga, um estudo de Victor Goldschmidt<sup>1</sup> (oráculo da casa, porém relativamente desconhecido no seu país de origem) sobre o problema do método em História da Filosofia, o qual, juntamente com outro ensaio de Martial Gueroult (...) [constituía] o momento mais alto da metodologia científica em História da Filosofia, uma jovem disciplina que o método dito ‘estrutural’ afinal elevava à real objetividade das ciências rigorosas e em torno do qual gravitaria o ensino de filosofia. (...)

Vinha, portanto, de muito longe a convicção de que residia na leitura dos clássicos o único meio de se aprender a filosofar – na realidade, uma adaptação institucional da remota máxima kantiana. Leitura comandada pelos olhos do espírito, esforço de compreensão interna (...) afirmava que o essencial de uma filosofia é uma certa estrutura (1994, p. 17)

A grande surpresa foi o mesmo Oswaldo Porchat, citado por Arantes como um dos grandes difusores de tal método, publicar um texto em 1998, quando completara 70 anos e se vê obrigado a deixar a Universidade, onde se encoraja para “rejeitar duramente meu erros passados, denunciar meus procedimentos equivocados, pedir humildemente desculpas pelas consequências infelizes que possam ter deles resultado. E



tentar contribuir para que se busque outros rumos. Para que a História da Filosofia, entre nós, comece a dar lugar finalmente à Filosofia” (2010, p. 24).

Em suma, tanto Arantes como Porchat, parecem diagnosticar que a imposição de um método teria esterilizado outros modos de ensinar e aprender a filosofia na USP. Em posse do primeiro, “ressaltada a indecidibilidade das proposições filosóficas, ia ficando clara a conversão da filosofia, que obviamente não se ensina, numa questão de método” (1994, p. 18). Da parte do segundo, uma constatação em forma de pergunta:

O aprendizado de um método rigoroso de pesquisa historiográfica, do método estruturalista, por exemplo, é o único e melhor caminho para fazer desabrochar as potencialidades filosóficas daqueles nossos estudantes que foram trazidos a um curso de Filosofia por sentirem sede e fome de Filosofia? (PORCHAT, 2010, p. 22).

Tendo partido do pressuposto que o aprendizado metodológico influenciou, mormente, o modo de compreensão sobre o ensino de filosofia na USP, ele se fez também em minha formação “rígida” com a filosofia.

### **Breve Consideração: Profanar a formação**

Giorgio Agamben (2005) nos incita a fazer um novo uso de noções tradicionais, invertendo as regras quando um jogo cai em apatia. A primeira conversão do olhar foi o deslocamento do ensino de filosofia da esfera institucionalizada, entendido como disciplina universitária, para a sua dimensão como *experiência*, investigado como práticas. O deslocamento é importante, pois desativa da nossa noção o seu caráter representacional e público, que relega a discussão para uma relação de finalidade entre sujeitos e objetos. No caso, a esfera pública prevê a adequabilidade de uma disciplina universitária aos mecanismos da sociedade, das próprias finalidades da Universidade, dos programas de ensino e das pesquisas que se a envelopam. O dualismo nesse nível do ensino cobra uma razão de existir do professor (sujeito do ensino) que difunda um saber (objeto da tradição canônica em história da filosofia) para o estudante (sujeito do aprendizado) e, como efeito da causa, que se refaça a narrativa do objeto ensinado. Disso dependerá o sucesso ou o fracasso do ensino. Por isso tratamos de desativa-lo.

A dimensão da *experiência* é outra. Permite a criação de novas estratégias de pensamento porque promove a relação entre sujeitos com o mundo e também consigo

mesmos. Falamos agora de seu uso privado, capaz de identificar as práticas nos campos e tempos possíveis. De um ensino de filosofia como saber institucionalizado a ser transmitido, podemos amoldá-lo a uma atividade. Em uma sala de aula, onde os sujeitos não se dirimem as funções exclusivas e opostas de professor e de aluno, em que a filosofia não se reduza ao exercício de leitura e de escrita, onde a linguagem não se abrevia à difusão e à avaliação. Não se trata de negar nenhum desses elementos, mas de reativar o modo de observá-los. Para nos servir do aporte agambeano, essa mudança na investigação implica o aprendizado de *profanar* o sagrado:

Ou melhor, a procurar devolver à comunidade humana aquilo que historicamente foi subtraído ao uso comum através da sacralização. Profanar - conceito originalmente romano - significa tirar do templo (*fanum*) onde algo foi posto, ou retirado inicialmente do uso e da propriedade dos seres humanos. Por isso, a profanação pressupõe a existência do sagrado (*sacer*), o ato de retirar do uso comum. Profanar significa, assim, tocar no consagrado para libertá-lo (e libertar-se) do sagrado (AUSSMAN, 2008).

Diferente de compreender o que determinado programa ou lei postularam *sobre* o que e como o ensino deveria ocorrer na escolarização universitária, a transposição de “ensino de filosofia” como noção categórica, para a relação *entre* práticas, operou outro modo de visualizar a pesquisa. Principalmente porque procura uma investigação interna ao próprio campo acadêmico de pensamento da educação e da filosofia. E também porque exige desse olhar posicionamentos filosóficos.

#### Referências

GOLDSCHIMIDT, V. A religião de Platão. Difusão Europeia do Livro: São Paulo, 1963.

AGAMBEN, G. Profanações. São Paulo. Boitempo Editorial. 2008.

ARANTES, P. E. *Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana*. (Uma experiência nos anos 60). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Brasil. Lei Federal n.11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. 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 dois de dezembro de 2013.

CARRILHO, M. M. *Razão e Transmissão da Filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1986.

CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MAUGUÉ, Jean. *O ensino da filosofia e suas diretrizes*. V. 7, nº 27-28, 29-30. Belo Horizonte: Kriterion, 1954.

NOBRE, M.; REGO, J. M. (Org). *Conversas com filósofos brasileiros*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

PORCHAT P., O. Discurso aos Estudantes sobre a Pesquisa em Filosofia. *Fundamento*. Belo Horizonte, v.1, n.1, p.18-32, set-dez, 2010.

OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução do ensino da filosofia*. Ijuí: Unijuí. 2002.

RABOSSI, E. Prólogo. OBIOLS, G. *Uma introdução ao Ensino de Filosofia*. Rio Grande do Sul: Ijuí, 2002.

SÃO PAULO. Unesp. (FFC) *Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia*. Marília, s/d. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2013.

\_\_\_\_\_.Unicamp (IFCH). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia da Unicamp*. Campinas, s/d. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/corpo.php?pasta=graduacao&texto=cursos#filosofia>. Acesso em: 8 jun. 2013.

\_\_\_\_\_.USP (FFLCH). *Projeto Pedagógico*. São Paulo, s/d. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8010&codhab=103&tipo=N>. Acesso em 8 jun. 2013.

**A FORMAÇÃO FILOSÓFICA NA UNIVERSIDADE:UM DIÁLOGO  
POSSÍVEL?PESPECTIVAS E POSSIBILIDADES**

Sérgio Eduardo Fazanaro Vieira

Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Brasil

[sergio.vieira@puc-campinas.edu.br](mailto:sergio.vieira@puc-campinas.edu.br)

Papel formativo da Filosofia no Ensino Superior

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma breve análise do papel formativo da Filosofia em cursos do Ensino Superior. A proposta situa o ensino de filosofia diante do contexto globalizado e do forte movimento tecnicista, utilitário e pragmático, visando à relevância do debate filosófico como elemento necessário para a formação humana do futuro profissional. O artigo problematiza o contexto e apresenta dados de uma pesquisa realizada com discentes de vários cursos universitários que não pertencem ao escopo da reflexão epistemológica. Posteriormente, apresenta-se um breve aporte teórico-filosófico e conceitos possíveis para a análise e reflexão.

**PALAVRAS-CHAVE: FILOSOFIA, ENSINO SUPERIOR, UTILITARISMO.**

## RESUMEN

Este artículo presenta un breve análisis del papel formativo de la filosofía en los cursos de Educación Superior . La propuesta busca colocar la enseñanza de la filosofía en el contexto mundial y los fuertes tecnicismos movimiento, utilitarias y pragmáticas , en busca de una comprensión de la relevancia del debate filosófico como un elemento necesario para el desarrollo humano de los futuros profesionales . El artículo analiza el contexto , y presenta los datos de una encuesta sobre los estudiantes de diversas carreras universitarias , de los universo puro de la reflexión epistemológica sobre la importancia de la disciplina en su proceso de formación. Más tarde, basada en un breve aporte teórico y filosófico , los posibles conceptos para el análisis y la reflexión.

**PALABRAS CLAVE: FILOSOFÍA, EDUCACIÓN SUPERIOR, UTILITARISMO.**

# **A FORMAÇÃO FILOSÓFICA NA UNIVERSIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?**

## **Introdução do Problema**

O papel da educação superior deve ser de constante estímulo à adequação ao processo de mudanças sociais impressas pelas categorias de mundialização.<sup>1</sup> A universidade, inserida em um contexto dinâmico, não pode deixar de adaptar-se ou mesmo desencadeá-lo de maneira crítica e criativa. Sendo assim, se a universidade reflete a realidade social em que está inserida (CHAUÍ, 2001), também se encontra em condições de ser a projeção de um cenário futuro mais humanizado e justo na escala social.

No entanto, os processos educacionais que compõem o papel das Instituições de Ensino Superior perpassam por fatores diversos, plurais e multifacetários do existir humano e sob a perspectiva do sujeito produto e produtor de relações históricas concretas e determinantes<sup>1</sup>, interagindo constantemente no processo de identificação, conduta e, sobretudo, na construção do conhecimento. Diante de tal complexidade na construção de si e do saber, é possível o processo apequenar-se:

Quando o indivíduo se atém ao detalhe deixa de ver o todo, as vinculações globais e estruturais. As formas desviam a atenção dos conteúdos, a ênfase sobre os heróis desvia a atenção do processo histórico. Produz-se uma visão compartimentalizada da realidade, não há interação entre as partes, uma está desconectada da outra. Subjacente a esta maneira de ver a sociedade fragmentariamente, a esse fenômeno de castração da capacidade de pensar em termos de estruturas, está a concepção acumulativa do conhecimento, a concepção de que aprender significa absorver informações e não proceder à análise ou relacioná-las umas com as outras. (CASTANHO, 1989, p. 21)

Um olhar com viés mecanicista, pragmático e utilitário presente nas sociedades pós-industrializadas<sup>1</sup>, pode trazer ao debate a trivialidade na justificativa de uma formação filosófica de cursos universitários que atualmente estão inseridos em alguns projetos pedagógicos de ensino superior. O contexto atual, impregnado pela lógica de resultados que atendem ao modelo econômico vigente, espelha e fomenta, nas estruturas educacionais, amarras próprias do sistema:

A educação institucionalizadora, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2005, p.35)

Diante desta lógica operacionalizadora de exigências mercadológicas e demandas no manejo técnico e de funções tecnicizadas no mundo da produção (SEVERINO, 2006), indaga-se: como poderia a filosofia, contribuir nesses espaços de formação superior? E ainda, pode a filosofia, na tentativa de justificar sua importância no ensino superior, adaptar-se à realidade, a mercê de um saber reduzido e aplicado à formação profissional?

Suscitar este debate parece causar certo desconforto, sobretudo quando, contraditoriamente, o olhar parte de áreas consideradas “não afins”, incutida de especificidades e características que tangem o agir profissional em função de modelos enraizados na lógica do mercado, da economia e da busca frenética pela competitividade humana e tecnológica, sem espaço para a reflexão “abstrata”, “não aplicável”, e até mesmo “inútil” diante das reais necessidades do futuro profissional de mercado. Sob este âmbito, o diálogo pode correr riscos: da inocuidade, da refutação constante ao tentar estabelecer significado para este saber, ou ainda, do simples desprezo quando também são desvinculados de sentido por sua não aplicabilidade efetiva.

No entanto, para Severino, o problema traz uma real hipótese para conduzir o debate. O autor infere que, a compreensão dos reais objetivos e da filosofia do processo formativo é o meio para se estabelecer o debate:

Afinal, o que está em causa é a **concepção da formação humana que se espera da Universidade que vai justificar a necessidade da presença da filosofia nas mediações curriculares dos cursos universitários**. Se o objeto da Universidade for o de propiciar apenas uma preparação técnica para o mundo da produção, então a filosofia torna-se dispensável, desnecessária e até mesmo prejudicial. (SEVERINO, 2006, p.93-94) [grifo nosso]

Severino, ao inferir tal premissa, não reduz a importância da filosofia no processo formativo e justifica a necessária presença da formação filosófica na Universidade na medida em que “a educação superior não pode se exaurir-se apenas na profissionalização técnica.” (2006, p.94). A finalidade da formação Universitária requer não só a formação qualificada de profissionais com conhecimento técnico, mas, sobretudo, humano:

Para além de qualquer retórica idealista, tem tudo a ver com uma forma aprimorada do existir das pessoas humanas, historicamente situadas. [...] à maturidade intelectual das pessoas e à percepção do papel do conhecimento no processo histórico de constituição dos sujeitos de construção da humanidade. O conhecimento, em que pesem todas as suas limitações epistemológicas e contradições históricas, é o instrumento de que dispõe a espécie humana para dar sentido a sua existência. (SEVERINO, 2006, p.94)

A incompreensão pode levar a humanidade à concretude objetiva da vida, marcada por conflitos, violências, intolerâncias morais, etc.. O desafio está na desconstrução e reelaboração dos mecanismos que contribuem para o processo formativo. A opacidade da significação que hoje é enfrentada na condução da existência reflete uma crise conjuntural no campo educacional e, sobretudo, ético-profissional.

Muitas são as questões passíveis de análise sobre o tema abordado, no entanto, com o propósito de delimitar a reflexão em torno do que sugere a problematização deste artigo, limitamo-nos a recortar e examinar uma parte de uma pesquisa em desenvolvimento, que aborda a relevância do ensino de filosofia em alguns cursos de ensino superior.

### **Vozes para um diálogo possível ?**

O campo de pesquisa perpassou cursos que não tinham como objetivo a formação filosófica plena, mas que contemplava, em seu projeto pedagógico e nas diretrizes curriculares, a exigência desta formação. Ao escolher o campo de pesquisa, procuramos encontrar o modelo institucional que mais se aproximasse do ideário neoliberal para encontrar os caminhos em que a filosofia se encontra. A instituição pesquisada possui como modelo de ensino os grandes centros de excelência na especialização de profissionais para o mercado de trabalho e pesquisa, e possui um compromisso, informado em suas ferramentas publicitárias, o ensino de alta qualidade.



Foram ouvidos 140 alunos de diversos cursos ao longo do ano de 2014. Pretendeu-se levantar dados que pudessem caracterizar a visão que o discente tem do ensino filosófico em seu curso e a relação de sua vida intelectual acadêmica com sua formação profissional.

Os dados obtidos por essa pesquisa foram por meio de questionários semiestruturados; buscou-se levantar: o perfil sociocultural do discente, o envolvimento dele com a disciplina de Filosofia e sua perspectiva de futuro mediante seu processo de formação profissional, consoante à presença obrigatória da filosofia na grade curricular como norteadora formação ética e humanística, prevista nos projetos pedagógicos e nas diretrizes curriculares dos cursos.

## A PESQUISA

Nas questões indaga-se ao discente como considera a contribuição da Filosofia para a formação. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem a maneira que ele considera esta relação. Outra questão importante foi apontar quais as dificuldades encontradas na disciplina de Filosofia. Finalizou-se a pesquisa com questões abertas e específicas em relação à Filosofia e ao curso. As respostas apresentadas neste artigo são reproduzidas de acordo com a redação original. Os dados entre parênteses referem-se à identificação do questionário. Foram selecionadas algumas aleatoriamente.

A primeira questão: quais são as reais contribuições que a disciplina de Filosofia oferece em relação ao seu curso e como é percebido esse aprendizado diante dos futuros desafios profissionais? Obtivemos respostas heterogêneas quanto ao enfoque, porém todas com caráter predominantemente utilitarista. Vejamos:

*-“Acredito que ela possa ser um pouco útil, apesar de não gostar muito de Filosofia”; (Q99)*

*-“Contribui para a formação ética humanística. Espero conhecimento e cultura, podendo utilizar alguma coisa”; (Q 30)*

A busca por um viés de utilidade da filosofia para sua atuação profissional é quase que reflexa nas respostas que possuem um caráter imediatista e reduzido, pois busca uma aplicabilidade efetiva em sua formação dinâmica e pragmática; parece não existir outras possibilidades para essa empreitada; as respostas levantam também em qual caminho o discente está inserido; o direcionamento imediato à utilidade da filosofia reflete os paradigmas culturais e sociais presentes nos respondentes, como também não se pode negar a relação formação profissional para a atuação no mercado. A cultura que predomina considera que ‘alguma coisa’ só pode existir se tiver uma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata.

É perceptível a dificuldade em estabelecer correlações no processo do conhecimento, mesmo que ainda possa ser pensado a partir do agir ético.

As hipóteses para a motivação estão justamente na não compreensão da relevância da disciplina no curso e no possível método de ensino utilizado pelo docente. Contraditoriamente, ao dissertar essa relação, destacam-se respostas como:

*-“Não vejo importância da matéria no curso. Não sei, pois às vezes é dada longe da minha vida. Filosofia é um pensamento sobre a vida. Desnecessário no meu curso.” (Q72)*

*-“Não espero muita coisa, pois acho a matéria irrelevante para o curso, entretanto, acho que poderá proporcionar pensamento mais crítico. Sinceramente não sei, o conteúdo visto até agora não me ajudará em nada. Interessante, mas não me fez mudar a visão que tenho da disciplina”; (Q78)*

A busca em encontrar utilidade para a filosofia, para outros respondentes, parece-nos um possível desafio, que emerge em suas proposições a reafirmação da visão utilitarista, sobretudo mercadológica. A percepção limitada de mundo reflete a preocupação imediatista para a futura profissão no mundo dos negócios e das organizações, dando importância ou não:

*-“Espero que sejam úteis para o mercado profissional” (Q67)*

*-“Utilizado apenas para refletir casos onde há tempo para discussão e reflexão. No trabalho, no dia-a-dia, pode não ser possível utilizá-la”;(Q114)*

Um dos fatores que trazemos ao analisar essas falas nos indica também um “estado de ignorância” refletida pelo contexto dos alunos. Apesar de estarem inseridos no espaço dos saberes, da ciência e do pensar, o foco mercadológico parece ser o condutor de todo o processo de formação. O alvo para as conquistas e sucesso está traçado. Nessa lógica, o que não lhe “serve” enquanto valor imediatista é descartado. A visão limitada da realidade não percebe a gênese do conhecer, a emancipação para pensar, analisar, refletir:

*-“O objetivo de Filosofia em ADM é irrelevante para mim, não acho que vá contribuir para muita coisa, ainda mais que o professor não aceita muito os argumentos diferentes do dele. Algo que não se encaixa na realidade atual, as pessoas não têm mais tempo para pensar em coisas inúteis e que não trarão resultados práticos.(Q106)*

*-“A disciplina de Filosofia aqui é péssima, um dos pontos fracos . Não aprendi nada!” (Q112)*

Enquanto conceito nota-se que o aluno, mesmo que a negue, sabe a importância e a não neutralidade da filosofia em sua vida e em sua formação. Porém, não consegue enxergar os caminhos que ela pode oferecer e é relutante à didática:

-“*Estudo feito por pessoas que pensavam sobre a sociedade, mas não passa de um estudo e nada mais. Não vejo como a Filosofia pode ajudar as pessoas, torná-las melhores. Só serve pra treinar o cérebro lendo textos difíceis*”. (Q42)

- “*Filosofia é conhecer a si próprio e depois avaliar as questões apresentadas pelo mundo e não aceitar as coisas como são, é algo tão individual que deveria ser revisto pelos professores, que utilizam métodos de avaliação, como se você necessitasse ter o mesmo trajeto de raciocínio.*” (Q81)

### **Conceitos para um diálogo possível?**

Considerando como filosofia a atividade do pensar, da reflexão radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 1973), modalidade de exercício da subjetividade cognoscitiva que se envolve exatamente como o delineamento do sentido da existência humana, articulando e complementando todas as outras modalidades congêneres, num esforço conjunto e convergente com vistas à elucidação do sentido da existência e do esclarecimento de referências para a orientação da prática humana (Severino, 2006), quaisquer que forem as formas que esta relação assuma, tanto no plano lógico-epistemológico como no plano de suas linguagens, a filosofia sempre se apresenta com a pretensão de esclarecer o entendimento que os homens têm dos diferentes aspectos de sua existência no mundo.

Na Universidade, a filosofia revestida de disciplina didática-pedagógica poderia, sob esse viés constitutivo de sua essência, contribuir independente da destinação profissional, e sim, para o desenvolvimento e o amadurecimento da capacidade reflexiva dos saberes, integradora de sentido, de sensibilidade intelectual à sua condição histórica e social.

Ao levantar dados na relação desse “incômodo” saber, as categorias de análise tendem à estabelecer relações práticas. Para tanto, alguns filósofos ocuparam-se por estas correntes. No entanto, do pensamento utilitarista ao pragmático, os conceitos não se traduzem em consciência ingênua desarticulada e vazia de significado como as tendências hedonistas que são fortemente presentes na sociedade atual.

O utilitarismo arraigado como visão prática constrói, a partir da alegação de que existe uma força que compele o ser humano a agir naturalmente, é decorrente da própria condição do gênero humano. Fundamentando o conceito, Bentham afirma que:

A natureza colocou a humanidade sob o governo de dois senhores soberanos: o prazer e a dor. Somente a eles compete apontar o que nós devemos fazer, assim como determinar o que de fato faremos. Ao tronco desses dois senhores estão ligados, de um lado, o padrão do certo e do errado, e de outro a cadeia de causas e efeitos. Eles nos governam em tudo o que pensamos: cada esforço que façamos para nos livrar dessa sujeição servirá para demonstrá-la e confirmá-la. Por meio de palavras um homem pode fingir que abjura seu domínio: mas na realidade ele permanecerá sujeito a ele em todos os momentos.(BENTHAM, 1979, p. 94)

As condições dadas pelo filósofo indicam o delinear da construção da felicidade humana fundamentada no princípio da utilidade. Esse princípio é a base de toda ética racional e toda legislação em que Bentham teoriza. Assim, o ‘princípio de utilidade’ formulado pelo autor se estabelece da seguinte forma:

Por princípio de utilidade entende-se aquele princípio que aprova ou desaprova qualquer ação, conforme a tendência que ela pareça ter para aumentar ou diminuir a felicidade daquele cujo interesse está em jogo: ou, o que seria a mesma coisa com diferentes palavras, segundo a tendência a promover ou se opor à referida felicidade. Eu digo qualquer ação; e portanto, não somente de toda ação de um indivíduo particular, mas de toda medida de governo.(BENTHAM, 1979, p. 95)

Considerando que as ações humanas são regidas pelo princípio da utilidade, independente de sua intencionalidade individual ou coletiva, o sentido estabelecido do agir cabe aos critérios da moral que Bentham (1979), estabelece como “... a arte de dirigir as ações do homem para a produção da maior quantidade possível de felicidade em benefícios daqueles cujos interesses estão em jogo”

Outra categoria possível e presente na pesquisa é a dimensão pragmática do real. Nela é possível, por meio do pensador Dewey, estabelecer sentido. Uma atividade, seja qual seu âmbito, é aceitável à existência humana quando possui significado do que se é realizado. Assim:

Atividades desenvolvidas sob a imposição do outro, ou feitas de forma mecânica ou que proporcionem uma excitação inicial momentânea, mas que não perduram, são bons exemplos para demonstrar em que terreno o processo educativo, interessado não ocorrerá. (MENDONÇA; BARBOSA; SILVA, 2015, p. 157)

E ainda, Dewey considera: “o princípio genuíno do interesse é o reconhecimento da identidade entre o fato ou ação proposta e a personalidade em formação”(MENDONÇA; BARBOSA; SILVA, p.158). Portanto, em se tratar dessa relação tênue entre as propostas do campo educacional e os interesses de mercado e do profissional atuante neste contexto, requer desconstruir e reconstruir estruturas que possibilitem, diante as demandas pós-modernas no campo educacional, atributos de sentido e interesse que só ocorrem, segundo Dewey(1997), intrínseco ao sujeito que oferecerá ao fenômeno a perspectiva de significado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de uma possível análise, do contexto apresentado, das vozes descritas e da busca de conceitos, entende-se que, mesmo em suas contradições epistêmicas, a educação só se “legitima intencionalizando a prática histórica dos homens” (SEVERINO, 2015, p.107) Ela se estabelece quando atribuída de sentido e significado e fecunda o sujeito em suas mediações existenciais.

Com efeito, o desafio é posto e parece não estar longe de se esgotar o debate. Como pólo determinante do agir humano, as correntes filosóficas que perpassam nesse universo entre a busca de sentido e o conceber da prática atuante, corre o risco do esvaziamento, da refutação constante ao tentar estabelecer significado para este saber ou ainda, do simples desprezo quando também são desvinculadas de sentido por sua não aplicabilidade efetiva.

Se o questionamento inicial parte do que pode o ensino de filosofia na Universidade, e que apresentou-se de maneira relutar à adesão, tona-se mais que necessário e está longe de esgotar o debate: a real necessidade para uma compreensão dialética e, ao mesmo tempo, relevante ao conceber tais estruturas. A presença da filosofia por estes espaços do saber devem propiciar em sua finalidade intrínseca a “formação integral das pessoas à vista de seus compromissos com a própria humanidade, representada pela sociedade concreta em que se encontram inseridas” (SEVERINO, 2006, p.105)

No contexto neoliberal em que se insere tal realidade, a educação quanto mais atende ao mercado capitalista - ou seja, parafraseando Mézaros - mais vira mercadoria ou se não o é, não serve, não tem utilidade. A percepção e compreensão do universo acontece, diante dessa realidade, somente pela vertente utilitarista, pois nela é que se responde, sob uma visão fragmentada, ao sentido das coisas. Esse sentido, no entanto, é pobre de significado, o que para uma sociedade neoliberal, ir além do prazer imediato, torna-se desnecessário.

A partir dessa compreensão, Severino (2006) aponta duas direções fundamentais: (i) numa frente, esclarecer o sentido da existência e, (ii) noutra, afastar o ofuscamento ideológico dos discursos construídos. Seria possível ?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENTHAM, J. **Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação**. tradução de Luiz João Barauna. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- CASTANHO, M.E. A didática no ensino da Filosofia no 2º grau. *In: Filosofia no 2º grau. Revista Reflexão*. Nº 43, PUCCAMP/SCP, 1989.
- CHAUÍ, M.. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- DEWEY, J. **Experience & Education**. New York: Touchstone, 1997.
- GURGEL, C. **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MENDONÇA, S; BARBOZA, J.T.; SILVA, A.O. Educação e Ensino de Filosofia: interesse e superação do *learnification* para a prática filosófica. *In: GENIS, A; GARAY, G. (orgs) Filosofia de la Educación: Tradición y actualidad*. Curitiba: Appris, 2015.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo Cortez, 2002.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. 23. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2013.
- SAVIANI, D. **Educação brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1973.
- SEVERINO, A. A Filosofia da Educação e os desafios da educação no contexto históricossocial Latino-Americano da atualidade. *In: GENIS, A; GARAY, G. (orgs) Filosofia de la Educación: Tradición y actualidad*. Curitiba: Appris, 2015.
- \_\_\_\_\_. A Filosofia na formação universitária. *In: MAAMARI, A; BAIROS, A.; Filosofia na Universidade*. Col. Filosofia e Ensino 9. Ijuí: Unijui, 2006.



## **ENSINO DE FILOSOFIA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E EAD: algumas reflexões**

Thiago Pessoa Prudente, Universidade Federal de Alagoas, Brasil, [thiagopessoaprudente@gmail.com](mailto:thiagopessoaprudente@gmail.com);

Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas, Brasil, [waltermatias@gmail.com](mailto:waltermatias@gmail.com);

Edna Cristina do Prado, Universidade Federal de Alagoas, Brasil, [wiledna@uol.com.br](mailto:wiledna@uol.com.br);

*Eixo temático: 5. Papel formativo da Filosofia no Ensino Superior.*

### **RESUMO**

Este artigo objetiva apresentar as leituras iniciais que embasam a pesquisa de mestrado intitulada “O ensino da disciplina Filosofia e suas variantes, na modalidade 'a distância', em Instituições Federais de Ensino Superior no Estado de Alagoas”, que analisa o ensino das disciplinas filosóficas em cursos de graduação superior inseridos na modalidade EaD das IFES alagoanas. Apresentam-se aqui algumas definições que visam ajudar a entender a concepção, percepção e aplicação da Filosofia nas formações de nível superior através de análise documental realizada em publicações recentes dedicadas aos temas: ensino de Filosofia no Brasil; Educação Superior brasileira; e EaD no Brasil e no Mundo.

**Palavras-chaves:** Ensino de Filosofia; Educação Superior; EaD

### **RESUMEN**

Este artículo presenta los valores iniciales que apoyan la tesis de maestría titulada "La enseñanza de la disciplina Filosofía y sus variantes, en el 'modo la distancia', en las Instituciones Federales de Educación Superior en el Estado de Alagoas", que analiza la enseñanza de las disciplinas filosóficas en los cursos de pregrado superiores insertados

en la modalidad de educación a distancia de las IFES de Alagoas. Presentan aquí algunas definiciones que tienen como objetivo ayudar a comprender el diseño, la realización y la aplicación de la Filosofía en la formación de alto nivel a través del análisis documental de las publicaciones recientes dedicadas a los temas: Filosofía de la educación en Brasil; La educación superior de Brasil; y la educación a distancia en Brasil y en el mundo.

**Palabras clave:** Filosofía de la Educación; Educación Superior; Educación A Distancia

## INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar algumas reflexões sobre as primeiras leituras que embasam a pesquisa de mestrado intitulada “O ensino da disciplina Filosofia e suas variantes, na modalidade ‘à distância’, em Instituições Federais de Ensino Superior no Estado de Alagoas”.

A base dessas reflexões são as análises que vem sendo realizadas a partir de pesquisa documental que trata do processo de ensino de filosofia, enquanto disciplina, para os cursos de graduação presenciais e a distância existentes nas IES brasileiras, sobre a situação dessa disciplina e suas variantes em cursos EaD ofertados em IFES de Alagoas, e, da busca por soluções viáveis e práticas para melhoria e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem das disciplinas que se fundamentam nos saberes da Filosofia, e, posteriormente, de outras disciplinas do eixo das humanas, tendo como pano de fundo a formação dos docentes da área da filosofia no Estado de Alagoas.

No desenvolvimento da pesquisa, da qual este trabalho é apenas uma apresentação da investigação, três questionamentos básicos são postos, uma vez que acreditamos serem os guias iniciais aos caminhos da pesquisa, são eles: 1. Porque é, aparentemente, tão difícil “ensinar filosofia” e atender as expectativas dos cursos de graduação e dos alunos? 2. Quais seriam os grandes entraves para o desenvolvimento da disciplina Filosofia, quebrando assim os paradigmas existentes a ela, principalmente, no tocante a educação a distância? 3. O que pode ser feito para se qualificar e melhorar o processo de formação dos docentes para o ensino de filosofia, no que compete à questão da educação a distância, especificamente, e, para o desenvolvimento da compreensão dos discentes ao conteúdo e ao papel das disciplinas filosóficas para sua formação social, acadêmica e profissional futura?

Essas questões servirão como fios condutores da pesquisa, uma vez que elas procuram atender as primeiras expectativas do tema quando trazem em si a necessidade de uma busca por dados capazes de explicar as razões para as dificuldades de se desenvolver um ensino da filosofia com qualidade nas Instituições Federais de

Educação Superior de Alagoas e que atenda as necessidades dos cursos no que compete a formação de seu alunado.

Fora isso também buscará auxiliar no desenvolvimento de ações de melhorias para as práticas da Educação a Distância nas IFES alagoanas e para a formação e qualificação dos profissionais da educação ligados ao ensino de filosofia, podendo por consequência serem ampliadas, mais tardiamente, aos educadores que atuam junto ao ensino de outras disciplinas das áreas de humanas e de educação, que estão muito ligadas à evolução dos indivíduos em si e de um modo geral ao desenvolvimento dos conhecimentos, da cultura, da educação e da sociedade, em especial, no Estado de Alagoas.

Ressaltamos, ainda, que essas dúvidas levantadas acima são como pontas de um iceberg, uma vez que não se tem muitos trabalhos que ressaltem, especificamente, a questão do ensino da filosofia, enquanto disciplina, em cursos de graduação superior através da EaD, sendo assim um nicho em aberto para outros problemas, questões e dúvidas tanto da ordem metodológica, quanto no que compete a currículo dos cursos de graduação, como a formação de docentes voltados ao nível superior e seus métodos. E quando se trata das questões que envolvem essa temática no Estado de Alagoas, seja em qualquer nível educacional, esses espaços de pesquisa tornam-se ainda maiores, devido a limitação de informações e de ações existentes, sendo essas ações, em geral, dependentes diretamente das atuações das IFES aqui instaladas, que se apresentam como centros de vanguarda e referência estaduais no que compete a formação dos profissionais da educação em Alagoas mediante a educação superior e em especial a modalidade à distância.

Apontamos como método nessa pesquisa de ordem documental o conceito de Análise do Discurso (AD) e como essa metodologia pode ser apresentada como uma ferramenta importante para tentar identificar e para propor correções possíveis aos problemas relacionados ao ensino de filosofia na modalidade à distância nas Instituições Federais de Educação Superior do Estado de Alagoas. E que permitirá, também, traçar um diagnóstico da atual situação da formação e da qualificação do docente de filosofia no Estado para o ensino na EaD.

Assim o presente artigo será composto de duas partes que terão o desafio de explicar como se definirá e ocorrerá a citada pesquisa de mestrado. Na primeira parte apresentamos as definições, que adotaremos ao longo da pesquisa e desse texto, em especial, ao tempo que procuramos identificar alguns dos problemas e desafios na relação entre os temas, tendo em vista as relações entre o ensino de Filosofia, a Educação Superior e a EaD ao longo dos últimos anos no Brasil. E na segunda e última parte apontamos nossas conclusões necessárias a esse artigo.

## CONCEITOS, DEFINIÇÕES E RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE FILOSOFIA, A EDUCAÇÃO SUPERIOR E EAD NO BRASIL E EM ALAGOAS

Nos dias de hoje em que a informação é mais rápida que a compreensão que se tem da mesma, diversificar os métodos de ensino e aprendizagem é fundamental a qualquer processo educativo.

É nesse contexto que se faz necessário o embasamento de três ideias centrais que são: 1. O conceito de Educação a Distância e suas particularidades para atuação no Estado de Alagoas; 2. As questões da formação e qualificação dos docentes em geral, e especificamente os de filosofia, para essa modalidade de ensino; 3. As problemáticas do ensino, e porque não dizer da aprendizagem, que a disciplina filosofia e suas variantes apresentam em geral, e, em especial, para a realidade da EaD.

Iniciemos então definindo que será a EaD, utilizando a visão de Solange Azevedo e Osvaldo Quelhas, contido na revista *Tecnologia Educacional* (2003/2004: 21), entende-se, de modo generalista, Educação a Distância, ou EaD, como um conjunto de ações de ensino e aprendizagem realizado por discentes, das mais variadas condições, fora, ou não, do espaço físico escolar, feito, em geral, com materiais de ordem auto-instrutivo, e, através de diferentes tecnologias da informação e comunicação. Nesse processo a presença física do professor é, geralmente, substituída por um acompanhamento tutorial em ambientes virtuais de aprendizagem, podendo haver, ou não, momentos de interação presencial entre professor/tutor e a turma, caso de cursos de modelo semi-presencial.

Embora utilizemos dessa definição para começar nossa pesquisa, na última década vem ocorrendo uma rápida e constante evolução do que se entende por Educação a Distância no Brasil e no mundo, essa visão de Azevedo e Quelhas (2003/2004), juntamente a Pesce (2007) e de outros autores, nos levam a crer no abandono de uma visão generalista da definição do termo, encontramos, no entanto, um contraposto a essa realidade de desenvolvimento da definição de EaD no Estado de Alagoas, uma vez que, ainda existem alguns entraves e questões de ordem políticas e sociais que tangem a situação da educação como um todo e que reflete sobre como a EaD ainda é encarada e realizada, fazendo-a permanecer em grande parte nesse enfoque generalista apresentado acima.

Porém, ao se analisar de perto essas questões e a questão pedagógica local, tendo como base alguns dos textos organizados pelo professor e pesquisador Luís Paulo Mercado, da Universidade Federal de Alagoas, é possível verificar que houve um salto grande na qualidade e na quantidade de cursos de graduação superior à distância em Alagoas, contudo, ainda é limitada uma análise mais profunda dessa modalidade em decorrência da insuficiência de dados sobre os problemas e condições regionais, e locais, que a afetam.

Devido a essas limitações em contraponto as melhorias observadas nas questões pedagógicas, é que a visão genérica do conceito de Educação à Distância, apresentada acima, parece ser, infelizmente, como a mais difundida, ainda, entre a maioria dos docentes que atuam nessa modalidade junto a Educação Superior das instituições públicas ou não de ensino superior de Alagoas.

Outras considerações verificadas em realidades distintas as de Alagoas mas que também podem ser tomadas como locais são com relação a postura dos docentes frente a formação para a EaD. Assim, tomando por base as falas de Daniela Barros (2003/2004: 56-61) e Zuleide Silveira (2003/2004: 137-144) - ambas contidas na revista *Tecnologia Educacional* (Ano XXXII, Out./2003-Set./2004), observamos posturas como: a falta de interesse numa formação para a didática digital com base em metodologias e estratégias fundamentadas na gestão de competências e habilidades - inerentes ao docente e a sua formação específica aplicadas ao ensino a distância; falta do domínio dos objetos de aprendizagem como recursos de ensino – uso de vídeo-aulas, criação de ambientes de aprendizagem multimidiáticos como blogs, páginas em redes sociais, ou ainda a aversão pelo uso de outras mídias que não seja as tradicionais; problemas no âmbito comportamental, emocional e sócio-afetivo; e, o próprio preconceito e descrença na EaD por parte desses docentes envolvidos.

Contraposta essa situação isso define a Lei Federal nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN), e, segundo a visão do professor Moaci Carneiro (2012: 452-457), como Formação Docente, incluindo capacitação ou qualificação docente, os diferentes processos de formação, capacitação ou qualificação dos profissionais da educação, também chamados de professores, de cunho específico ao exercício de suas atividades frente aos objetivos dos diferentes níveis e etapas que constituem a educação brasileira. Esses processos, e aqueles que são formados por ele, não podem ser generalistas, devido à confluência de ciências, campos de estudos, e, no caso da Educação Superior, diferentes cursos de formação profissional, humana e social que existem na estrutura educacional do Brasil.

Essa visão contempla o ideal da formação docente no Brasil, em virtude da perspectiva da lei, apesar de não ser totalmente atendida seja pelas IES ou pela negligência dos próprios docentes. Observa-se este fato ao se atentar para o deficit e despreparo de alguns docentes no exercício de sua prática profissional. É claro que este problema não está dependente apenas da vontade de um ou outro, mas, depende em geral da falta de preparo curricular e didático apresentado nas formações do nível superior.

Atribui-se essa condição, em geral, pela ausência de uma disciplina, ou programas de formação, durante a graduação dos docentes que os insiram no universo da EaD, promovendo o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao educador nessa modalidade.

Essa visão de promover uma disciplina, programas ou cursos para a formação em EaD durante a graduação é defendida por uma grande quantidade de pensadores e pesquisadores da educação brasileira como uma das soluções viáveis a problematização

da formação docente para Educação à Distância ainda existentes, a despeito disto é possível citar Lucila Pesce quando diz que “[...] destaca-se a importância de se pensar em programas de formação docente desenvolvidos sob enfoque dialógico. Sob tal intento, o firme propósito de criar circunstâncias favoráveis à construção de significações docentes crítico-reflexivas sobre o seu cotidiano profissional.” (2007: 205). Associado a isso se faz necessários também buscar formas de incentivar aos docentes em atuação uma qualificação posterior que quebre os paradigmas anteriormente citados e os apresentem, assim, uma nova visão da EaD.

A partir dessa análise do contexto da formação docente para a EaD que podemos inserir outro conceito norteador a pesquisa que é a questão do que é Ensino de Filosofia para a Educação Superior na modalidade a distância?

Um dos grandes problemas para a formulação desse debate é, também, a insuficiência de referências sobre esse tema. Encontram-se disponíveis poucos textos que tratem diretamente deste assunto, no entanto, ele é um grande tema de debates e pesquisas ligadas à área do ensino de filosofia no Brasil.

Assim para suprir essa carência de fontes referenciais específicas no tocante a esta temática, utilizar-se-á então da análise de textos voltados a questão do ensino de Filosofia tanto para a Educação Básica quanto aos direcionados a formação e ensino para o nível superior presencial, alinhados a esses textos utilizaremos também de observações feitas *in loco* pelo autor da pesquisa sobre a prática e a formação dos professores para o ensino de Filosofia nas graduações de nível superior.

Primeiramente, e de forma geral, pode-se atribuir alguns conceitos comuns de Ensino de Filosofia a todas elas. Aqui para iniciar o debate será utilizado o conceito de “Ensino de Filosofia” a partir da interpretação dos autores da visão de Silvio Gallo e Walter Omar Kohan, contida na ‘Apresentação’ do *Cadernos Cedes*, vol. 24, nº 64 – organizado por estes pesquisadores, deste modo, o “Ensino de Filosofia” pode ser entendido como a própria Filosofia, em outras palavras, “ensinar” filosofia é filosofar; é o exercício da ação e prática filosófica, enquanto estrutura de “pensamento plural, forte, irreduzível” (2004: 256) junto aos indivíduos/sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; de outra forma também se pode entender como método de transmissão dos conteúdos e informações competentes a história, temas e problemas filosóficos, de forma ordenada e sistemática segundo as normas da didática e dos métodos educacionais existentes e aplicáveis ao tipo, nível e estrutura de ensino que esteja sendo utilizado ou designado.

No entanto, é essa última concepção de ensino de Filosofia acima exposta que geralmente aplica-se para modalidade a distância nas instituições públicas ou não de nível superior de Alagoas.

Fora isso, e as questões pertinentes a formação docente para EaD, aqui já citadas, outra questão que se apresenta como agravante é o fato de que grande parte dos regentes das disciplinas de filosofia, ou filosóficas, são em bom número advindos de

outras formações – em geral história, teologia, pedagogia e das ciências sociais, como observado pelo autor ao longo de sua vivência em campo.

Essa condição externa da formação reflete-se como um problema quando analisado que o domínio dos conteúdos filosóficos por parte desses profissionais não formados em Filosofia é muito limitado, tornando assim o próprio ensino da matéria também algo limitado.

Em tese essa situação ocorre por causa da alta demanda por profissionais para o ensino de filosofia nas Instituições de Ensino Superior de Alagoas, como pela pouca quantidade de profissionais formados em Filosofia e qualificados para atuar no ensino superior. Esse nicho se agrava quando se trata do ensino voltado a educação a distância como dito antes. Outro ponto já citado no escopo dessa discussão é a questão da horizontalização do conteúdo, ou seja, o ensino de filosofia perpassa sempre do mesmo jeito, pelos mesmos conteúdos e com a mesma didática.

Em geral o docente do Ensino Superior está habituado a trabalhar de maneira presencial com os conteúdos e com os discentes, e tenta implantar essa mesma metodologia na EaD. No ensino de filosofia existe um agravante a essa situação, que quem não é da área geralmente acaba ignorando por motivos óbvios de limitação de conhecimento com relação a filosofia e seus campos ou por horizontalização de ideias, conceitos e verdades a um único pensador ou linha de pensamento, que vem a ser a ideia de que ensinar filosofia pode ser entendido como ensinar a filosofar, e, para isso se faz necessário o estabelecimento do tripé base aos estudos filosóficos, que são: leitura, escrita e diálogo.

Na modalidade presencial esse tripé funciona relativamente bem, uma vez que as dificuldades que os alunos apresentem, podem ser drasticamente reduzidas pelo exercício filosófico junto ao professor e colegas, mesmo quando o docente não possui formação específica em filosofia, já que cabe também o conhecimento e visão de mundo de todos os inseridos no processo. Na modalidade à distância isso geralmente não ocorre uma vez que a grande maioria das ações, inclusive o diálogo, se constrói por meio da escrita, e, muitos discentes por vergonha de apresentarem dificuldades de escrita ou por não saberem se expressar bem, ficam receosos de apresentarem seus textos permanecendo com suas dúvidas e, em muitos casos, sofrendo com reprovações constantes.

São essas desventuras que encontramos no desenvolvimento do ensino e na formação para a docência em filosofia na modalidade à distância que nos instigam e fomentam a vontade de pesquisar sobre o ensino da disciplina filosofia e suas variantes na EaD ofertada pelas IFES alagoanas. Vale salientar ainda que os problemas que forem encontrados no Estado de Alagoas não são exclusivos daqui e tampouco fazem parte exclusiva da história recente do ensino de Filosofia no Brasil, mas constituem-se ao longo de todas as idas e vindas da história da formação educacional brasileira.

É por essas e outras situações que essa pesquisa se mostra necessária e interessante para o debate acerca do ensino de Filosofia e suas variantes, na modalidade Ead. Assim, retomamos aqui, para lembrança dos leitores, quais são os conceitos que serão necessários ao desenvolvimento desse trabalho: 1) a definição do que é EaD, como ela é percebida na atualidade e realidade alagoana; 2) Como se dá a formação e qualificação do docente de Filosofia para o ensino superior, em especial para EaD; 3) e, quais são os problemas e questões que, em geral, dificultam os processos de ensino e aprendizagem de Filosofia na EaD em Alagoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando aqui das falas de Cury (2011) e Saviani (2011) sobre a educação brasileira dos dias de hoje e de parte do século XX, e, das leituras que encabeçam nosso estudo sobre o ensino de Filosofia para educação superior nas IFES de Alagoas pudemos constatar que não temos profundas modificações no sistema educacional e tampouco dos objetivos do processo de educação no Brasil em relação entre o oficializado e o efetivamente posto em prática. E essa dicotomia entre o ideal e o real é o que mais se manifesta quando analisamos o ensino de filosofia e a EaD nos dias de hoje.

Cury (2011: 19) ao citar o art. 205 da Constituição Brasileira posta que “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa é o objetivo maior da educação[...]”, no entanto, ao longo das leituras realizadas fica claro para a maioria dos autores que o hoje o objetivo e papel principal da educação não é o pleno desenvolvimento da pessoa em primeiro lugar, mas sim o desenvolvimento do mercado de trabalho para o qual o indivíduo deve procurar se qualificar para justificar seu processo de formação educacional formal.

Essa visão que acaba moldando o processo de formação educacional acaba também interferindo na formação humana, principal campo de atuação da filosofia, uma vez que o objetivo da filosofia está na construção dos processos lógicos, argumentativos e conceituais dos indivíduos sobre o mundo, a realidade, o belo, o tangível, o intangível, enfim por todas as coisas possíveis de serem pensadas, realizáveis ou não.

Outra instância do processo educacional que é diretamente atingida por essa constituição moderno-contemporânea da educação é também a estruturação curricular de um curso ou de uma ciência, por que não dizer. A interferência do que Saviani (2011: 35) chama de “[...] distinção entre terminalidade ideal ou legal [...] e terminalidade real [...]” ou *produtivismo pedagógico* posto como expõem Saviani pela Lei n. 5.692/71 e ainda que formalmente revogada pela LF n. 9.394/96, persiste na estruturação dos cursos em seus parâmetros e diretrizes formais ao colocar em contradição o papel humano da formação escolhida pelo estudante frente ao interesse profissional proposto pelo campo de trabalho e aqueles que o compõem.



Esse dualismo do produtivismo pedagógico acaba por gerar uma dicotomia entre o lugar do ensino de filosofia para quem curse uma graduação de nível superior, e, a função prática desse ensino para a formação profissional do indivíduo, visto que a própria formação superior em filosofia, hoje, encontra-se nessa encruzilhada do: “o quê ensinar?”, “para quê ensinar?” e “como ensinar? Para atender um mercado ou para gerar filósofos de verdade?”. Dúvidas estas postas não só ao ensino de filosofia para educação superior como também vem sendo a realidade da educação básica.

Todos esses pontos até então observados e analisados da estrutura da educação brasileira nos retornam ao objetivo de nossa pesquisa que é apresentar propostas de melhorias para formação, capacitação, qualificação e desenvolvimento dos docentes e suas práticas para o ensino da disciplina de filosofia e suas variantes na modalidade EaD nas IFES de Alagoas. Sabemos também que esta pesquisa tem um que de inovadora uma vez que sua temática gira em torno de um campo de pesquisa pouco explorado que é o do ensino de filosofia e suas variáveis enquanto disciplina componente de diversas formações da educação superior através da modalidade de educação a distância e que esse texto apenas procura apresentar tais problemáticas que ainda encontram-se em construção não só por parte dessa pesquisa como também de outros centros e pesquisadores em diversos cantos do Brasil.

## REFERÊNCIAS

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

CADERNOS CEDES 64: A filosofia e seu ensino, vol. 24. GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.) . São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 1980-2004, Quadrimestral.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 19ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. III: Século XX. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 17-28.

PESCE, Lucila. **As contradições da institucionalização da educação à distância, pelo estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação**, 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11\\_26.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf)>. Acessado em: 06/01/2013.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. III: Século XX. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 29-38.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL: Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, vol. 31, Ano XXXII, nº 163/166. Rio de Janeiro: ABT, 1972-2004, Trimestral.

# **DISCUSSÃO CRÍTICA SOBRE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA: E A SUA RELAÇÃO COM A TEORIA DA BANALIDADE DO MAL ARENDTDIANA**

**Sônia Maria Lira Ferreira<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), PB – BRASIL.  
sonialira.filosofia@gmail.com

**Eixo temático: 5- Papel formativo da Filosofia no Ensino Superior**

## **RESUMO**

Esse artigo foi realizado com o objetivo de discutir criticamente a formação do ofício de professor de filosofia no âmbito das universidades brasileiras mediante a teoria da banalidade do mal de Hannah Arendt com a finalidade de sinalizar os fios condutores entre a teoria arendtdiana e os problemas inerentes a essa formação na tentativa de desmitificar a sacralidade do tema proposto no âmbito universitário. A pergunta norteadora do raciocínio e elaboração crítica do texto foi a seguinte: Quais são os fios condutores do raciocínio crítico acerca da formação do ofício do professor de filosofia no âmbito das universidades brasileiras que possibilitaram a elaboração da argumentação acerca da relação entre essa temática com a teoria da banalidade do mal na perspectiva filosófica de Hannah Arendt? A resposta a essa pergunta foi sendo construída com o objetivo de apresentar os possíveis caminhos que podem ser traçados para o melhoramento dessa formação acadêmica no âmbito universitário. Esse objetivo foi atingido na medida em que o texto foi sendo construído pelo método de análise crítica dos conceitos arendtdianos tais como: crise, Era Moderna, mundo, mundo moderno, educação, e do ofício do pensar crítico. O artigo foi dividido estrategicamente da seguinte forma: na primeira seção foi apresentado o conceito de crise numa perspectiva positiva segundo Arendt por nos impelir a instaurar o novo; no segundo momento, foi discutido o conceito de educação de Hannah Arendt que assume um lugar de grande relevância no mundo, porque é através da mesma que qualquer comunidade insere as novas gerações em seu modo peculiar de existência. E, na última seção, foram apontados os fios condutores entre a teoria do mal de Arendt e os problemas que estão inseridos na formação do ofício do professor de filosofia das universidades brasileiras e,

dessa forma, foram sugeridos os possíveis caminhos para a saída desses problemas mediante análise dos conceitos arendtianos.

**Palavras-chave:** Formação do professor de filosofia; banalidade do mal, educação e crise.

## **ABSTRACT**

This paper aims to critically discuss the education of the philosophy within the Brazilian universities through Hannah Arendt's theory of banality of evil in order to signal the connection between the Arendtian theoretical model and the problems inherent to the teacher education, as an attempt to demystify the sacredness of the proposed topic in the university environment. The guiding question of reasoning and critical elaboration of this paper was: What are the conductors of critical rationale regarding the philosophy professor education within the Brazilian universities that made possible the development of the argument concerning the relation of this theme with the theory of banality of evil in the philosophical perspective of Hannah Arendt? The answer to that question was built with the aim of presenting possible directions that can lead to the improvement of education in the university environment. This goal was achieved at the proportion that the paper was being constructed, by the critical analysis method of Arendtian concepts such as crisis, modern era, world, modern world, education, and critical thinking. The paper was strategically divided as follows: in the first section, it was introduced the concept of crisis in a positive outlook conforming to Arendt as it drives us to introduce the new; In the second section, it was discussed the concept of education of Hannah Arendt, which assumes a place of great importance in the world as it is through it that any community enters the new generations in its peculiar mode of existence. Finally, in the last section the connection between Arendt's evil theory and the problems that are inserted into the formation of the philosophy professor of Brazilian universities were singled out, and it were suggested possible directions to solve these problems by analyzing the Arendtian concepts.

**Keywords:** Philosophy education; Banality of evil, Education and crisis.

## 1. INTRODUÇÃO

Com a pretensão de problematizar o sentido da formação do professor de filosofia no interior das academias brasileiras mediante a reflexão da teoria da banalidade do mal de Hannah Arendt, fez-se necessário para atingir esse objetivo, trazer para o cerne da reflexão e da discussão os conceitos arendtianos de crise, educação, era moderna, mundo moderno, mundo e do ofício do pensar crítico. A leitura crítica desses conceitos arendtianos possibilitou fundamentar e elaborar a seguinte pergunta que conduz todo o raciocínio desse trabalho acadêmico: quais são os fios condutores do raciocínio crítico acerca da formação do professor de filosofia na academia brasileira que possibilitam argumentar e estabelecer a relação entre essa temática com a teoria da banalidade do mal na perspectiva filosófica de Hannah Arendt? Apresentar a resposta a essa questão (mesmo que se tenha em mente que não vai ser esgotada nesse trabalho acadêmico) requer construir os fios condutores, no desenrolar da discussão no interior desse texto, entre os conceitos acima ressaltados de crise, educação, era moderna, mundo moderno, mundo e o ofício do pensar crítico que deverão atrelar os conceitos de formação docente e de banalidade do mal. Para atingir a pretensão problematizada acima, o trabalho foi metodologicamente ordenado da seguinte maneira: primeiramente, será apresentado o conceito de crise, por compreendê-lo como um conceito relevante para encontrar os elementos necessários no processo de entrelaçamento conceitual no âmago da discussão; no segundo momento, será apresentado o conceito de educação e no terceiro momento, o conceito da banalidade do mal na perspectiva arendtiana e, após, será estabelecida a relação dessa teoria com o contexto da formação acadêmica do professor de filosofia no Brasil.

A relevância do presente artigo consiste exatamente na construção de uma interpretação do pensamento arendtiano que se esforça por localizar, nas multifacetadas obras de Hannah Arendt, uma cadeia de entrelaçamento conceitual pela qual a sua reflexão sobre a formação política do ser humano se mostra em toda a sua magnitude também no campo da educação e, dessa forma, possibilita tratar criticamente a formação acadêmica do professor de filosofia entrelaçado com a sua teoria da banalidade do mal

e, com esse intento será discutido, no primeiro momento, o conceito de crise na visão filosófica e política de Hannah Arendt.

## 2. CONCEITO DE CRISE EM HANNAH ARENDT

Hannah Arendt afirma, de forma contundente, que nunca pretendeu ser considerada como uma filósofa da educação (2007a). Por isso mesmo, no ensaio **A crise na educação (2007a)**, ela assume a postura diante da educação de crítica, já que discute a educação pelo viés de cunho estritamente político e não pedagógico e tem como ponto de partida a crise na educação instaurada no mundo moderno e, para essa discussão, teve como referência histórica a crise da educação norte-americana (2007a) que, na sua época, foi alvo de muitas notícias advindas pelos meios de comunicação devido às insatisfações generalizadas dos norte-americanos para com o seu sistema educacional. Só que Hannah Arendt faz uma advertência interessante (2007a) de que essa crise não se encontra instalada unicamente em um país, numa cultura, ao contrário, alastrou-se por todo o mundo moderno e, dessa forma, caracterizou o modo de vida moderno e que no decorrer do século XX, assumiu a sua forma aguda por ter invadido as esferas familiar e educacional, as quais estavam relativamente protegidas da crise. Para compreender a concepção de crise torna-se relevante atentar para o que é o mundo moderno no interior do pensamento arendtiano, mas para atingir tal compreensão é necessário, antes de tudo, compreender a sua concepção de era moderna, pois é no seu interior em que o mundo, no sentido atribuído por Hannah Arendt, vai ser totalmente esfacelado, destruído e instaurado o descaso do homem em relação ao mundo. A era moderna, então, se configura no entendimento da filósofa, como aquela que nasce a partir de certos eventos, como esclarece na sua obra **A condição humana** (2007b, p. 260):

No limiar da era moderna há três grandes eventos que lhe determinaram o caráter: a descoberta da América e a subsequente exploração de toda a Terra; a Reforma que, expropriando as propriedades eclesiásticas e monásticas,

desencadeou o duplo processo de expropriação individual e acúmulo de riqueza social; e a invenção do telescópio, ensejando o desenvolvimento de uma nova ciência que considera a natureza da Terra do ponto de vista do universo.

A era moderna que é demarcada e caracterizada por esses três eventos, a qual desencadeou um leque de consequências nefastas para os homens, tais como: a alienação do homem em relação ao mundo e a mudança de perspectivas em relação à realidade. Essas duas consequências possibilitaram o processo em que o mundo foi esfacelado, destruído e, com isso, instaurado o descaso do homem em relação ao mundo. Hannah Arendt adverte nas suas argumentações que dentre os três eventos mencionados acima, foi à invenção do telescópio que de fato levou o homem a se desvincular totalmente da Terra, justamente por ter sido:

O primeiro passo experimental do homem na direção da descoberta do universo – vem adquirindo impulso e força cada vez maiores, chegando hoje a eclipsar não só a expansão da terra habitada, contida unicamente pelos limites do próprio globo, mas também o processo de acúmulo econômico (ARENDR, 2007b, p. 262.).

A invenção do telescópio enquanto o primeiro passo experimental do homem rumo à descoberta do universo levou o homem moderno a criar outras invenções tecnológicas inimagináveis pelo próprio homem como a ida do homem à lua a partir da invenção de espaçonaves que possibilitaram ao homem moderno a se ausentar totalmente da terra. E esse evento só foi possível porque:

A natureza da capacidade humana de observação só poder funcionar quando o homem se desvencilha de qualquer envolvimento e preocupação com o que está perto de si, e se retira a uma distância de tudo o que o rodeia. Quanto maior a distância entre o homem e o seu ambiente, o mundo ou a terra, mais pode observar e medir, e menos espaço mundano e terreno lhe restará (ARENDR, 2007b, p. 263).

A consequência desse distanciamento do homem da terra diz respeito ao fenômeno geral percebido na era moderna se instaura a necessidade avassaladora do homem em diminuir as distâncias terrestres alicerçada no preço da conquista do homem de ficar numa situação de distância definitiva da terra, ou seja, o preço da sua alienação total em relação ao seu ambiente mais imediato que é o terreno. É nesse contexto dessa alienação do homem moderno em relação ao mundo moderno que o homem concomitantemente se distancia do mundo comum e, instaura a crise no mundo moderno a crise.

Arendt defende a ideia que é necessária levantar a discussão de forma urgente no interior dessa crise é o seu significado como também o da educação enquanto um problema político mundial, porque as autoridades educacionais não tiveram como desenvolver as condições de compreendê-las no mundo moderno, porque se restringiram a tratá-las pelo viés das práticas pedagógicas, da alocação de verbas e das escolhas relativas a um projeto para a educação em um determinado país, mas o problema da crise da educação diz respeito, de forma específica, nos argumentos apresentados por Hannah Arendt, à perda do espaço público.

O significado do conceito de crise na dimensão filosófica de Arendt pode ser apreendido como um fracasso, falência ou renúncia do juízo humano na tentativa de dar respostas às questões políticas. Esse juízo diz respeito à ideia de que se vive num mundo comum e que precisamos dele para nos movimentar no seu interior. Dessa forma, a crise consiste na falência do senso comum. O termo senso comum na filosofia arendtiana assume o seguinte significado no livro, *A Vida do Espírito* (ARENDR, 1971, p. 29):

O mundo em que os homens nascem contém muitas coisas, naturais e artificiais, vivas e mortas, transitórias e sempiternas, que têm todas em comum o facto de aparecerem e por essa razão são feitas para serem vistas ouvidas, tocadas, saboreadas e cheiradas, para serem percebidas por criaturas sencientes dotadas dos órgãos sensórias apropriados.



O senso comum acima ressaltado é compreendido e apresentado por Hannah Arendt como um sentido comum a todos os seres humanos e que tem como funções regulares e controladoras de todos os outros sentidos. Esse sentido comum possibilita a todos os homens a compartilhar coletivamente da instauração de uma prática política coletiva. E, a perda do senso comum, não é entendida pela perspectiva arendtiana como oposição ao saber-científico, mas como ausência de significações partilhadas por uma mesma comunidade.

A crise nesse sentido é apresentada pela filósofa como uma dimensão reflexiva e positiva, porque requer de todos que estão envolvidos no seu interior, o exercício da capacidade de julgar, de pensar criticamente porque é o tempo que exige discernimento e intervenção do homem no mundo. A crise só é vista como negativa quando segundo Arendt se responde a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Essa atitude esclarece à filósofa, “nos priva da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDR, 2007a, p.223)”. Após, a análise sobre conceito de crise na próxima sessão será tratada o conceito de educação.

### **3. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO**

A educação para Arendt assume um lugar de grande relevância no mundo, porque é através da mesma que qualquer comunidade insere as novas gerações em seu modo peculiar de existência, “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos (ARENDR, 2007a, p.243). Dessa forma, a educação na perspectiva de Hannah Arendt (2007<sup>a</sup>) é essencial porque é ela que possibilitará aos recém-chegados no mundo todo o processo de formação. Durante esse processo, pais e educadores assumem a responsabilidade não só com as crianças, mas também assumem a responsabilidade com o mundo. Por isso, Arendt (2007<sup>a</sup>, p.223) afirma que a “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo.”

A natalidade diz respeito ao novo que irrompe no velho. Cada criança que nasce é uma novidade: vem ao mundo alguém que é diferente de todos que viveram antes dele e dos que convivem com ele. A singularidade de cada ser humano faz com que a todo nascimento surja algo totalmente novo e, potencialmente, capaz de realizar algo inédito (Arendt, 2007a). Nisso consiste a expressão máxima da sua liberdade.

Para Arendt, a liberdade é uma experiência do domínio político. Para a estudiosa, a liberdade está na possibilidade de interromper o que está em andamento e se mostra quando agimos juntos ou dirigindo-nos a outros e não a despeito deles. A ação livre transforma o mundo comum e não se preocupa, preponderantemente, com nossos propósitos individuais ou privados. Nesse sentido, para Hannah Arendt (2007a, p.191) a liberdade é, antes de mais nada, política “O campo em que a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política”.

Dessa forma, de acordo com o que foi exposto acima, na transição para o mundo público, que é o mundo político, reside o grande desafio da educação, já que os novos podem ou participar do espaço comum ou permanecer fora dele. Nesse sentido, a educação, para Arendt, é um tema político de primeira grandeza, porque diz respeito ao mundo e à relação que esse estabelece com seus novos habitantes. Os que nascem são novos neste lugar; ou, nas palavras da filósofa, já que ainda não o conhecem, são forasteiros nele. Por meio da educação, recebemos os novos, mostramos o mundo para eles e os familiarizamos com seus conhecimentos, suas práticas, seus valores e suas histórias. Assim legamos o mundo a eles, na esperança de que, futuramente, cuidarão dele, seja preservando-o, seja transformando-o. A educação está, portanto, num ponto de articulação entre o velho e o novo, entre o passado e o futuro, entre as crianças e o mundo.

Mediante essa noção de educação, será explorada, no último ponto do texto, a seguinte pergunta: será que os cursos de licenciaturas de filosofia, do Brasil, estão assumindo a responsabilidade de fornecer uma formação na área de filosofia que permita o exercício pleno da autonomia do pensar crítico – criativo e, principalmente, que esse pensar se encontra vinculado ao mundo comum no sentido arendtiano por parte daqueles que se dispusera a assumir essa empreitada no campo filosófico? Essa

pergunta vai nortear a sessão a seguir que irá comentar o significado da teoria da banalidade do mal e estabelecer os fios condutores entre a temática da formação do professor de filosofia.

#### **4. OS FIOS CONDUTORES DA RELAÇÃO ENTRE A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO DO OFÍCIO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA E A TEORIA DA BANALIDADE DO MAL DE HANNAH ARENDT**

A explanação conceitual do pensamento de Hannah Arendt em torno dos conceitos de crise e educação tornou possível apresentar o conceito da banalidade do mal e, com isso, demonstrar os fios condutores que fundamentam a crítica acerca do próprio sentido e estruturação da formação do professor de filosofia no Brasil. Essa pretensão é atingida na medida em que serão enfatizadas, nessa parte do texto, as lacunas detectadas no processo de construção dessa formação no interior dos cursos de licenciatura de filosofia. No entanto, para a apresentação significativa dessas lacunas é imprescindível a apresentação do conceito de banalidade do mal arendtiano.

O significado do termo banalidade do mal foi desenvolvida por Hannah Arendt na sua obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, na qual aponta para um tipo de formação humana em que o homem fica totalmente desvinculado do mundo comum e, assim, não consegue falar o que verdadeiramente fez com os judeus, ou seja, dos assassinatos que cometeu. Essa desvinculação Hannah Arendt é apontada, **na obra citada**, na medida em que retrata a postura que Eichmann assumiu durante o seu julgamento: a de inocente diante do assassinato dos milhões de judeus que conduziu para os campos de concentração nazista para serem mortos nas câmaras de gás. A tese da sua inocência foi defendida a partir de frases dessa natureza “[...] Com o assassinato dos judeus não tive nada a ver. Nunca dei uma ordem para matar fosse um judeu, fosse um não-judeu [...]” (ARENDR, 1999, p. 33).”Arendt concluiu que essa postura assumida por Eichmann de convicção de sua inocência diante dos assassinatos que cometeu é decorrente da sua própria desvinculação do mundo devido a sua incapacidade de pensar o sentido do seus atos mediante o desenraizamento do mundo que diz respeito segundo a situação existencial de indivíduos separados do

mundo da experiência, *incapazes de experienciarem a presença do mundo* e, em particular, dos outros homens ( ROVIELLO, 1987, p. 104).

A experiência da presença do mundo e da presença dos outros diz respeito ao conceito de mundaneidade de Arendt, pois como adverte ROVIELLO (1987, p.104):

A mundaneidade, o enraizamento no mundo, é a condição necessária e insuperável sem a qual o pensamento não pode lançar-se para a sua liberdade, o que significa igualmente que esta condição mundana do pensamento é diferente de um determinismo, de um encerramento do pensamento naquilo que é. Pelo contrário, é próprio da liberdade do pensamento poder transcender aquilo que é, e visar o sentido que se revela naquilo que é. O pensamento é, em primeiro lugar, a busca de sentido, e esta busca de sentido não se opõe ao nosso enraizamento no mundo, e constitutiva da humanidade desse enraizamento.

Nesse sentido, a banalidade do mal vai se constituir na dimensão humana justamente quando o ser humano se distancia do mundo, como também não exerce a sua capacidade de pensar e, assim, deixa de compreender o significado de suas ações no mundo, ou seja, o homem se aparta da sua capacidade de compreensão e diferenciação entre o bem e o mal. Para ratificar essa afirmação é relevante atentar para as palavras de Arendt:

[...] Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de pensar, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. Não era possível nenhuma comunicação com ele, não porque mentia, mas porque se cercava de amis confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença dos outros, e portanto contra a realidade enquanto tal (ARENDR, 1999, P.62).

Adverte ROVIELLO (1987, p.156) que Arendt observou que “[...] Eichmann não pensa, que é incapaz de emitir um juízo pessoal sobre as suas ações, ou seja, de

submeter o conteúdo particular das suas ações à questão do sentido dessas ações”. Essa incapacidade reflete concomitantemente o rechaço por parte do ser humano em tomar as rédeas das suas decisões acerca do sentido de suas ações e, isso, diz respeito a “[...] uma ruptura entre o indivíduo e o mundo [...] (ROVIELLO, 1987, p. 165). É nessa ruptura que se instaura o vazio que emerge pela falta do exercício crítico do pensamento e, dessa forma, esse vazio hospeda de forma acolhedora o mal radical que consiste na perspectiva arendiana em “[...]uma depravação de uma relação com o mundo, uma corrupção interna da experiência do mundo e do poder de ter consciência da presença dos outros no mundo (ROVIELLO, 1987, p. 165).

O olhar arendiano nos fornece as pistas para inquirir se de fato existe a clara intenção nos cursos de licenciaturas de filosofia no Brasil a pretensão de formar profissionais habilitados para o enfrentamento do desafio apresentado por Arendt no âmbito da educação, que através do “fio” qualitativo, possibilite a transição dos novos que surgem no mundo e que estão desprovidos de proteção e que precisam ser acolhidos e protegidos por aqueles que já se encontram no mundo, e, assim, possibilitar para os novos a passagem segura do mundo privado para o mundo público, para que os novos possam estabelecer com o mundo uma relação que os permitam, através do exercício do pensar, preservá-lo e transformá-lo vivenciando, dessa forma, o senso comum com plena liberdade como foi discutido nas sessões anteriores.

Ora, será que de fato esse fio qualitativo que para a filósofa diz respeito à atividade do pensar a qual a compreendeu como o agir em sua plena liberdade é o lema, o foco da estruturação da formação dos cursos de filosofia? Pergunta que há tempos nos inquieta.

Entretanto, o que se observa, através da leitura de textos, seja em forma de artigos científicos ou de livros, é que existe, mesmo que veladamente, a denúncia de uma “[...] anestesia da subjetividade (ROVIELLO, 1987, p. 159)”, no interior dos cursos de filosofia, na medida em que autores, tais como Cerletti, ressalta nas suas críticas, a relevância para a observação de que existem problemas que merecem ser levados em consideração nos cursos de filosofia tais como: a posição passiva e não problematizadora dos estudantes e professores de filosofia a partir da modernidade, como denuncia Cerletti (2009, p.13), pois é no interior da mesma que [...] A filosofia

passa a integrar os sistemas educativos e, portanto, começa a ocupar um lugar de maior ou menor importância nos programas oficiais”. O pesquisador reforça:

[...] Os mestres e os professores de filosofia já não transmitem uma filosofia – ou a sua filosofia -, mas, agora, para além do grau de sua liberdade que tenham para exercer essa atividade, ensinam ‘Filosofia’ de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelos planeamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal (CERLETTI, 2009, p.13).

Essa passividade e acriticidade são alimentadas e respaldadas em sala de aula pela posição que os professores de filosofia assumem diante da compreensão que tem do seja o próprio processo de formação na área de filosofia e, principalmente, do que compreendem sobre o que é a própria Filosofia. Dessa forma, essa passividade e acriticidade discente frente aos conteúdos filosóficos podem ser apontadas como um dos fios condutores da relação entre o conceito de banalidade do mal de Hannah Arendt e a formação do professor de filosofia, pois como ficou esclarecido anteriormente, o sentido do termo banalidade do mal diz respeito à incapacidade do ser humano em emitir um juízo pessoal sobre o sentido de suas ações e do seu pensamento. Esse modelo de processo formativo implantado nos cursos de filosofia no Brasil, certamente, favorece o processo de alojamento do vazio, na medida em que o pensar crítico dos estudantes não é exercido, instaurando a ruína entre esse futuro profissional e a sua relação com outros indivíduos e com o mundo e, assim, como afirma ROVIELLO (1987, p. 159) “[...] O próprio pensamento banaliza-se e usa essa banalização como vidro à prova do real”.

Essa banalização do pensar também pode ser vista no processo de formação dos cursos de filosofia na medida em que se dissocia Filosofia e o filosofar como afirma Cerletti (2009, p. 19):

[...] Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia. Portanto, ensinar a filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em

que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento.

O problema é que essa dicotomia entre ensinar a filosofia e ensinar a filosofar está instaurada na burocratização da estatização da filosofia na modernidade e ela permeia os âmbitos universitários, pela falta de incentivo do filosofar dentre os futuros professores de filosofia. O que deveria, na realidade, ser incentivado nos cursos de licenciaturas de filosofia era como afirma Cerletti (2009, p. 20), “O filosofar que se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber)”. A falta dessa motivação para o livre exercício do pensar crítico é o que infelizmente prevalece no interior das licenciaturas de Filosofia, pois o que se estimula é a ação de reproduzir de forma fidedigna os textos clássicos de filosofia e, dessa forma, perdurar a dicotomia entre aqueles que meramente apresentam os conteúdos dos textos clássicos de filosofia e aqueles que pensam esses textos e os roteiros didáticos e metodológicos de como devem trabalhados e apresentados.

O que deveria na realidade ser estimulados nos cursos de licenciaturas é a apropriação dos textos dos clássicos como fontes de fundamentação para a elaboração de problemas e respostas próprias de acordo com a realidade em que professores e discentes estiverem inseridos, pois como afirma Cerletti (2009, p.21) “[...] um curso de filosofia deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual possa se começar também a encontrar respostas.”

A fecundidade desse processo de questionamento e de busca de respostas é o que de fato, seguindo a linha do pensamento arendtiano, implica numa possibilidade de coibir o aparecimento do vazio do pensar e do distanciamento do homem do mundo, ou seja, a instauração da banalidade do mal nos cursos de formação do professor de filosofia.

## **5. CONCLUSÃO**

A conclusão que se atinge com esse artigo, após a reflexão dos conceitos arendtianos de crise, educação, era moderna, mundo moderno, mundo e do ofício do pensar crítico, foi válida como uma tentativa reflexiva de problematização da formação

do ofício do professor de Filosofia no Brasil, pois foi demonstrado no decorrer do texto que essa formação questionada à luz da teoria da banalidade do mal é um caminho que se pode enveredar para demonstrar que os cursos de formação do professor de filosofia no Brasil precisam ser repensados e dessa forma, aprimorados, na medida em que, no processo de formação do ofício do professor de filosofia, for contemplada a ideia de que cada educando é um ser livre, mas que essa liberdade só adquire realidade no momento em que os seus espaços formativos os levem a participar do mundo comum como compreende Hannah Arendt, pois é na relação com o mundo comum e com os outros que cada um de nós exerce a liberdade de pensar e, assim, nos retira da “anestesia da subjetividade” a qual nos impele para o vazio existencial, já que nos desola do mundo e dos outros homens e, assim, o mal se torna banal, já que o nosso pensamento não estabelece nenhuma conexão entre o nosso pensamento e a nossa ação.

Nesse sentido, os cursos de formação do professor de filosofia nos âmbitos universitários poderiam criar as condições favoráveis para que os seus educandos possam efetivamente se tornarem capazes de estruturar perguntas filosóficas, como também, darem as respostas a esses problemas, a partir das condições históricas, sociais e políticas em que se encontram, para que possam assim assumir a responsabilidade pelo mundo em que vivem e por todos os novos que chegarão e, dessa forma, poderem afastar qualquer possibilidade de novamente, como adverte Hannah Arendt, se dar a instauração da banalidade do mal no mundo. A responsabilidade que o professor de filosofia deve desenvolver pelo mundo, na perspectiva da Hannah Arendt, é evitar a formação da banalidade do mal através do exercício do livre pensar sobre o sentido do seu pensamento e de suas ações.

## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. 10. e.d. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007b.



\_\_\_\_\_. **A Vida do Espírito:** o pensar, o querer e o julgar. 4. e.d. Rio de Janeiro, Relumê Dumara, 2000. V.2.

\_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. 7. e.d. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia:** como um problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PASSOS, Fábio A. **O conceito de mundo em Hannah Arendt:** para uma nova filosofia política. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt.** Lisboa: Instituto Piaget, 1987. (Coleção pensamento e filosofia)

# **EIXO 6 - PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

## **COMUNICAÇÕES:**

### **DESSEMELHANÇAS ENTRE FILOSOFIA, IMAGEM, DIDÁTICA**

Fernando Rogério da Cruz. Brasil. Unicamp/SP. [Filocruz2003@yahoo.com.br](mailto:Filocruz2003@yahoo.com.br).  
Eixo temático 6.

#### **Resumo:**

Construir o corpo de um filósofo em um projeto que visa o ensino é um desafio que exige unir imagem, filosofia e didática. Essa união pode ser construída de forma ilustrativa, documental ou subjetiva, entretanto tais abordagens são problemáticas visto que geram certas disjunções e dessemelhanças. Essas questões serão pensadas, neste trabalho, a partir do pensamento do filósofo Rancière e de três exemplos oriundos da atualidade.

**Palavras-chave:** Dessemelhanças. Filosofia. Imagem.

#### **Abstract:**

Build the body of a philosopher in a project that aims the process of teaching is a challenge that requires the unity of image, philosophy and didactic. This union can be built in three different ways, as an illustration form, as a documental form or as a subjective form, however these approaches are problematic because they generate certain disjunctions and dissimilarities. The discussions about the above issues, in this

paper, will be influenced by the thought of the philosopher Rancière and by three contemporaneous examples.

**Key-words:** Dissimilarities. Philosophy. Image.

Introdução



Esse é o Demer, um professor de filosofia de uma escola pública brasileira. Numa hipotética abdução, ele foi levado para a lua e encontra um lunático, mais precisamente, um astronauta. Lá, eles tiveram o diálogo acima, o qual ressalta a diferença entre as “gravidades” do corpo de um professor, no satélite natural da terra, e do “bolso” de Demer, no Brasil. Ainda sobre questões corpóreas, tem-se o Sofressor, outro docente do Ensino Médio. Um dos seus dramas é retratado no quadrinho que se segue:



Cansaço, estafa, difícil locomoção, horas de trabalho exaustivo. O corpo do filósofo está sujeito a tudo isso nesse universo a traços. Um corpo rasgado e entrecruzado por interseções, pois nele há os encontros e os entrec choques, ao mesmo

tempo, da imagem, da filosofia e do campo educacional. Agrupar esses três elementos exige escolhas, diálogos e confrontos. Exige selecionar, entre tantas filosofias, concepções educacionais e imagens, as que, circunstancialmente, formarão um *talvez-saber-filosófico*. Entre tantos meios e suportes de veiculação, como vídeos, livros didáticos, cinema, história em quadrinhos, internet, etc., serão selecionados uns ou outros para almejar delineamentos: um lugar, um espaço, um tempo, uma maneira de se dizer no mundo para tecer acontecimentos. Criar a imagem de um filósofo, do seu corpo, exige escolhas que não são meramente técnicas, pois elas também requerem singularizações de quem for abordá-las. Entender qual imagem daria vida às ideias de um ou mais filósofos ou do universo da filosofia no campo educacional é um movimento de autoquestionamento daquele que se dispuser a tal empreitada. O autoquestionar está ligado às tomadas de posições exigidas pelo processo. Posicionar-se, sem cristalizar-se em dogmas imagéticos, é selecionar, em determinadas condições passíveis de serem reformuladas, quais imagens, filosofias e conceitos educacionais se encontrarão ou se defrontarão na composição de algo que, possivelmente, possa ser considerado filosófico, educacional e imagético. Mas corre-se o risco de anular esses três elementos, por eles se negarem a coabitar a mesma manifestação. Isto quer dizer que as diretrizes pedagógicas podem ser antifilosóficas ou uma imagem jamais pode dimensionar a vastidão dos pensamentos inerentes ao processo de filosofar, ou, ainda, cada qual apenas instrumentaliza os outros dois elementos, a fim de servir aos seus propósitos. Sendo assim, é possível afirmar que há dificuldades para promover uma união entre elementos que podem se despotencializar reciprocamente. Embora haja diversos riscos, esse encontro existe. E, para justificá-lo, talvez, os argumentos que melhor se encaixam nele seriam: construir visibilidades do corpo do filósofo bem como do universo onde ele está inserido, geralmente, é uma estratégia para dar materialidade às ideias filosóficas, de modo a tornar concreto o pensamento de alguns pensadores. Dar exemplos visíveis daquilo que sem a imagem ficaria invisível ou difícil de articular enquanto pensamento é uma estratégia didática. Aliar a imagem à filosofia seria, nesse sentido, uma ferramenta de cunho pedagógico. Mas a complexidade está em definir os critérios de entendimento sobre os elementos que constituiriam uma pedagogia da imagem na filosofia ou, até mesmo, uma filosofia em imagens. Tal definição não está posta, sequer constituída.

## Disjunções entre corporeidades

Exemplos sobre questões relativas à construção da imagem de um filósofo para transmitir didaticamente ideias, conceitos e contextos históricos são encontrados nos filmes para televisão do cineasta italiano Roberto Rossellini. Ele retrata a vida de Sócrates, Descartes e Pascal. Três filmes para o grande público. Esses trabalhos serão pensados aqui à luz das reflexões do filósofo Rancière, no texto *O corpo do filósofo: os filmes filosóficos de Rossellini* (2012). Segundo o pensador francês, criar imagens ou dar um correlativo sensível ao pensamento filosófico implica em três problemáticas. A primeira delas consiste no risco de construir uma mera ilustração, ou seja, o corpo de um pensador quando retratado serve apenas para transmitir palavras, diálogos e conceitos filosóficos. Mãos, pés, bocas, olhares são coadjuvantes. Existem apenas para dar vidas às ideias. Nessa lógica, o corpo, as vestes e as cenas são apenas um artifício, não para retratar certo homem em um devido momento histórico, mas para mostrar, enfatizar e exemplificar as *ideias* ou as *palavras* filosóficas que surgiram ou foram proferidas em determinado contexto. Por isso, Descartes e Pascal, em seus respectivos filmes, em seus diálogos, citações e discussões, aparecem com chapéus e roupas típicas da época em que viveram, do mesmo modo pode-se ver Sócrates vestido com sua toga debatendo suas ideias. Essas roupas se tornam um artifício, visto que somente as ideias não garantiriam o estatuto filosófico das palavras no filme, mas toda essa maquinaria ilustrativa é apenas um suporte aos diálogos, pois estes se assemelham a um simpósio ou congresso de filosofia. Nessa lógica, as palavras quase elidem a necessidade do corpo do pensador, visto que a ênfase é nas ideias e nos diálogos que, geralmente, se reportam ou aludem a trechos das obras dos filósofos retratados.

Outro problema ao construir visibilidades sobre a obra e a existência de um filósofo seria aquilo que Rancière chama de *forma documental*. Ao retratar a vida de um pensador, parte-se do princípio que ela é datada e tal datação exige a ativação de toda uma maquinaria para construir imagens sociais e periodizadas historicamente. Mas os elementos históricos se sobressaem e formam relações dissimétricas com o filósofo e com a sua filosofia. Para exemplificar, podemos trazer o filme sobre Descartes, o qual tem uma cena em que aparece a oficina onde eram impressos os livros do filósofo e

onde se pode observar toda a tecnologia utilizada para a realização dessa impressão. Esse tipo de aparição é como se fosse um documentário que aborda o contexto “real” em que vivia o filósofo e as condições de divulgação ou propagação da sua filosofia.

Essa forma se assemelha a uma aula expositiva em que alguns aspectos históricos são explicitados e glosados. O corpo de um filósofo se assemelha a uma “nota de rodapé”, ou seja, está inserido para explicitar não um corpo que carrega uma historicidade, mas para enfatizar e produzir um retrato de um contexto histórico onde existiu tal ou qual filósofo. O didático é que dá função à corporeidade. Tal movimento funcional faz do corpo algo secundário, um exemplo “escolar” de um contexto. Na lógica documental, o fazer ver volta-se não ao corpo de um pensador e, sim, ao movimento de produção da razão de uma época, do sistema de crenças, das instituições; enfim, já não seria apenas ilustrar pensamentos dos filósofos, mas reconstituir, em forma de imagens, um documento, um quadro de uma época. Tal retrato de certo período se torna mais enfatizado, em termos de visibilidade, do que o pensador retratado. Uma espécie de Wikipédia ou “*wikipedização*” da vida do pensador.

A terceira forma dessa problemática se dá quando se incorre na subjetivação, ou seja, quando se constrói o filósofo em seus dramas particulares, suas dores, sonhos, traumas, dificuldades e alegrias. Descartes, no filme de Rossellini, perde, recentemente, seu pai e sua filha e é retratado nessa situação, num drama “real”. Suas palavras de pesar elidem quaisquer saberes filosóficos, mas dão carne e vida, em lágrimas, ao corpo filosófico. A existência de um pensador não consiste apenas em suas ideias, em seu contexto histórico. Ele em seus conflitos se faz homem. Seu corpo carrega dramas e cicatrizes existenciais singulares. Mas se a dor do pensador, em situações existenciais, suprime sua filosofia, não seria interessante apresentá-las didaticamente, pois elas nada ensinam sobre seu pensamento. A imagem do corpo do filósofo não precisaria da sua vida “real”, de seus dramas, mas, sim, de suas ideias em forma didática. O corpo ideal para “ensinar” e apresentar a filosofia seria um corpo sem subjetividade ou, talvez, um corpo sem corpo.

Tais representações cinematográficas não resolvem a questão da apresentação didática da imagem do corpo do filósofo, mas intensificam as problemáticas que giram em torno dela. Sócrates, no filme do Rossellini, assim como nos textos platônicos, é

aquele que apenas sabe que nada sabe, seu corpo encerra saberes que não podem ser aprendidos. Ele é um exemplo de um tipo de didática filosófica, mas uma didática que exclui a própria didática, um corpo de filósofo que nada pode ensinar, a não ser que a filosofia não é ensinável. Assim, Rossellini constrói, em seus filmes, um corpo filosófico que, em si, contraria a sua própria potência do pensamento. Um corpo estranho às reflexões filosóficas e que, ao mesmo tempo, as contém, como se eles fossem duas entidades que não se alinham e não se harmonizam, mas que a própria condição para existirem é, justamente, estarem em desalinhos e em desarmonias. Não há como uni-los, não há como separá-los. Descartes, no filme, frente à morte do pai e da filha, diz que fechará os olhos para o mundo sensível. A partir dessa negação do corpo, surgirá todo um campo de saberes filosóficos que pode ser encontrado, por exemplo, na terceira *Meditações* (1996), quando ele encerrará seus próprios olhos e se enclausurará, de modo a se colocar longe de quaisquer estímulos sensíveis, e de quaisquer imagens. A filosofia não precisará mais da corporeidade deste pensador, mas, sem ela, o cartesianismo não se constituirá enquanto saber filosófico, pois precisa-se de um corpo para negar a corporeidade. Pascal versa sobre ciência, sobre questões que implicam macrovisões a respeito de deus e do universo. Esse filosofar tem como origem um corpo doente, frágil, o pensador mal consegue ficar em pé. Seu corpo debilitado escandaliza a relação entre corporeidade e pensamento filosófico, que, como em Descartes, cinde a relação entre o filosofar e o corpo sensível. Esse cindir está em aspas, pois ainda há o corpo, um corpo que precisa ser negado ou apagado, apagando ou negando ele ainda existe e resiste ao pensamento que não o deseja ou como, no caso de Pascal, não o sustenta. O desejo de uma filosofia sem a imagem daquele que a produziu parece estar contido na corporeidade filosófica do cartesianismo. A doença de Pascal ou a procura de Descartes acabam por afastá-los do convívio social. A corporeidade deles parece demonstrar a distância entre o pensar filosófico e a convivência em sociedade. Ambos os pensadores retiram-se da cena pública, mas suas ideias se mantêm em tal âmbito, seus corpos - ou a imagem deles - desalinham-se com o movimento de suas reflexões, tanto no nível individual quanto no social. Entender pensamentos importantes para a sociedade que são oriundos justamente da impossibilidade de construí-los no convívio social é dar visibilidades às dessemelhanças causadas pelos corpos desses pensadores,

corpos que se desassemelham com imagens que serviriam como exemplos didáticos e com o filosofar.

### **Três tentativas de criar corpos de filósofos**

Imagens do corpo do filósofo na atualidade existem. Em solo brasileiro, tem-se, por exemplo, a imagem do filósofo no *PCN* +(2002), um documento oficial utilizado para orientar a confecção de livros didáticos postulantes a fazerem parte do *PNL*D (Programa Nacional do Livro Didático). A orientação desse documento é carregada de princípios norteadores, entre os quais o filósofo pode ser de qualquer escola filosófica, mas, em sala de aula, é orientado a ensinar competências e habilidades. Ele é um representante da cidadania republicana. Um representante da “vontade” de um projeto oficial de ensino. Embora não haja a materialidade corpórea neste documento, aspira-se, neste, um corpo e uma imagem que possuem contornos definidos. Ele, o corpo, nesse documento, é visível e constrói a “carne” e o “sangue” em cada linha, palavra, parágrafo, ou em cada uma de suas páginas acerca de uma ideia de filosofia. Cita-se, inclusive, uma imagem cara à filosofia e ao filósofo, a qual se encontra no Mito da Caverna, livro VII, da *República* (1997), de Platão. O corpo do filósofo está em um mundo dividido, situado entre simulacros e a verdadeira realidade. A vocação instrucional de um pensador já está constituída nessa passagem. Este, ao contemplar a verdade, volta para dentro da caverna, a fim de libertar os que nela estão. A imagem do filósofo como possuidor de saberes diferentes e, hierarquicamente, mais elevados do que o resto dos homens encontra espaço nas páginas dos documentos oficiais. Aqui, há um encontro entre a filosofia, a imagem e a didática na instrumentalização do que se espera do corpo de um “filósofo-educador”. Este teria o mesmo corpo das diretrizes educacionais do Estado.

Um outro livro, um outro corpo é construído por Charles Feitosa, em seu *Explicando a Filosofia com Arte* (2004). Mais do que construir, há uma tentativa de desconstruir a imagem do corpo do filósofo no universo pedagógico. Já nas primeiras páginas, tem-se o quadro *Filósofo em Meditação* (1632). Feitosa elabora um retrato de um retrato cujo pensador está parado e rodeado pela escuridão, com seu corpo estático, meditando, idade avançada e moribundo, a cena é carregada de ar sombrio, cuja alusão seria a vida ou o momento de meditação do filósofo. Na página seguinte, temos a



estátua *O Pensador* (1881), de Rodin, parado, costas arquejadas, embora o corpo seja torneado, musculoso, sua posição é pesada, em contração, ele carrega em si pensamentos que o imobilizam. Linhas abaixo dessa imagem, tem-se uma caricatura de Hegel, de bengala, barba branca, roupa de ancião, corpo curvado. Esse desenho fora feito quando o pensador alemão tinha 21 anos de idade. Para *ilustrar* esses corpos de pensadores, há o seguinte trecho:

Quando lembramos do filósofo logo nos vem à mente algumas imagens. Em primeiro lugar a figura de um homem velho, pois a velhice estaria em geral associada à maturidade e à sabedoria. Depois, um homem solitário, quase como um eremita, já que supostamente pensar seria uma atividade que pressupõe um certo isolamento. Tratar-se-ia também de um ser frágil, quem sabe até doente. Nesse ponto há um ciclo vicioso: parece que o filósofo não precisa do corpo para pensar e, inversamente, porque ele pensa muito, seu corpo acaba definhando, por absoluta falta de uso. O filósofo não praticaria esportes, nem gostaria de dançar. Sendo um homem doente de corpo, talvez seja também doente das ideias, um pouco louco (FEITOSA, 2004, p. 20).

Nessas reflexões, há críticas sobre a imagem de uma certa imagem do corpo do filósofo, como também há críticas acerca da filosofia que ele produz. Feitosa tenta desconstruir a ideia cuja filosofia é moribunda, enrijece os lábios, tenta prescindir da própria corporeidade e serve para distanciar-se do meio social. No decorrer das páginas, o pensador faz um processo de desconstrução desses elementos pela seguinte estratégia: aliar arte e filosofia para produzir fruições prazerosas. Quadros, pinturas, criações estéticas explodem num erotismo imagético e se conectam às discussões de algumas questões filosóficas. O livro dele é o corpo do seu filósofo. Uma corporeidade que apresenta lógicas moribundas sobre o que seria certo tipo de filósofo e, ao mesmo tempo, apresenta outras possibilidades, outras maneiras de filosofar, pensamento e fruição unem-se em suas páginas. Alusões à vagina, à felações, às vertigens amorosas e à sensual e saborosa estátua de Danaïde (1889), elaborada por Rodin, se misturam aos pratos de comida, aos movimentos circulares de skatistas, às coreografias de danças e à questão da criação de conceitos filosóficos deleuziana. Nesse sentido, o próprio livro de Feitosa é uma zona de intensidade cartografada pelos desejos e preferências desse autor, é um corpo-texto-imagem todo erógeno que segue lógicas próprias.

Outro corpo de filósofo encontra-se no *Mentira\_la Verdad Filosofía a Martillazos* (2014), programa de televisão argentino, cujo propósito é ensinar filosofia a partir de narrativas imagéticas. Mas qual corpo teria um filósofo argentino em um programa televisivo contemporâneo? Os produtores encontraram uma saída para tal questão: a imagem do filósofo, o corpo dele, nessa produção, é a do próprio autor dos roteiros, é um pensador em pessoa. No caso, Dário Sztajnszrajber interpreta um filósofo, mas essa interpretação é a de si mesmo. Entretanto, se é ele, não é uma encenação, mas é uma encenação, pois se faz em conjunto estético com diversos elementos que compõem sua *mise-en-scène*. É o homem real ou uma ficção? É um filósofo ou um personagem criado por ele? O discernimento entre esse jogo do corpo real ou fictício do filósofo é radicalmente posto em aporia.

O episódio começa com Sztajnszrajber preso e, a partir de tal ponto, há uma correlação entre seu drama individual e o Mito da Caverna. No atual, todo ser humano é um prisioneiro acorrentado numa caverna metafórica. Em algumas passagens, Dário narra seu drama em primeira pessoa, os personagens clamam por seu nome. Sua filha vai visitá-lo na cadeia e, nesse ínterim, ele explica o texto platônico. A famosa cena-clímax da ascensão do prisioneiro que, ao sair da caverna contempla o sol, é veiculada em imagens e narrativas. Esse episódio possui vários enlances e peripécias ao estilo das tragédias refletidas por Aristóteles, talvez, a mais capital, é quando Dário descobre, no fim do programa, promovendo uma releitura do Mito, que, ao sair da caverna, ele entrou em outra ainda maior, que, por sua vez, está inserida em outra mais vasta e, assim, infinitamente. Ele reflete que um liberto da caverna jamais conseguiria ensinar sobre tal libertação. Sair da caverna e quebrar os grilhões é um ato intransmissível, não ensinável. Essa negativa anula o corpo do filósofo como exemplo didático e, ainda, seguindo a lógica do programa, acaba por intensificar a dissensão entre o drama deste pensador e os trechos ilustrados do texto platônico, pois fica difícil sustentar que existe um indivíduo singular e suas vivências nesse episódio. Entretanto, ainda há um corpo ali, talvez, um corpo metaforizado, um corpo-sonho ou corpo-utópico que tenta repotencializar um texto-arquétipo no contemporâneo. Um corpo devorado pela tentativa de dar uma aula “viva” sobre o Mito da Caverna, embora, nessa tentativa, ainda haja uma subjetividade, pois na fabulação do drama entre a imagem real ou fictícia de Sztajnszrajber há escolhas e singularizações, há percepções filosóficas que não são construídas pelo acaso, são

escolhas dele; mas que ainda assim intensificam a seguinte questão: o corpo singular de um pensador, seu drama, sentimentos, vida, seriam captados por imagens oriundas de um texto didático sobre o labor filosófico repotencializado no atual? O disjuntivo acontece porque o “corpo” do apresentador do *Mentira la verdad*, neste episódio, é construído a partir de outro corpo, de outra origem, ou seja, por uma existência que está fora das telas e que, por si só, se constitui no indizível entrechoque das palavras com as vivências. Mas, por outro lado, nesse mesmo episódio do programa televisivo, a ideia é que, mesmo fora de uma caverna, um pensador pode encontrar-se dentro de outra maior ainda. E aquilo que é tido como corpo “real” pode ser o corpo ficcional. O corpo de Darío tenta rasgar tais fronteiras e se imiscuir nelas. Tanto que, na cena final do programa, todos os atores – os presidiários, os produtores, os policiais, Daríos num Darío (?), os câmeras - se abraçam e mostram que era apenas uma encenação de um Mito, mas esse momento, nesse episódio, também não o seria?

Conclusões:

Nesse breve trabalho, a ideia foi trazer à luz o quanto não é pacífico pensar e construir a imagem de um pensador no âmbito didático. Corpos criam corpos: mas qual será o teor de tal criação? Rancière aponta o quanto a forma ilustrativa, documental e subjetiva criam movimentos dissonantes entre didática, filosofia e imagem. Os exemplos do livro de Feitosa, do programa de Darío, e o PCN + se unem às visibilidades que reforçam a ideia a qual o corpo do filósofo constrói conflitos insolúveis ou que, ao menos, instigue enfrentamentos e soluções ainda por se construir. Seja o que for, um filósofo, ao entrar no movimento docente, escolherá seus materiais e construirá corporeidades num processo sempre por se fazer. Como ocorre aqui. Este trabalho é um resumo, um *fragmento-bosquejo* de um possível capítulo de uma tese de doutoramento, a qual visa refletir a possibilidade de construir uma *filosofia em imagens*. Para tal, intentou-se unir diversos corpos, não apenas para a constituição de uma tese acadêmica, pois, quem a produziu acaba por desdobra-se sobre si mesmo. O pensador – qualquer um -, ao inserir-se nesse movimento, também será convidado a se dizer, a se autoquestionar, a refletir sobre si, sobre a alteridade da imagem, da didática e da filosofia e, entre tantos possíveis assombros, talvez lhe ocorra que uma imagem não é filosófica apenas porque está inserida num livro, num filme, num quadrinho ou num programa televisivo que aborde a disciplina de filosofia, ou, sequer, num trabalho

acadêmico que pense tudo isso. Ou seja, mesmo aqui há a necessidade de colocar em xeque quaisquer proposições. Aqui, são corpos pensando corpos que, para se constituir, terão que se dessemelhar das imagens vigentes, oficias e de uso ordinário. Criar dessemelhanças é colocar em dúvida, desfigurar, desestruturar e dar visibilidade aos conflitos que surgem do encontro entre imagem, filosofia e didática. É, ainda, relevar a hipótese que desse encontro surge uma espécie de invisibilidade do não-oculto, um movimento que se constitui num embate entre o dizível e o indizível construído entre uma forma documental, subjetiva ou ilustrativa. Entre todos esses embates surgem fraturas, fissuras e as dessemelhanças. Dessemelhar cria corpos constituídos por embates entre o universo imagético, filosófico e pedagógico, em que cada qual possui sua singularidade, cada qual está em conflito com os outros dois elementos; conflito que, ao invés de anulá-los, os potencializa, para, juntos, criarem, desconstruírem aquilo que carregará um estranho nome que, alguns, em diversos materiais educativos, tentam definir como corpo, o corpo do filósofo.

### **Referências Bibliográficas:**

BRASIL-MEC/SEMT (2002). PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica.

DESCARTES. René. *Descartes Vida e Obra*. São Paulo. Editora Nova Cultura Ltda, 1996.

FEITOSA, Charles. *Explicando a Filosofia com Arte*. Rio de Janeiro. Ed. Ouro, 2004.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo, Editora Nova Cultura, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Trad. Estela dos Santos Abreu. 1ª ed. Rio de Janeiro. Editora Contraponto, 2009.

### **Filmes:**

BLAISE Pascal. Diretor:Roberto Rossellini. Itália. 1972. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=C3fhX3q0-SQ>. Acesso em: 29/06/2015.

DESCARTES (Cartesius). Diretor: Roberto Rossellini. Itália. 1974 .Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=T9cq7G8hoAE>. Acesso 29/06/2015.

SÓCRATES (Socrates). Diretor: Roberto Rossellini. Itália. 1971. Disponível em:

<http://maxwell-alegoriadacaverna.blogspot.com.br/2012/10/socrates-um-filme-de-roberto-rossellini.html>. Acesso 29/06/2015.

#### **Programa televisivo:**

MENTIRA a Verdade (Filosofia a Martillazos) III - La Filosofía. Buenos Aires. Canal Encuentro, 10 de setembro de 2014. Programa de TV.26 min.Disponível em:  
[http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec\\_id=124183](http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=124183). Acesso em 26/06/2015.

Quadrinhos:

Site: <[www.sofressor.com.br](http://www.sofressor.com.br)>. Acesso 05/05 2015.

## **SOBRE O LUGAR DA ARGUMENTAÇÃO NA FILOSOFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROPÓSITOS DO ENSINO MÉDIO**

Maurício Colenghi Filho – Universidade Federal do ABC – Brasil –  
[colenghi@yahoo.com.br](mailto:colenghi@yahoo.com.br)

Eixo temático: Papel formativo da Filosofia no Ensino Médio

### **RESUMO**

Diante da obrigatoriedade da Filosofia no currículo da Educação Básica brasileira, mais especificamente, do Ensino Médio, um desafio já não tão novo impõe-se para todos os professores e gestores das escolas: como consolidá-la e fundamentá-la como disciplina escolar? Este artigo busca responder essa questão lançando uma proposta do lugar da Filosofia no currículo e na vida dos estudantes. Esse lugar da Filosofia começa por definir o seu “não lugar”, ou seja, não é lugar da Filosofia a exclusiva “formação para a cidadania”, equivocadamente atribuída a esta. A pesquisa ora proposta fará uma análise crítica do conceito de cidadania que perpassa os documentos oficiais, procurando mostrar que estes, da maneira pouco rigorosa como são apresentados, obscurece o entendimento da contribuição que a Filosofia pode dar

para o exercício da cidadania. Defender-se-á que a importância do ensino de Filosofia assenta na sua natureza problematizadora e argumentativa, sendo esta natureza um possível referencial para a consolidação de uma didática filosófica capaz de contribuir efetivamente para a almejada autonomia intelectual do estudante. O ensino da Filosofia assim entendido, não pode prescindir de conteúdos da lógica, pois ela oferece elementos fundamentais para saber problematizar e argumentar. Embora não seja papel exclusivo da Filosofia, nem objetivo último formar para a cidadania, ao ensinar problematizar e argumentar ela oferece ao educando instrumentos que contribuem para organizar uma *práxis* de cidadania ativa e efetivamente significativa.

**Palavras-chave:** *filosofia – argumentação – cidadania*

## **RESUMEN**

Delante de la imposición de la Filosofía en el currículo de la Educación Básica brasileña, más específicamente del Ensino Medio, una provocación no tan inédita se ha imposto a los maestros e administradores escolares: ¿cómo consolidarla y basarla como tema escolar? Este artículo contesta esta pregunta con el lanzamiento de una propuesta acerca del lugar de la filosofía en el currículo y en la vida de los estudiantes. Este lugar de la Filosofía empieza por definir su “no lugar”, mientras no es lugar de la Filosofía la “formación para la ciudadanía”, usualmente atribuido a esta. La investigación que aquí se propone hará un análisis crítica del concepto de ciudadanía que está presente en los documentos oficiales, tratando de demostrar que este concepto tiene poco sentido cómo se presenta y todavía no constituye el objetivo de la Filosofía como tema escolar. Defenderá aquí la importancia de la enseñanza de la filosofía que se basa em su naturaleza problemática y argumentativa, siendo esta naturaleza una posible referencia para la consolidación de una didáctica filosófica capaces de contribuir eficazmente a la deseada autonomía intelectual del estudiante. La enseñanza de la Filosofía así comprendida, no puede poner de lado los contenidos de la lógica, porque ella dispone

de elementos básicos para saber problematizar y argumentar. Aunque no sea exclusividad de la Filosofía, ni su meta final formar para la ciudadanía, ao enseñar problematizar y argumentar ella ofrece al estudiante instrumentos que contribuyen para organizar una *práxis* de ciudadanía ativa y eficacia significativa.

**Descriptoros:** *filosofia – argumentación - ciudadanía*

### **A Filosofia como disciplina no Ensino Médio**

A Lei nº 11.684, datada de dois de junho de dois mil e oito, alterou o artigo 36 da Lei nº 9.394, de vinte de dezembro de mil novecentos e noventa e seis (pela qual foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional), dando à Filosofia o status de disciplina obrigatória no Ensino Médio. Desde então, um novo desafio impõe-se: como consolidar e fundamentar a Filosofia como disciplina escolar? A resposta a essa indagação passa necessariamente pelo entendimento de outra questão que as pesquisas ainda não responderam satisfatoriamente: até que ponto pode-se hoje afirmar que, apesar da universalização da Filosofia como disciplina obrigatória, da construção de orientações nacionais e diretrizes específicas, da elaboração de propostas curriculares, sequências didáticas e da distribuição de livros didáticos por meio do



programa PNLD/MEC para as escolas públicas, ela se encontra, de fato, em todas as escolas como disciplina específica, com conteúdo e método próprios? Considerando ainda o descompasso entre a universalização da Filosofia em todas as séries do Ensino Médio e a necessidade de se encontrarem caminhos para fundamentá-la como disciplina escolar é que nos colocamos o desafio de pensar e repensar o “lugar” da Filosofia no currículo como ainda o “não lugar”, ou seja, como um espaço ainda em constante tensão e construção.

Pensar o ensino da Filosofia implica, necessariamente, levar em conta o problema da natureza e da finalidade da própria Filosofia na Educação Básica.

### **O papel da Filosofia nos documentos que regem a educação no Brasil**

Nos documentos oficiais é recorrente a ideia de que a vivência cidadã<sup>210</sup> e a argumentação crítica são competências requeridas do egresso do Ensino Médio e a Filosofia tem o papel de construção de tais competências. Concorda-se em parte com esta ideia. Buscando construir o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio, nota-se que é um equívoco atribuir à Filosofia o papel que muitos agentes do processo educativo atribuem, ou seja, a formação para a cidadania. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL – MEC/SEB, 2006, p. 25-26) já acenam para este equívoco a fim de desfazê-lo:

[...] cabe ressaltar, em primeiro lugar, que seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso. Muito mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens. Em segundo lugar, deve-se ter presente, em função da própria legislação, que a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36). Não se trata, portanto, de um papel particular da disciplina Filosofia, nesse conjunto, oferecer um tipo de formação que tenha por pressuposto, por exemplo, incutir nos

---

<sup>210</sup> Cf. RODRIGUES (2001) e CARVALHO (2002), obras que problematizam o “ideal” de um sistema educacional voltado para o exercício da cidadania e para a formação de uma conduta ética.

jovens os valores e os princípios mencionados, nem mesmo assumir a responsabilidade pela formação para a solidariedade ou para a tolerância[...] Uma vez que é possível formar cidadãos sem a contribuição formal da Filosofia, seria certamente um erro pensar que a ela, exclusivamente, caberia tal papel, como se fosse a única disciplina capaz de fazê-lo, como se às outras disciplinas coubesse o ensinamento de conhecimentos técnicos e a ela o papel de formar para uma leitura crítica da realidade. Esse é na verdade um papel do conjunto das disciplinas e da política pública voltada para esta etapa da formação.

Não se trata, portanto, de conceber a Filosofia como espaço de uma funcionalidade pragmática, onde se deve “ensinar cidadania”, ou ainda, incutir valores cívicos e morais visando, basicamente, tornar o indivíduo consciente de seus direitos e deveres. Além do mais, a própria concepção de cidadania se faz problemática, pois a forma como ela é colocada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos documentos que desta emanam, não deixa claro de que concepção de cidadania eles partem e que cidadania pretendem construir. Nem sequer fazem uma contextualização de que cidadania se propõem na atual conjuntura sócio-política do país. Essa tomada de posição, ou seja, a conceituação de cidadania por parte da LDB, dos Parâmetros Curriculares e das Orientações Curriculares seria de fundamental importância, visto que “cidadania” não é um conceito unívoco e cada sociedade, cada contexto entende cidadania de uma maneira ou de outra. Além do mais, se não impedisse, ao menos faria um contraponto objetivamente claro ao fato de muitos professores, coordenadores pedagógicos e gestores do sistema educacional identificarem formação para a cidadania como simples aquisição de conhecimento de direitos e deveres pré-determinados no âmbito do poder jurídico do Estado constituído, cabendo ao indivíduo apenas cumpri-los. O pior ainda é pensarem que a Filosofia enquanto disciplina, cabe-lhe o papel de tal construção. Nesta perspectiva equivocada, mas que os documentos dão margem para assim conceber a cidadania, fica portanto, excluída a alternativa do cidadão tornar-se sujeito ativo no processo de elaboração de seus direitos e deveres, questionar os princípios em que estes se assentam ou indagar a que interesses eles servem<sup>211</sup>.

---

<sup>211</sup> Cf. BRASIL (2000) e (2002). E, ainda, DAGNINO (1994); RODRIGO (2003) e (2009), obras que questionam o conceito tradicional de cidadania (no âmbito político e jurídico do Estado) e evocam a emergência da reconstrução de tal conceito na perspectiva de “estratégia política de sujeitos autônomos” .

Então, a pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação à “formação para a cidadania” para essa etapa que é o Ensino Médio?

Alejandro Cerletti (2009, p. 74), acena para uma possível resposta: “a função da filosofia na escola tampouco seria a de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para pensá-lo e eventualmente transformá-lo”. Ora, “mostrar diversos recursos teóricos” implica problematizar um tema, conceituar uma noção e argumentar sobre uma tese (RODRIGO, 2007, p.44). A possibilidade de pensar e transformar a realidade pressupõe ferramentas argumentativas como condição *a priori* para se desenvolver uma *práxis*, seja ela qual for. Neste projeto, portanto, defende-se a valorização da potencialidade crítica da Filosofia ao analisar e desenvolver argumentos como sendo algo imprescindível para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade do indivíduo aplicar os meios de que dispõe na construção de novos conteúdos para a cidadania:

A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são “naturais”, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal maneira. (CERLETTI, 2009, p.74-75).

Desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico para se elaborar uma nova cidadania passa necessariamente pela formação de competências argumentativas ligadas à natureza da Filosofia e à sua tradição histórica.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 também apontam para essa especificidade da Filosofia:

A pergunta que se faz, portanto, é: de que capacidades se está falando quando se trata de ensinar Filosofia no ensino médio? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos? Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o

risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de **competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos.**

Podemos constatar, novamente, uma convergência entre o papel educador da Filosofia e a educação para a cidadania que se postulou anteriormente.

Os conhecimentos necessários à cidadania, à medida que se traduzem em competências, não coincidem, necessariamente, com conteúdos, digamos, de ética e de filosofia política. Ao contrário, destacam o que, sem dúvida, é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania. (BRASIL – MEC/SEB, 2006, p. 30-31, grifo nosso)

Este excerto das Orientações Curriculares tem como suposto o papel central da argumentação como competência a ser adquirida pelo estudante do Ensino Médio, cabendo a Filosofia, por sua própria natureza, oferecer tal competência, que por sua vez, poderá prestar-se ao exercício de uma cidadania entendida como autonomia de pensamento capaz de tematizar criticamente a pertinência dos princípios, dos valores, ou a significação da norma (o porquê e suas conseqüências).

A lógica, por sua vez, é a área da Filosofia cujo objeto próprio de investigação é a argumentação. Velasco (2010, p.151) afirma em sua obra “Educando para a Argumentação: contribuições do ensino da lógica” que o estudo da Lógica serve para organizar as ideias de modo mais rigoroso, para que não nos enganemos nas conclusões e, ainda, permite ao educando pensar sobre o próprio pensar, ou seja, elucida a estrutura que sustenta o próprio raciocínio, o que o torna válido e em que casos são incorretos ou inválidos.

Visto que o pensamento crítico é uma competência que deve ser adquirida ao final da Educação Básica, parece que a contribuição da Filosofia para alcançar tal objetivo, não pode prescindir do ensino da Lógica. Não que a Lógica seja condição suficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico, mas é sem dúvida condição necessária, pois a Lógica oferece instrumentos imprescindíveis para exercitar o pensamento racional e sistemático, oferece instrumentos que auxiliam na elaboração de bons argumentos e na distinção de argumentos válidos daqueles que são falaciosos. Portanto, a Lógica deve caracterizar-se como conteúdo de destaque da Filosofia no Ensino Médio, o que não é comum no dia-a-dia do ensino de filosofia nas nossas escolas, seja talvez pela escassez de material didático (principalmente aqueles materiais que chegam à escola pública) que trate desta área da Filosofia de forma mais didática e significativa para a realidade do aluno, seja pelo próprio desconforto do professor de filosofia em trabalhar lógica com os estudantes do Ensino Médio, pois muitas vezes sua experiência acadêmica com a lógica foi excessivamente formal e teórica, não tendo portanto, nenhum tipo de referência prática para uma didática do ensino de lógica com jovens de nível médio, o que faz com que este professor negligencie tais conteúdos.

Não obstante a ausência da lógica nos currículos escolares, os PCNEM, discorre sobre algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Filosofia, e uma das competências é a capacidade de representação e comunicação e esta competência, por sua vez, requer dentre outras, a habilidade de “debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (BRASIL-MEC/SEMT, 2002, p.61). O cumprimento adequado dessa tarefa torna-se muito difícil, se não impossível, se o educando não possuir referenciais básicos de conteúdos provindos da lógica<sup>212</sup>.

Portanto, dentre outros conteúdos filosóficos, o ensino da lógica, deve perpassar as três séries do Ensino Médio. A lógica precisa ser apresentada aos alunos de forma significativa, de modo que percebam sua atuação e importância nas tomadas de decisão no nosso cotidiano. Já na 1ª série do Ensino Médio, o aluno tem condições de compreender, por exemplo, o conceito de inferência e a produção de inferências lógicas, compreender o que é um argumento, a estrutura de um argumento (premissas e conclusão), o uso da dedução e da indução, os tipos de falácias não-formais presentes no

---

<sup>212</sup> Cf. CARNIELLI e EPSTEIN (2009).

dia a dia. E tudo isso utilizando-se de textos filosóficos e não filosóficos, utilizando-se de discursos e posicionamentos frente a um tema, instigando-os também a construir posicionamentos (sejam em debates ou em textos escritos) críticos que transcendam a mera conjectura do senso comum. Nas outras séries este trabalho de análise crítica, de construção de argumentação deve continuar frente a temas e conteúdos trabalhados tendo como suporte os elementos aprendidos da lógica. Em suma, a lógica seria ao mesmo tempo uma propedêutica e um suporte que perpassa o processo de ensino-aprendizagem em Filosofia.

### **A argumentação lógica e a natureza da Filosofia: uma propedêutica para a cidadania**

A argumentação lógica, embora essencial, não esgota a racionalidade filosófica, embora a argumentação acaba por fundamentar a própria Filosofia enquanto um discurso racional, rigoroso e radical sobre uma problemática que se impõe.

Argumentação e Filosofia são indissociáveis, visto que a natureza de uma muito se aproxima da outra. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.1), a deliberação e a argumentação se opõem à necessidade e à evidência, “pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência”. Portanto, a argumentação nunca pode ser absoluta, dogmática, perseguidora de uma verdade totalizadora, pois tais características acabam por descaracterizar a própria natureza da argumentação que deve estar sempre no campo “do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo” (OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 1). A natureza da Filosofia, por sua vez, não foge das características da natureza da argumentação. Murcho (2008) ressalta que a Filosofia é a disciplina onde mais se encontram problemas em aberto, longe de se fechar em uma totalidade de resultados consensuais. O não consenso é o cerne da própria Filosofia. É o que a faz viva e não a encerra na sua própria história de milênios.

Não obstante a importância de se estudar o pensamento dos grandes filósofos da história filosófica, o que move a Filosofia é a pergunta, o problema que ao ser formulado leva a uma atitude filosófica, isto é, ao exercício do direito de refletir por si próprio, de confirmar ou rejeitar as ideias, de analisar, criticar os conceitos com quais se depara a fim de reconstruí-los ou até mesmo negá-los para a emergência de algo novo.

Em outras palavras, a Filosofia é, sobretudo, a experiência de um pensar permanente que se mostra na argumentação do sempre provável, ou ainda, na argumentação daquilo que é hipótese, “reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os” (KANT, 1980, p.407). O caráter aberto, o comprometimento com a razoabilidade, a coerência interna de cada argumento e cada Filosofia que os torna únicos evidencia o caráter comum e fundamental da argumentação e da Filosofia.

A similaridade entre a natureza da argumentação e da Filosofia permite-nos pensar sobre as relações que se estabelecem entre argumentar e filosofar<sup>213</sup>. Portanto, é preciso apontar uma didática filosófica que tenha como fundamento o aprendizado da argumentação, pois aprendendo a argumentar e aprendendo a analisar criticamente argumentos, adquire-se uma atitude filosófica, atrevido-se a pensar por si mesmo, o que supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los.

### **Conclusão**

A partir da aquisição de competências argumentativas oferecidas pela Filosofia através da Lógica é possível redefinir o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma postura produtora e criadora diante do conhecimento que, em última instância, chamamos de atitude filosófica. O desafio de desenvolver um ensino de Filosofia baseado na construção de competências argumentativas parece-nos prenhe de possibilidades de fazer da sala de aula um espaço de construção do conhecimento e de leitura crítica da realidade tanto para o aluno, quanto para o professor. Se de fato o professor deseja um aluno crítico, tem de aprender a valorizar as respostas divergentes, tem o professor que aprender a valorizar mais a compreensão que o aluno tem do mundo do que cobrar a reprodução de ideias e teorias, além de reconhecer a importância das práticas sociais no desenvolvimento intelectual do aluno. Um professor de filosofia que enfatiza a construção de competências argumentativas não tem que se preocupar em primeiro lugar em correr para cumprir um programa de ensino, dando respostas ao invés de dar espaço para os alunos pensarem.

Eis aí um possível lugar promissor e bem definido da Filosofia no currículo escolar: utilizar das ferramentas da lógica como suporte para o estudante aceder a uma

---

<sup>213</sup> Cf. FISHER (2008); SAVIAN FILHO (2010).

competência argumentativo-filosófica capaz de lhe proporcionar a irrupção de um pensar original que se reconhece e se posiciona criticamente diante dos conhecimentos científicos e dos valores socioculturais vigentes a ponto de reconstruí-los a partir de uma *práxis* que nasce de sua própria reflexão<sup>214</sup>. Uma *práxis* que, pautada na argumentação e na crítica, pode efetivamente (e não apenas por força da lei) contribuir para uma outra cidadania que transcende a ênfase no conhecimento de direitos e deveres estabelecidos no âmbito do Estado. Cidadania é antes participação, é possuir a palavra, analisar, criticar e propor caminhos para o âmbito jurídico, político, cultural e econômico da sociedade em que o sujeito se insere e não simplesmente estar ciente de direitos e deveres que remetem muito mais à ideia de submeter-se às leis e normas do que construir caminhos alternativos de cidadania na *pólis* atual.

## **BIBLIOGRAFIA**

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 03. Mar. 2014.

BRASIL-MEC/SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL-MEC/SEMT. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL-MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (vol.3)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARNIELLI, Walter A.; EPSTEIN, Richard L. **Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação**. São Paulo: Ridell, 2009.

CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: **Pró-Posições – Universidade Estadual de Campinas – FE**, vol.13, p. 157-158, set./dez.2002.

---

<sup>214</sup> Cf. FREIRE (2005), obra na qual nos apoiamos para o entendimento de *práxis* enquanto reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.



CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Ensino de Filosofia).

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FISHER, Alec. **A lógica dos verdadeiros argumentos**. Tradução de Rodrigo Castro. São Paulo: Novo Conceito Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENTIL, H. S. Convite à pesquisa em Filosofia e Ciências Humanas: orientações básicas para a formulação de um projeto. **Revista Integração**. São Paulo, v. 11, n. 41, p.169-174, abr./jun. 2005.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MURCHO, Desidério. A natureza da Filosofia e seu ensino. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.22, n.44, p.79-99, jul./dez.2008.

\_\_\_\_\_. **O lugar da lógica na filosofia**. Lisboa: Plátano, 2003.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

\_\_\_\_\_. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. T.; GOTO, R. (Org.) **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 37-51. (Filosofar é Preciso).

\_\_\_\_\_. Educação e Cidadania. In: EVANGELISTA, Francisco ; GOMES, Paulo de Tarso. (Org.) **Educação para o Pensar**. Campinas: Alínea, 2003, p. 95-102.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n.76, out. de 2001.

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

VELASCO, Patrícia Del Nero. **Educando para a argumentação**: contribuições do ensino da lógica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Ensino de Filosofia).

## **FILOSOFIA: ENTRADA À FRANCESA, SARTRE E DELEUZE.**

*Everton Fernando Sgardiolli*

*FE-UNICAMP – SP*

*BRASIL*

[evertonsgardiolli@yahoo.com.br](mailto:evertonsgardiolli@yahoo.com.br)

Eixo temático:

Papel formativo da Filosofia no Ensino Médio

Resumo:

Trata-se de um ensaio que busca salientar a importância da Filosofia no Ensino Médio, utilizando como referencial teórico, os filósofos franceses Jean-Paul Sartre e Gilles Deleuze.

Criar; Ética; Liberdade.

Abstract:

It is an essay that seeks to highlight the importance of philosophy in high school, using as a theoretical reference, the French philosophers Jean-Paul Sartre and Gilles Deleuze.

Create; ethics; Freedom.

## **Filosofia: entrada à francesa, Sartre e Deleuze**

### **Introdução**

O presente ensaio tem o objetivo de refletir sobre possíveis maneiras de se abordar a filosofia na prática docente, tomando como base de referência a máxima de Kant: na qual se lê que não se ensina Filosofia, aprende-se a filosofar, ou seja, a articulação do tema pelas bordas, a “abordagem”, é uma inserção da prática reflexiva filosófica sem delongas classificatórias ou descritivas desprovidas de práticas reflexivas efetivamente.

O eixo norteador do ensaio é a ideia de “criar” como sobreposição à noção de filosofia como “reflexão sobre...”. Levando em conta a filosofia de Deleuze, compartilho de suas suspeitas e penso a filosofia no ensino médio não como uma discussão, um debate, como uma conversação, mas sim como a criação de conceitos a partir do abandono da ideia de “discurso verdadeiro” e sua substituição pela ideia de “discurso interessante” ou “discurso estimulante”.

Com o apoio teórico de Sartre, pretendo resgatar a ideia de um pensar livre e responsável, embasado em deliberações éticas em detrimento da tradicional, porém, ainda manifesta inclinação moral que permeia nosso modo de pensar a educação em âmbito geral.

## **Gilles Deleuze e Félix Guattari: pensar sem pressupostos**

*...Pois se o filósofo é o amigo ou o amante da sabedoria, não é porque ele aspira a ela, nela se empenhando em potência mais do que a possuindo em ato? (DELEUZE, 1992, Pg: 11)*

Como tratamos no Ensino Médio com adolescentes, seres que estão grávidos de si mesmos, penso ser interessante a distinção de duas ideias aparentemente parecidas, no entanto completamente distintas praticadas pelos educadores, duas posturas que, em suma, podemos defini-las pelas afirmações: “pense nisso” e “pense isso”. No primeiro caso abrimos um leque de hipóteses e funções para problematizar situações e instaurar o espanto no contato com a Filosofia. Já no segundo caso, devemos tomar o cuidado para não contribuirmos para a estagnação do pensamento criativo em função de dogmas e ideologias. O cuidado com essas questões é prioridade no tocante à didática filosófica. Manter a neutralidade, sabemos, nem sempre é fácil, no entanto, lembrando de Foucault, somos frutos de nossas práticas e não podemos desvincularmos nossas ações de nossos discursos. Nesse sentido, é necessário agir antes de falar e, portanto, falar de acordo com nossas ações.

Esse movimento é especialmente importante nas aulas de Filosofia do Ensino Médio, pois fazer a diferença na prática, é um passo importantíssimo na crítica aos

embasamentos metafísicos e puramente ilusórios que a tradição filosófica embutiu em nossa forma de visualizar as relações humanas.

Valorizamos mais a coerência que a neutralidade, porque estamos preocupados com as ideias universais, estamos ainda utilizando em nossas práticas diárias e didáticas o escopo da metafísica clássica que estipula padrões e elege fatias merecedoras de maior relevância. Ainda estamos buscando essa coerência, porque temos uma visão de educação hierarquizada e teleológica, visão esta, que nos cega para a multiplicidade e nos padroniza segundo nossos hábitos.

Segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari, a reflexão não é única e exclusiva da ação filosófica, não basta refletir para fazer Filosofia, para isso é preciso criar conceito. Para explicar isso, os filósofos justificam primeiramente o que a Filosofia não é: reflexão, contemplação e comunicação:

*A filosofia não contempla, não reflete, não comunica, se bem que ela tenha de criar conceitos para estas ações ou paixões. A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas são máquinas de constituir universais em todas as disciplinas. (DELEUZE, 1992,pg 15).*

A Filosofia não é reflexão, pois, o ato de refletir é inerente aos seres humanos e, no entanto, as formas de produções epistemológicas construídas por todos no decorrer da história não são as mesmas. O cientista também se utiliza da reflexão crítica, os religiosos, os pais de família, os artesãos... Enfim, a atividade reflexiva, embora não esteja desvinculada da atitude filosófica, não é uma prioridade e uma exclusividade dela.

A Filosofia não é contemplação, porque essa atitude pressupõe a existência de uma verdade transcendente, e frente a essa verdade (dogma), não pensamos, não criamos, apenas obedecemos e reverenciamos. É nesse aspecto, que para a filosofia, o importante é o conceito ser interessante e não verdadeiro. As proposições lógicas podem ser coerentes, podem conter alguma evidência de verdade em seus argumentos, no entanto elas podem não trazer nenhuma forma de estímulo para a criação e para a

novidade, nas proposições lógicas, podem estar embutido a escassez de espírito investigativo e criativo, portanto, não deveriam moldar nossa tradição e ser seguida de forma rigorosa e unilateral.

E por fim a filosofia não é comunicação. A filosofia não comunica nada, não anuncia nada, porque o ato da comunicação pressupõe a sua inserção em uma forma de identidade no modo de ser e agir. A ideia de uma conversação democrática entre amigos nunca produziu conceito, segundo os filósofos, a comunicação trabalha para criar “consenso” e não conceito.

Um mergulho no caos que é a realidade é necessário segundo os filósofos para a construção de um pensamento conceitual e filosófico. Abandonar as referências para produzir um pensamento mais despretenso e mais puro em relação ao já tradicionalmente pensado, refletido, contemplado e comunicado.

Se o que existem são multiplicidades, priorizar uma realidade é escolher uma parte dessa multiplicidade e ignorar a complexidade que foi ocultada ou esquecida, esquecendo-se também, que um pensamento autônomo e criativo, tem como solo fértil essa multiplicidade caótica.

A filosofia quer salvar o infinito, o múltiplo e o caótico dando-lhe consistência através do conceito, enquanto a ciência renuncia a isso tudo para ganhar referência. Compartilhar de um pensar filosófico com jovens do Ensino Médio, seria inseri-los nessas reflexões infinitas e despertá-los das amarras metafísicas que geram, sobretudo, neuroses e frustrações, por contarem com uma ideia de verdade a ser atingida e portanto produzindo intensamente nas pessoas desprazeres relacionados a frustrações e sentimentos de culpa. Neutralizar o movimento, o exercício diário e a busca, significa deixar dormente o que nós seres humanos temos de mais precioso.

Para um conceito ser de fato um conceito, ele precisa ter uma dimensão de infinito e de caótico, o conceito não deve ser explicado, definido, demonstrado, mas sim, estimular o pensamento.

Se para Platão, os conceitos pré-existem, Deleuze e Guattari invertem o sistema e afirmam que os conceitos, só podem ser criados posteriormente: “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 o criam.” ( DELEUZE, 1992,pg 13).

Fazer Filosofia no Ensino Médio é enfrentar problemas. Mas não um enfrentamento simplista e mecanizado, pois, quando conseguimos equacionar um problema, já embutimos nessa formulação a resolução desse problema, ou seja, é um falso problema. Precisamos tomar cuidado com problemas falaciosos. Um verdadeiro problema é da ordem do caótico, é justamente aquilo que não temos como dominar, pensar, formular. Nós não dominamos o problema, ele é que nos domina. Um verdadeiro problema nos mobiliza para pensar e conseqüentemente criar.

Enfim, toda forma de paradigma nos impede de pensar. Só há criação do pensamento, fora dos paradigmas. Se ao observarmos a educação no Brasil como um todo, constatamos que ainda estamos inseridos nessas práticas tradicionais, Deleuze e Guattari nos direcionam e nos impulsionam a criar, portanto, a pensar sem pressupostos. Essa é uma crise positiva.

### **Jean-Paul Sartre: por uma Filosofia responsável**

*O homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialismo o concebe, só não é passível de uma definição, porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa, e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Assim não há natureza humana, já que não existe um Deus para concebê-la... O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo.*

(SARTRE,1987.p.06)

A sociedade ocidental, em geral, acoplou em si um modelo ilusório e pragmático no qual tudo deve ter uma finalidade, uma utilidade, um fim. A instauração epistemológica da matemática na modernidade, a concepção idealista de mundo etc. geraram um modelo de sociedade formatada com esse paradigma. Isso dificulta e muitas vezes obstrui nosso entendimento de questões existenciais.

Jean-Paul Sartre – filósofo, romancista e dramaturgo francês – deixou seu legado grafado em vários estilos. Foi um pensador do século XX que se enveredou pelo caminho existencialista, doutrina esta que se propõe a pensar o indivíduo concreto, a partir de sua existência cotidiana, tomando por objeto de estudo a condição humana. Tornou-se uma figura pública, símbolo do intelectual engajado política, social e culturalmente.

Sua crítica se dá contra toda essa lógica incrustada socialmente desde Platão, numa inversão da metafísica: “a existência precede a essência”. Para o filósofo francês, a realidade humana é marcada pelo nada de ser, ou seja, a consciência não tem conteúdos *a priori* que possam fundamentar as ações do homem. Nesse sentido, não há valores que possam servir de referência para as escolhas que o homem faz.

Essa condição da realidade humana toma o ser como responsável por suas ações e plenamente livre nas escolhas que realiza em sua existência. Sendo a liberdade o núcleo do ser humano, uma vez que a consciência é vazia de qualquer conteúdo, a realidade humana se faz, tendo nos fins que almeja, a possibilidade de se constituir num ser.

Dessa forma, se não existem valores éticos que possam fundamentar *a priori* esses projetos que o ser humano constrói para si mesmo não há, também, nenhum fundamento que sirva de referencial para as escolhas humanas. Dito em outras palavras, o homem está só, sem nenhum fundamento, nenhum valor ou ideal que o ilumine em suas escolhas: a angústia diante do nada de seu ser é a própria realidade humana.

A partir desta constatação, somos incitados a perguntarmos sobre o nosso ser, sobre o que nos constitui ontologicamente, e através desse questionamento nos deparamos com o vazio, com a náusea, com a crueza do real, apresentado de nova forma, sem maquiagem utópica e sem necessidades ilusórias criadas no decorrer do existir.

Confrontar-se com essas questões, com toda a nossa tradição, certamente é uma tarefa árdua e difícil, pois algo sem finalidade é um empecilho, e quando esse algo é a própria humanidade instaura-se um problema ainda maior. E na concepção existencialista, a existência não tem finalidade, a realidade humana é escolha de seus fins e nada mais.



O enfrentamento destas questões provoca a angústia, angústia esta que brota dessa falta de referência na efetivação de nossas escolhas e ações. O homem é angústia porque “todo ente nasce sem razão, se prolonga por fraqueza, e morre por acaso” (SARTRE,1986, p.197).

Ao escolher debruçar-se sobre o problema da existência, Sartre constata que toda uma tradição essencialista calcada na metafísica clássica trabalhou para a não liberdade do indivíduo. Isso nos remete à máxima existencialista: “a existência precede a essência”, que de maneira brilhante, devolve a crueza existencial que nos constitui, enfatizando a dimensão onto-antropo-estética *existencialmente* livre.

A liberdade, muitas vezes confundida com desamparo, nos devolve a sensação gratuita, vaga e contingente que permeia nossa condição, e através dela somos obrigados a tomar deliberações éticas sem embasamentos morais que possam servir de referência para a efetivação de nossas ações.

A filosofia deve se ater à problemática existencial, pois só podemos fazer análises de fatos concretos e, portanto, a tão almejada e audaz “verdade” situa-se para o existencialismo em um outro plano, o da experiência vivida. É nesse cenário que busco estudar o impacto que foi essa visão existencial para a nossa maneira de pensar a educação, pois se a proposta é formar pessoas, traçar metas e normas para seguir e atingir um fim, a ideia exposta por Sartre no que se refere à existência, é no mínimo contrária a esse ponto de vista, pois para o existencialismo somos livres em nossas deliberações e liberdade não implica resultados, finalidades teleológicas e/ou pragmáticas.

Nesse sentido, um aspecto que é importante estar em evidência é a questão da Filosofia como “Componente Curricular” e não mais apenas como “Conteúdo”. Como Conteúdo, se resolvermos usar essa denominação, a filosofia sempre esteve e estará presente nas práticas escolares, pois como sabemos é impossível desvincularmos a reflexão filosófica da vida cotidiana das pessoas em geral. No entanto, quando ela se torna um componente, uma disciplina, a atenção deve ser dobrada pelo frequente risco que corremos de tratá-la com o pragmatismo e mecanicismo que em geral nossa forma de fazer educação nos incita.

Nesse aspecto, a inserção da filosofia na matriz curricular do Ensino Médio, necessita de uma neutralidade intensiva, ou seja, a Filosofia não pode ser acoplada e institucionalizada, se moldando à lacuna que a aguarda no currículo escolar, sem estipular o seu espaço e fazer dele um meio de apropriação inventiva, pois como visualizamos com frequência, as práticas didáticas no Ensino Médio, como um todo, não se dão de forma filosófica.

O retrocesso que visualizamos nos tipos de exames que são instituídos é sintomático. Prova não é avaliação, e quando aplicamos provas, ou damos valores excessivos a elas, estamos deixando de lado a nossa capacidade de educar e estimular.

Os alunos devem produzir de forma espontânea e despreocupada, e para direcionar essa produção, temos que desenvolver o nosso papel: estimulá-los. Quando há cobranças e punições, o pedagógico perdeu-se, pois devemos educar para a liberdade, para a busca do agradável e na realidade, uma prova vai provar tudo o que não queremos e/ou precisamos saber.

A avaliação é sempre auto-avaliação: será que a didática está sendo eficaz? O tema? Os textos selecionados e seus objetivos? Quando usamos a prova para diagnosticar os problemas e os conteúdos deficitários, estamos acreditando estupidamente que se trabalharmos mais determinado conteúdo, ou habilidade, estaremos contribuindo para o progresso do aluno. Vejamos, se não foram bem em determinado quesito, é porque não os direcionamos e/ou estimulamos da maneira adequada e daí para acreditar que milagrosamente ele vai suprir o erro através de um trabalho exaustivo e repetitivo... Enfim, é preciso investir urgente em formação crítica dos docentes, para inserir na prática o estímulo necessário para o aluno buscar o conhecimento e não a aprovação ou os resultados duvidosos de exames classificatórios.

Interessante seria pensar em como estimular e não como classificar (punir, vigiar), pois a prova é um tipo de estímulo à padronização e toda massa é excluída da criticidade, restando pra ela apenas a cópia de condutas a serem seguidas ou o uso da razão meramente instrumental.

Enquanto continuarmos embutindo o ideal de prova nos alunos, mais estaremos contribuindo para uma formação de seres medíocres e incapazes de exercer sua autonomia e autenticidade.

No processo histórico e filosófico da educação, visualizamos um ensino voltado à formação do sujeito: moral, política, religiosa... A formação moral, política e religiosa dos indivíduos tem sua relevância histórica, mas quando embutimos uma visão pragmática, utilitária, idealista, utópica na educação, quando deixamos de educar para a liberdade, para o desenvolvimento criativo e incrustamos uma “finalidade” para o que prioritariamente deveria ser um projeto, uma premissa, um meio, constata-se um fechamento sintomático em visões prontas e uma ignorância, uma indiferença para com a vastidão e a amplitude que uma educação ética e temperada com os princípios existenciais tem a oferecer.

Seria possível uma educação calcada nos princípios existenciais? Seria possível educarmos para a liberdade? Eis a intrigante suspeita que os existencialistas não se cansam de bradar.

É nesse sentido que em oposição a uma prática pedagógica embasada em princípios morais, políticos, culturais e religiosos que se confunde, muitas vezes, com essas outras áreas do conhecimento, perdendo de vista a sua especificidade e a sua função primordial, suspeito que a dimensão gnosiológica e política da educação é consequência do assombro, do despertar libertador que a visão existencial impulsiona nos indivíduos como primeira prática educativa, pois através da incorporação de sua inevitável e plena liberdade, o indivíduo vai se interrogar sobre si e sua conduta e através dessa interrogação, constata que nada pode justificar e direcionar suas deliberações éticas. Estamos livres de parâmetros e referenciais que possam embasar nossa conduta e somente dessa maneira a ideia de responsabilidade faz algum sentido e as amarras da culpa e do fracasso vão estar definitivamente desatadas.

Se “a existência precede a essência” como nos afirma o filósofo francês, não faz sentido algum a educação partir de princípios metafísicos previamente estipulados como historicamente se deu.

Se a educação pressupõe um dualismo, uma ruptura: o sujeito (consciência) e o objeto (mundo), percebemos no irradiar dessa ruptura, na infância, a estranheza e a curiosidade que brota do olhar da criança. Não há nada mais fascinante e desafiador que perceber o pasmar-se com que elas apreendem o fenômeno mundo.

A tradição educacional histórica, tem se preocupado ao longo dos anos em como encontrar uma metodologia eficiente para que os jovens sigam os princípios que os “velhos” acreditam que eles devem seguir, ou seja, a tradição se vê na obrigação de auxiliar as crianças a decodificar esse feixe complexo de relações que intitulamos mundo. Ora, ao buscar esse auxílio, os educadores se fecham para a novidade que mutuamente está sendo transmitida e mesmo que latente e explícita, o pedagógico não se efetiva, pois, a reciprocidade da educação foi anulada: as crianças anseiam por respeito e atenção ao seu exclusivo e único modo de compreensão do mundo. Essa é uma metáfora precisa do que vem acontecendo em nossa tradição como um todo, nesse contexto, nenhuma prática pedagógica consegue atingir seu objetivo e é talvez nesse momento que deveríamos repensar as práticas e os processos educativos.

A complexidade da resistência que a infância exala contra essas práticas, nada mais é que uma maneira de afirmar o novo, o começo, o possível, é o que fundamentalmente a filosofia se propõe a fazer, manter uma busca da capacidade de romper com a significação dominante. Será que o intento da Filosofia não é manter viva sua própria infância? A sua própria capacidade de não deixar-se submeter aos ideais visivelmente atávicos? Será que a beleza da Filosofia não se encontra em salientar o que nós, seres humanos, temos de imprevisível, inesperado e impossível?

## **CONCLUSÃO**

Podemos concluir esse ensaio afirmando que fazer Filosofia, segundo os autores utilizados, é traçar um plano de fuga dos moldes clássicos e históricos de se fazer Filosofia e pensá-la na contra-mão da metafísica. Fazer Filosofia nesse sentido é criar situações às quais possibilitem o exercício da criação, da liberdade e que não se pautem em referenciais previamente estabelecidos. No Ensino Médio, ela deve ser pensada

também dessa maneira, pois se esse novo Componente Curricular não estimular o pensamento criativo e não gerar um conflito direto com a significação dominante, estaremos construindo situações sob a nomenclatura Filosofia, no entanto desenvolvendo uma prática que não se relaciona efetivamente com ela.

### **Referencial bibliográfico**

BORNHEIM, Gerd. **Sartre: metafísica e existencialismo**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. “O existencialismo de Sartre” in: **curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e graduação**. REZENDE, Antonio, organizador, 12ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Da eterna procura às salas de aula**. In: FILOSOFIA, Ciência e Vida. N.19; ano 2008.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**; trad: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed: 34, 1992

\_\_\_\_\_. “Os Intercessores”. In: **Conversações**. Ed: 34. Rio de Janeiro. 1992.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Ser e o Nada – ensaio de ontologia fenomenológica.** Trad. Paulo Perdigião. 9ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

**PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS  
PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO EXTREMO SUL DE  
SANTA CATARIA - AMESC**

Vilson Leonel

Universidade do Sul de Santa Catarina – Brasil – [vilson.leonel@unisul.br](mailto:vilson.leonel@unisul.br)

Alessandra Goulart Macan Gazzoni

Universidade do Sul de Santa Catarina – Brasil – [agm\\_gazzoni@hotmail.com](mailto:agm_gazzoni@hotmail.com)

**EIXO TEMÁTICO:** (6) Papel formativo da Filosofia no Ensino Médio

**RESUMO**

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer o perfil sociodemográfico, de formação e atuação pedagógica do professor de Filosofia de Ensino Médio das escolas públicas da Região da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense. Trata-se de um estudo exploratório de abordagem quantitativa, envolvendo 28 professores que

ministram a disciplina de filosofia nas Escolas Regulares de Educação Básica da Rede Pública Estadual. Os resultados apontam que 57,2% dos professores são homens; 92,8% possuem formação em nível superior; 67,8% possuem até 10 anos de atividade no magistério; 67,9% dos professores ministram outra disciplina, além de filosofia; 51,7% não possuem graduação em filosofia. Todos os professores utilizam aula expositiva e dialogada e os conteúdos ministrados em ordem de importância são teoria do conhecimento (75%), ética (71,4%), história da filosofia (67,8%) e o estudo das correntes filosóficas e dos filósofos (50%). Os resultados sugerem que, entre os desafios para a consolidação da filosofia como disciplina no ensino médio, estão a precarização das condições de trabalho e a descaracterização da filosofia e de seu ensino em decorrência do elevado número de professores sem graduação na área.

**Palavras-chave:** Filosofia; Ensino Médio; Prática de Ensino.

## **ABSTRACT**

The goal of this study is to know the sociodemographic profile, of education and performance of the Philosophy teacher of the Public High School from the Region of the South Catarinense Cities Association. This study is about the exploratory study of quantitative approach, involving 28 teachers that teach the Philosophy subject in Public Schools. The results show that 57,2% of the teachers are men; 92,8% are graduated; 67,8% have ten-year-old- teaching experience; 67,9% of the teachers teach another subject besides Philosophy; 51,7% aren't graduated in Philosophy. All the teachers use expository and talking classes and the content taught is: Knowledge theory (75%), Ethics (71,4%), History of Philosophy (67,8%) and the study of Philosophical current and Philosophers (50%). The results suggest that among the challenges for the Philosophy consolidation as subject in High School are the work precarious conditions and the Philosophy decharacterization and its teaching caused by the high numbers of the teachers not graduated in the area.

**Keywords:** Philosophy; High School; Teaching practice.

## **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo tem por objetivo conhecer o perfil sociodemográfico de formação e a atuação pedagógica do professor de filosofia do ensino médio da Região da Associação dos Municípios do Extremo Sul de Santa Catarina – AMESC. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: revisar a literatura sobre a história da filosofia no ensino médio brasileiro; traçar o perfil sociodemográfico dos professores, evidenciando as variáveis gênero, idade, escolaridade, formação acadêmica e tempo de atuação profissional; identificar os elementos curriculares presentes no ensino de filosofia no que diz respeito aos objetivos, competências e habilidades, conteúdos e metodologia de ensino; conhecer a atuação pedagógica do professor, destacando os

principais procedimentos metodológicos e os conteúdos ministrados na docência de filosofia.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção tem por objetivo apresentar, de modo sucinto, algumas questões centrais que envolvem a filosofia no ensino médio. Inicialmente apresentam-se algumas passagens do ensino de filosofia na história da educação brasileira e, em seguida, os objetivos do ensino de filosofia, as competências e habilidades que se espera que sejam alcançadas por professores e alunos, os conteúdos e algumas implicações metodológicas que envolvem a filosofia e seu ensino.

O currículo de filosofia na educação básica, no decorrer da história da educação brasileira, foi caracterizado por períodos de presença e ausência, estabilidade e instabilidade, inclusão e exclusão. Entre os séculos XVI e XVIII, no período jesuítico, a filosofia assume caráter religioso e tinha como finalidade a erudição, a repetição e memorização dos grandes sistemas filosóficos para a formação de homens instruídos e letrados. No século XIX, em decorrência das várias mudanças e regulamentos, a filosofia praticamente não se fazia presente nos currículos e o seu ensino foi marcado pela falta de consistência, clareza e orientação didática (MAZAI; RIBAS, 2001). No século XX, com a Reforma Capanema de 1942, a disciplina se tornou obrigatória para os alunos da segunda e terceira séries do curso científico (CARTOLANO, 1985). Todavia, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, ela deixa de ser obrigatória assumindo caráter de formação complementar. Com a Lei 5.692/71, durante a ditadura militar, a filosofia foi banida do currículo escolar e substituída pela disciplina Educação Moral e Cívica. Com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do país, a filosofia teve sua inclusão recomendada nos currículos de maneira optativa. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394), manteve-se no conjunto dos temas transversais. O dispositivo legal assim estabelece:

Art. 36º, § 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**. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Na mesma perspectiva, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estruturam os currículos por competências, recomendam a filosofia como conteúdo e não como disciplina. Somente no ano de 2008, com a Lei n. 11.684, que altera o artigo



36 da LDB, a filosofia volta como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio (BRASIL, 2008).

Diante de tanta instabilidade, diferentemente das demais disciplinas, a filosofia ainda hoje busca constituir uma identidade, principalmente, no que se refere aos seus objetivos, concepção de ensino, conteúdos e metodologia. Mesmo que os documentos oficiais tenham estabelecidos parâmetros e orientações nos últimos anos, como é o caso das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL, 2002) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), ainda há muito que se fazer para consolidar a filosofia como disciplina. Nesse contexto, são legítimos questionamentos como: Que tipo de filosofia se pretende no ensino médio? Que identidade deve possuir? Que concepções e estratégias metodológicas devem ser adotadas em seu ensino? O que fazer para que a filosofia se consolide como disciplina? Essas e outras tantas perguntas constituem algumas das principais preocupações dos professores e, também, dos que tomam o “ensinar” e o “aprender” a filosofia como objeto de investigação.

Gallo (2012, p. 20-21), ao analisar os documentos que normatizam o ensino de filosofia, afirma que a LDB dispõe de uma perspectiva instrumental ao determinar que a filosofia ofereça conhecimentos necessários ao exercício da cidadania (art. 36, § 1º, inciso III). Em outra perspectiva, os PCNs apontam para a filosofia como um domínio crítico da cultura ocidental, quando apontam competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina. Em outros documentos produzidos pelo Ministério da Educação, como os PCN+ e as OCEM, a tônica da formação da cidadania e a preocupação em estabelecer competências e habilidades são retomadas. Contrapondo-se ao caráter “instrumental” e “crítico” estabelecido pela legislação, Gallo (2012, p. 21-22) afirma que:

[...] desde Aristóteles a filosofia se define como um fim em si mesmo, e não como um meio para atingir um objetivo determinado. Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental – isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania – é, portanto essencialmente antifilosófico.

O autor conclui que é preferível “apostar no ensino de filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral.” Dizendo de outro modo, reivindica a possibilidade de afirmar “conheço a filosofia e sou cidadão” em vez de “sou cidadão porque conheço filosofia” (GALLO, 2012, p. 22).

O objetivo deste artigo não é fazer uma análise da filosofia que fundamenta a legislação sobre o ensino de filosofia da educação básica. Todavia, depreende-se das posições de Gallo que não é qualquer filosofia que a legislação determina que esteja presente nas escolas. Se cabe à filosofia a função de formação para a cidadania, cabe questionar que tipo de cidadania e que tipo de sociedade se pretende? “[...] Afirmar a filosofia na formação para a cidadania, no Brasil contemporâneo, significa transgredir, subverter ou

afirmar a ordem posta? Uma filosofia tomada como instrumental para a cidadania justifica-se por si mesma?” (GALLO, 2012, p. 36).

Independentemente da análise que se faça da orientação filosófica que fundamenta a legislação em torno da educação e do ensino da filosofia, o fato é que a filosofia está presente no currículo escolar. Assim, da mesma forma que é necessário pensar as concepções filosóficas que orientam a disciplina, também é necessário pensar em aspectos mais próprios de seu ensino e aprendizagem: objetivos, competências e habilidades, conteúdos, metodologia, etc.

Tomando por base as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006 pelo Ministério da Educação, busca-se, de forma breve, apresentar esses elementos. Ressalta-se a importância de tomar as OCEM como referência, pois nos últimos anos, inúmeros autores utilizam seus fundamentos para a elaboração de livros didáticos. Esta revisão inicia-se pelos objetivos e, na sequência, apresenta as competências e habilidades, os conteúdos e a metodologia.

O objetivo precípua da filosofia para o ensino médio, estabelecido pelas orientações curriculares, além de sua tarefa geral, já estabelecidas pela LDB, é o de cumprir “um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes” (BRASIL, 2006, p. 28). Assim, mais do que dominar conteúdos é preciso ter acesso a conhecimentos de modo significativo. O aluno deve posicionar-se diante dos acontecimentos que lhes se apresentam, estabelecendo uma relação ativa com eles. Para tanto, os conhecimentos de filosofia devem ser vivos para os estudantes e adquiridos como apoio para a vida, “ [...] pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação” (BRASIL, 2006, p. 28). A filosofia não deve restringir-se a mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que busca desenvolver no estudante capacidades para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais diversas situações. Essas capacidades devem ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas. (BRASIL, 2006, p. 29).

Para superar a perspectiva de um ensino enciclopédico, as OCEM propõem um modelo de ensino baseado em competências. Embora essa perspectiva teórica tenha sido analisada por inúmeros pesquisadores e filósofos da educação, sob o pretexto de um caráter ideológico subjacente em sua concepção de aprendizagem, que visa a reprodução da ordem social vigente, em conformidade com o imperativo e as mazelas do capital, não cabe aqui tal crítica, pois objetiva-se única e exclusivamente identificar os elementos que orientam a constituição do currículo de filosofia. Todavia, não se desconsidera a importância dessa análise, enquanto problema filosófico e educacional.

Feita a ponderação, resta-nos a pergunta: quais são as habilidades e competências que envolvem o ensinar e o aprender filosofia? As competências esperadas para o professor estão expressas nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e, também, na Portaria n. 171 do INEP que institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de filosofia. Assim, o graduado em filosofia que se propõe à docência no ensino médio deve ter:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- e) percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos. (BRASIL, 2001, p. 3; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

Observa-se que o texto das diretrizes para os cursos de graduação em filosofia preocupa-se que o professor tenha a compreensão dos principais problemas e sistemas filosóficos; que utilize a tradição filosófica para dialogar com outras áreas de conhecimento, incluindo as artes e as ciências e, então refletir sobre a realidade; que transmita o legado da tradição filosófica e tenha gosto pelo pensamento crítico, autônomo e criativo.

Tendo por base a harmonia entre as diretrizes para a graduação em filosofia e as orientações curriculares para o ensino médio e a compreensão de que a formação nos dois níveis de ensino se complementa, é de se esperar que o profissional formado com essas diretrizes possa desenvolver nos alunos competências que sejam similares. Assim, as OCEM, apresentam as competências e habilidades esperadas para o aluno:

1º) Representação e comunicação:

- ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2º) Investigação e compreensão:

- articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais

### 3º) Contextualização sociocultural:

- contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (BRASIL, 2006, p. 33-34).

O desafio do professor, então, tomando por base o recurso à tradição filosófica e sua familiaridade com a história da filosofia por meio dos textos clássicos, é propor que a realidade vivida pelo aluno, em suas várias dimensões, seja problematizada, investigada, debatida, argumentada e conceituada filosoficamente. Como afirma Cerletti (2009, p. 19), o ensino filosófico, em sua essência, consiste em uma forma de intervenção filosófica, seja por meio de problemas filosóficos tradicionais, seja sobre textos filosóficos ou até mesmo por temáticas não habituais da filosofia, desde que abordados em uma perspectiva filosófica.

No que se refere aos conteúdos de filosofia, as OCEM propõem uma lista de temas que perpassam a história da filosofia e podem ser úteis para quem planeja o currículo ou elabora material didático. A lista foi constituída com base no currículo mínimo dos cursos de graduação e é utilizada como referência na avaliação de egressos, ou seja, professores habilitados para a licenciatura no ensino médio. Trata-se de uma proposta que pode servir de parâmetro, também, para o professor que já atua como docente no ensino médio. Salienta-se que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio não constituem uma proposta curricular propriamente dita e nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à graduação. Segue o elenco de conteúdos:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) Validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) Falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) Quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) Tabelas de verdade; cálculo proposicional;
- 6) Filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) Teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
- 8) A política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) A ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
- 10) Conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;

- 11) Verdade, justificação e ceticismo;
  - 12) O problema dos universais; os transcendentais;
  - 13) Tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
  - 14) Teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
  - 15) A teoria das virtudes no período medieval;
  - 16) Provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
  - 17) Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método;
  - 18) Vontade divina e liberdade humana;
  - 19) Teorias do sujeito na filosofia moderna;
  - 20) O contratualismo;
  - 21) Razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
  - 22) Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
  - 23) Idealismo alemão; filosofias da história;
  - 24) Razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
  - 25) Crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
  - 26) Fenomenologia; existencialismo;
  - 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
  - 28) Marxismo e Escola de Frankfurt;
  - 29) Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
  - 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.
- (BRASIL, 2006, p. 34-35).

É importante frisar que o professor pode selecionar tópicos para o trabalho em sala de aula desse elenco de temas sem esquecer que o movimento do pensar filosófico perpassa as grandes obras da filosofia, independentemente do filósofo ou do projeto filosófico escolhido. “A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo.” (BRASIL, 2006, p. 35).

Diante dos objetivos e do desenvolvimento das competências esperadas, bem como dos conteúdos ministrados, o professor de filosofia lança mão de um arsenal de recursos e estratégias metodológicas que envolvem a utilização do livro didático, aulas expositivas e dialogadas, seminários, debates, trabalhos de grupo, pesquisas bibliográficas, música, poesia, literatura, filmes, dramatização, documentários, contos, histórias em quadrinhos, dentre outros. A utilização desses recursos em nada difere de disciplinas que também adotam esses procedimentos. A questão que se apresenta é se a filosofia e seu ensino ensejam um método próprio que permite diferenciá-la de outras áreas do conhecimento. A resposta deve ser afirmativa e remete para a possibilidade da existência de várias

perspectivas metodológicas, inclusive para a negação do próprio método, como propõe o anarquismo metodológico de Feyerabend (1986).

Por força de limitação de espaço não será possível uma exposição do elenco das proposições metodológicas relacionadas ao ensino de filosofia neste artigo. Todavia, apresentamos algumas implicações gerais que estão diretamente relacionadas com a filosofia e sua prática de ensino. Destacam-se: o ecletismo metodológico, o método e a docência, o método e os eixos curriculares, e o papel do livro didático.

O *ecletismo metodológico* consiste na adoção simultânea de várias perspectivas filosóficas, consideradas verdadeiras, mesmo aquelas que se entrecrocaram em seus pressupostos básicos. “Em versão mais generosa, o ecletismo afirmaria apenas a parte positiva das doutrinas, suprimindo qualquer negatividade.” (BRASIL, 2006, p. 38). Isso seria o mesmo que afirmar, por exemplo, que empiristas e racionalistas, céticos e dogmáticos tivessem razão no que diz respeito à origem e a essência do conhecimento. O grande problema do ecletismo decorre de sua baixa capacidade crítica para enfrentar teorias antagônicas e identificar seus problemas. Contra as perspectivas oriundas das posições ecléticas, geralmente justificadas pela necessidade do bom senso, necessita-se de um professor com honestidade e maturidade intelectual, boa formação e que se apoie em uma concepção de filosofia e de método, que permitam sustentar suas posições e proceder a crítica filosófica.

A *metodologia de ensino* também está diretamente relacionada à prática docente. Rancière (1986 apud GALLO, 2012, p. 49) afirma que é possível identificar três tipos de mestres: o “explicador”, o “livro aberto” e o “ignorante”. O primeiro é considerado o pior de todos, pois para ele o ensino é uma condição de assujeitamento e não de emancipação. O professor expõe sua enciclopédia de conceitos e o aluno renuncia a si mesmo para aceitar seu ensinamento. O segundo é aquele que instrui, não pelas suas explicações, mas se propondo ele mesmo, como livro aberto, discutir todos os possíveis temas vividos socialmente pelos alunos, recorrendo à pouca ou nenhuma fundamentação filosófica. Contra a lógica do professor explicador e do professor livro aberto, Rancière coloca a lógica da ignorância na aprendizagem. Nessa perspectiva o estudante consegue aprender, dominando suas próprias ferramentas, trilhando o caminho da emancipação.

A filosofia pode ser, na instituição, este lugar onde se reserva o fundamento da autoridade do saber, onde o sentimento justo da ignorância apareça como verdadeira superioridade do mestre: o mestre não é aquele que sabe e transmite; é aquele que aprende e faz aprender, aquele que, para falar a linguagem dos tempos humanistas, faz seu estudo e determina cada um a fazer por sua conta. A filosofia não pode ocupar esse ponto de reversão porque ela é o lugar de uma verdadeira ignorância. Todos sabem que, desde o começo da filosofia, os filósofos não sabem nada, não por falta de estudos ou experiências, mas por falta de identificação. Também o ensino de filosofia pode ser este lugar onde a transmissão dos conhecimentos se autoriza a passar a

algo mais sério: a transmissão do sentimento de ignorância. (RANCIÈRE, 1986, p. 119-120 apud GALLO, 2012, p. 50).

Outra categoria de professor apresentada por Gallo (2012, p. 130-131), diz respeito ao “professor reprodutor do mesmo”. Essa categoria caracteriza-se pela tendência do professor de filosofia, recém-formado, reproduzir experiências que ele mesmo vivenciou em sala de aula na condição de estudante. Em geral, esse professor busca modelos, rechaçando as práticas ruins e imitando as práticas boas. O grande problema dessa concepção reprodutivista é a incapacidade de o professor adotar práticas metodológicas autônomas e criativas.

A *organização curricular* também implica diferentes práticas metodológicas. Gallo (2012, p. 122) identifica três eixos em torno dos quais se podem construir um currículo de filosofia: eixo histórico, eixo temático e eixo problemático. O primeiro organiza o currículo e as práticas metodológicas em torno de uma cronologia histórica. O grande problema desse modelo é cair num enciclopedismo a partir de um desfile de filósofos e datas históricas. O segundo elege temas de natureza filosófica, como a ética, a política, a morte, a liberdade e podem ser tratados historicamente ou não. Este segundo é superior ao primeiro e pode incluir ou não uma abordagem histórica, mas também pode cair na armadilha do ensino explicador. O terceiro eixo organiza o currículo em torno de problemas tratados pela filosofia, podem ser recortados em temas e abordados historicamente. O eixo problemático é, portanto, superior ao temático e ao histórico. “Não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica do pensamento.” (GALLO, 2012, p. 70).

O *livro didático* é outro componente importante na prática de ensino de filosofia. Desde a década de 80, com o retorno optativo da filosofia ao ensino médio, estão sendo publicados livros didáticos. Inicialmente de maneira mais tímida, mas nos últimos anos, com o retorno obrigatório, várias publicações passaram a estar disponíveis no mercado editorial. Em levantamento realizado por uma pesquisa de doutoramento sobre livros didáticos de filosofia no Brasil, sob a orientação do professor Sílvio Gallo, foram contabilizados aproximadamente 30 títulos (GALLO, 2012, p. 143-146). O pesquisador organizou os livros de filosofia em duas categorias: os que tomam a história da filosofia como centro e aqueles que tomam a história da filosofia como referencial. Desse levantamento ficou evidente uma clara predominância de autores que optaram por uma abordagem referencial (temática). Gallo (2012, p. 146) ao se posicionar criticamente contra essas abordagens e ao propor um ensino de filosofia baseado em problemas e na criação de conceitos, afirma “que muitas dessas obras poderiam servir de apoio ao trabalho do professor, mas nenhuma delas daria conta, de modo exclusivo, de possibilitar tal trabalho.”

Embora as questões apresentadas nesta introdução exijam maior aprofundamento, pois assumem apenas um caráter problematizador, são extremamente úteis para a etapa de análise e interpretação dos dados. Antes, porém, faz-se necessário discorrer sobre os procedimentos metodológicos que nortearam a realização desta pesquisa.

## 2 MÉTODO

Esta pesquisa classifica-se como exploratória, na medida em que visa a proporcionar maior familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo. Quanto ao procedimento utilizado na coleta de dados, classifica-se como estudo de levantamento.

Foram incluídos na pesquisa os professores que ministram a disciplina de filosofia nas escolas regulares de educação básica da rede pública estadual da região da AMESC que aceitaram participar do estudo mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, conforme estabelecido no protocolo de pesquisa, submetido ao CEP-UNISUL e aprovado com o número 18640713.6.0000.5369. Foram excluídos do estudo os professores das escolas de Jovens e Adultos – EJAs e, igualmente, os professores da rede particular de ensino da mesma região.

A tabela fornecida pela Gerência Regional de Educação (GERED) indica um total de 15 municípios, 20 escolas e 41 professores que atuam como docente de ensino médio na Região da AMESC.

Tabela 1 – Levantamento de professores de filosofia do ensino médio na Região da AMESC

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>Número de Professores</b>
<b>Araranguá</b>	E.E.B. Maria Garcia Pessi	4
<b>Araranguá</b>	E.E.B. de Araranguá	3
<b>Araranguá</b>	E.E.B. Bernardino Sena Campos	2
<b>Araranguá</b>	E.E.B. Prof <sup>a</sup> Neusa Ostetto Cardoso	2
<b>Araranguá</b>	E.E.B. Prof <sup>a</sup> Dolvina Leite de Medeiros	1
<b>Balneário Arroio do Silva</b>	E.E.B. Apolônio Ireno Cardoso	1
<b>Balneário Gaivota</b>	E.E.B. Praia da Gaivota	1
<b>Ermo</b>	E.E.B. Pedro Simon	5
<b>Jacinto Machado</b>	E.E.B. Jacinto Machado	5
<b>Maracajá</b>	E.E.B. Manoel Gomes Baltazar	2
<b>Meleiro</b>	E.E.B De Meleiro	1
<b>Morro Grande</b>	E.E.B. Ana Machado Dal Toe	1
<b>Passo de Torres</b>	E.E.B. Gov Ildo Meneghetti	2
<b>Praia Grande</b>	E.E.B. Bulcão Viana	1



<b>Santa Rosa do Sul</b>	E.E.B. João dos Santos Areão	1
<b>São João do Sul</b>	E.E.B. Prof. Maria Solange Lopes De Borba	3
<b>Sombrio</b>	E.E.B. Catulo da Paixão Cearense	1
<b>Sombrio</b>	E.E.B. Normélio Cunha	1
<b>Timbé do Sul</b>	E.E.B. Timbé do Sul	2
<b>Turvo</b>	E.E.B João Colodel	2
<b>Total</b>		41

Fonte: Gerência Regional de Educação (GERED).

Todavia, considerando os critérios de exclusão, seis professores lecionam em mais de uma escola e responderam apenas um questionário, restou uma amostra de 35 professores. Destes, sete não foram localizados ou se recusaram a participar do estudo.

O instrumento utilizado na coleta de dados foi o questionário autopreenchível, com questões abertas e fechadas relacionadas ao perfil sociodemográfico, de formação e atuação docente.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2013, orientando-se pelas seguintes etapas: a) visita à sede da Gerência Regional de Educação para a exposição dos objetivos da pesquisa e solicitação de autorização para a visita às escolas. A autorização para a realização da pesquisa ocorreu por meio da assinatura na Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas (DCCIE), conforme exigência do CEP-UNISUL; b) contato telefônico com os diretores das escolas envolvidas para informar sobre os objetivos da pesquisa e agendar o dia para a aplicação do questionário; c) no dia agendado para a aplicação do questionário, exposição dos objetivos da pesquisa seguida da solicitação do consentimento para a participação voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os professores, sujeitos da pesquisa, foram informados que poderiam desistir da pesquisa em qualquer momento e, se sentissem qualquer desconforto em relação às perguntas apresentadas no questionário, deveriam informar o pesquisador; d) após o preenchimento do instrumento, agradecimento pela adesão ao estudo e solicitação para que o questionário fosse depositado em uma urna para preservação da identidade do respondente.

Os dados foram analisados segundo os parâmetros da estatística descritiva, mediante utilização de planilha Excel para geração de gráficos e tabelas relacionadas às variáveis estudadas.

A devolutiva ocorreu no mês de outubro de 2014, por ocasião do I Seminário de Filosofia no Ensino Médio, realizado na cidade de Araranguá, Santa Catarina. Os dados foram submetidos à apreciação dos sujeitos pesquisados, ensejando inicialmente uma

discussão sobre os resultados e, em seguida, manifestação de concordância com as análises e conclusões.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 28 professores que atuam na docência do ensino médio da Região da AMESC. Considerando-se os critérios de inclusão e exclusão, a taxa de resposta foi de 80%. As tabelas, a seguir, apresentam as características sociodemográficas e profissionais dos docentes.

Tabela 2 – Características sociodemográficas e profissionais dos professores de filosofia do Ensino Médio da Região da Amesc 2013

<b>SEXO</b>	Fi	%
<b>Masculino</b>	16	57,0
<b>Feminino</b>	12	43,0
<b>IDADE</b>	Fi	%
<b>De 20 a 24 anos</b>	3	10,7
<b>De 25 a 29 anos</b>	5	17,8
<b>De 30 a 34anos</b>	6	21,4
<b>De 35 a 39 anos</b>	2	7,2
<b>De 40 a 44 anos</b>	2	7,2
<b>De 45 a 50 anos</b>	7	25
<b>Acima de 50 anos</b>	3	10,7
<b>ESCOLARIDADE</b>	Fi	%
<b>Superior incompleto ou cursando</b>	2	7,1
<b>Superior completo</b>	5	17,9
<b>Especialização ou cursando</b>	17	60,7
<b>Mestrado ou cursando</b>	4	14,3
<b>Doutorado ou cursando</b>	0	0,0
<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO</b>	Fi	%
<b>Até 5 anos</b>	7	25,0

<b>6 a 10 anos</b>	12	42,9
<b>11 a 15 anos</b>	1	3,9
<b>16 a 20 anos</b>	4	14,3
<b>21 a 25 anos</b>	2	7,1
<b>26 a 30 anos</b>	2	7,1
<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA DE FILOSOFIA</b>		
	Fi	%
<b>Até 5 anos</b>	14	50,0
<b>6 a 10 anos</b>	6	21,4
<b>11 a 15 anos</b>	4	7,1
<b>16 a 20 anos</b>	1	14,3
<b>21 a 25 anos</b>	1	3,6
<b>26 a 30 anos</b>	1	3,6

Fonte: Elaboração dos autores, 2013.

A distribuição por gênero indica que 57,2% dos professores são do sexo masculino e 42,8% do sexo feminino. Esse percentual vai de encontro ao perfil de gênero dos professores do ensino médio no Estado de Santa Catarina que aponta, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica realizada no ano de 2013, haver um universo de 16.786 docentes, dos quais 36,4% são homens e 63,6% são mulheres (INEP, 2013). Essa discrepância entre os dois levantamentos pode ser entendida em decorrência do pequeno tamanho da amostra, pesquisada na AMESC e de sua não representatividade, quando cotejada ao número total de professores do ensino médio do Estado de Santa Catarina.

Em relação a idade, 57,1% dos professores da AMESC possuem até 39 anos e 42,9% possuem acima de 40 anos. Este percentual coincide com a estatística catarinense que aponta, respectivamente, 57,5% de professores com até 40 anos e 42,5% acima de 40 anos (INEP, 2013).

Sobre a escolaridade dos professores, 92,8% dos docentes da AMESC possuem formação em nível superior, enquanto que, segundo o INEP (2013), no Estado de Santa Catarina, o percentual é de 86,3%.

Em relação ao tempo de atuação no magistério e na docência em filosofia, os dados levantados na AMESC indicam, respectivamente, que 67,8% e 71,4% dos professores possuem até 10 anos de atividade no magistério. O INEP não fez o levantamento desta variável no Estado de Santa Catarina para uma possível comparação.

Finalmente, a tabela 7 apresenta os percentuais relacionados à docência paralela à docência na filosofia. Os dados indicam que 67,9% dos professores ministram outra disciplina além de filosofia. Essa realidade é inversamente proporcional à realidade dos docentes no Estado que aponta, segundo o INEP, um percentual de 70,6% dos professores com apenas uma disciplina lecionada no ensino médio. Esse dado indica uma peculiaridade em relação à disciplina de filosofia e faz suspeitar de uma possível precarização do trabalho docente que, para completar sua carga horária e prover seu sustento, sente-se na obrigatoriedade de lecionar mais de uma disciplina, inclusive fora de sua formação acadêmica, como irá apontar a tabela 8 a seguir. A precarização e a intensificação do trabalho docente, segundo Costa (2013, p. 201), decorre de vários fatores, incluindo a “remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada [...] os quais contribuem para que as condições de trabalho docente nas escolas públicas não sejam as mais favoráveis [...]”.

A tabela 8 distribui os professores do Ensino Médio da Região da AMESC por formação em nível superior. Os dados indicam que menos da metade dos professores (46,5%) possui graduação em filosofia. Os demais (53,5%) possuem graduação em outras áreas do conhecimento como história, matemática, biologia, dentre outras.

Tabela 3 – Distribuição dos professores de Filosofia do Ensino Médio da Região da AMESC por formação em nível superior

<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>
<b>Filosofia</b>	13	46,5
<b>História</b>	7	25,0
<b>Ciências Sociais</b>	1	3,5
<b>Matemática</b>	1	3,5
<b>Letras</b>	2	7,2
<b>Ciências Biológicas</b>	1	3,5
<b>Geografia</b>	1	3,5
<b>Educação Artística</b>	1	3,5
<b>Não Respondeu</b>	1	3,5
<b>Total</b>	28	100,0

Fonte: Elaboração dos autores, 2013.

Os números apresentados na tabela 8 corroboram o Censo Escolar do Brasil de 2013 que aponta um percentual expressivo de professores do ensino médio, 51,7%, sem graduação na disciplina em que lecionam. A meta número 15, publicada no Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), prevê que em

2024 “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (OBSERVATÓRIO..., 2013). Na mesma perspectiva, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pela Portaria n. 9 de 30 de junho de 2009, que integra a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constituem as principais políticas públicas, estabelecidas no Brasil, para a formação inicial e continuada dos professores. (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b). Vale ressaltar que o inciso I do art. 2º da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelece como princípio “[...] a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas” (BRASIL, 2009a). Todavia, mesmo com essas e outras políticas em curso, faz-se necessário avaliar a efetividade de tais programas para que a meta 15 do PNE possa ser alcançada na perspectiva da democracia e da equidade. A formação de professores, em filosofia, é extremamente necessária para a qualidade das aulas de filosofia, evitando “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da filosofia quanto da educação.” (SILVEIRA, 2000, p. 139).

Para a qualidade das aulas, além da formação inicial e continuada de professores, são necessários procedimentos e recursos didáticos adequados ao processo de ensino e aprendizagem. A tabela 9 apresenta os recursos mais utilizados pelos professores pesquisados na Região da AMESC.

Tabela 4 - Procedimentos e recursos didáticos utilizados pelos professores de Filosofia do Ensino Médio da região da AMESC

<b>Procedimentos</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>
<b>Aula expositiva e dialogada</b>	28	100,0
<b>Estudo dirigido</b>	15	53,8
<b>Seminário</b>	17	60,7
<b>Teatro</b>	4	14,3
<b>Leitura e produção textual</b>	22	78,6
<b>Painéis</b>	6	24,0
<b>CINEDUC</b>	5	20,0
<b>Saída de campo</b>	4	14,3
<b>Paródia</b>	1	3,6
<b>Trabalho de grupo</b>	25	89,3

<b>Produção de slide/vídeo</b>	21	75,0
<b>Entrevista</b>	3	10,7
<b>Textos</b>	18	72,0
<b>Livro didático</b>	26	92,9
<b>Projeção</b>	21	75,0
<b>Materiais Paradidáticos</b>	19	67,8
<b>Material multimídia</b>	21	75,0
<b>Retroprojektor</b>	7	25,0
<b>Quadro/giz/pincel</b>	17	68,0
<b>Total</b>	28	100,0

Fonte: Elaboração dos autores, 2013.

Segundo Gallo (2012, p.147) é importante que o professor vá colecionando os materiais que utiliza ao longo de sua experiência docente e que poderão servir em algum momento para as atividades em sala de aula. “Assim, vai compondo um ‘arsenal’ de recursos didáticos, que serão usados segundo a necessidade e a conveniência. Quanto mais amplo, mais rico esse arsenal, melhor [...], pois vai acumulando possibilidades, experiências, itens diversos para uso.” (GALLO, 2012, p. 147-148).

É importante salientar que os procedimentos e recursos, mencionados na tabela 9, não definem uma concepção de metodologia de ensino, pois uma concepção metodológica de ensino leva em conta um conjunto de pressupostos epistemológicos no campo das ciências da educação. Assim, uma aula expositiva e dialogada, utilizada por todos dos professores pesquisados, bem como leitura e produção textual, utilizada por 78,6%, tanto podem figurar numa concepção epistemológica tradicional, como numa concepção de ensino problematizadora e baseada na criação de conceitos, cuja tendência vem sendo amplamente discutida em seminários e congressos por pesquisadores brasileiros que investigam as concepções e as metodologias de ensino no campo da filosofia da educação.

Destaca-se ainda na tabela 9, a informação de que 26 professores (92,95%) utilizam o livro didático na condução de suas aulas. A utilização desse recurso está em consonância com o Programa Nacional do Livro Didático que disponibiliza um guia de livros com resenhas das obras para que o professor escolha, dentre os títulos disponíveis, aquele que melhor atende ao projeto pedagógico da escola. No caso da disciplina de filosofia, conforme categorização apresentada na introdução, quatro livros assumem uma abordagem temática, que toma a história da filosofia como referencial e não como centro, e um livro assume uma concepção de ensino baseado em problemas e na criação de conceitos.

Cabe ainda ressaltar que durante a devolutiva da pesquisa, realizada na cidade de Araranguá, em outubro de 2014, os professores defenderam a utilização do livro didático como um importante recurso para as aulas de filosofia.

Para finalizar a discussão dos resultados desta pesquisa, apresentam-se os conteúdos ministrados pelos professores. Sobre essa questão, o instrumento de pesquisa solicitava que cada professor apresentasse, em ordem, cinco conteúdos considerados mais importantes para serem ministrados numa aula de filosofia.

Tabela 5 - Conteúdos ministrados por professores de Filosofia do Ensino Médio da região da AMESC:

<b>Conteúdos ministrados</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>
<b>Teoria do conhecimento</b>	3	5	6	6	1	21	75,0
<b>Ética</b>	5	8	4	2	2	20	71,4
<b>História da filosofia</b>	9	5	3	-	2	19	67,8
<b>Correntes filosóficas e filósofos</b>	1	3	4	5	1	14	50,0
<b>Introdução à filosofia</b>	7	1	2	3	-	13	46,4
<b>Filosofia política</b>	-	-	3	1	5	9	32,1
<b>Estética</b>	-	1	1	1	6	9	32,1
<b>Lógica</b>	-	1	2	1	-	4	14,2
<b>Metafísica</b>	-	-	-	2	1	3	10,7
<b>Filosofia da Linguagem</b>	-	-	-	-	2	2	7,1

Fonte: Elaboração dos autores, 2013

As respostas apresentadas pelos professores foram categorizadas em 10 áreas. A tabela 4 indica que teoria do conhecimento (75%), Ética (71,4%), História da filosofia (67,8%) e o estudo das correntes filosóficas e dos filósofos (50%) são os temas mais estudados. Duas principais informações chamam atenção na interpretação da tabela. A primeira diz respeito à história da filosofia. Embora um número significativo de professores tenha reportado, na ordem dos cinco, o conteúdo de maior importância, ainda há um expressivo número de professores (30,2%) que não consideram a história da filosofia como referencial no ensino da filosofia. Ora, como já se afirmou, a história da filosofia não pode ser o centro do ensino na educação básica sob pena de se tornar enciclopédico e desinteressante para o aluno. Todavia, não se pode prescindir da necessidade do professor recorrer à história da filosofia para investigar possíveis soluções apresentadas pelos filósofos às questões discutidas em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário uma competência profissional específica que, talvez, pela baixa qualidade do curso de graduação ou pela ausência de formação em

filosofia, não se tenha. Sobre essa questão vale lembrar que apenas 46,5% dos professores pesquisados possuem graduação em filosofia.

Outro dado que chamou a atenção foi o número expressivo de professores que não reportou a filosofia política na ordem dos cinco conteúdos de maior importância a serem ministrados no ensino de filosofia. Apenas 32,1% referiram essa área, na ordem de importância 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>. Considerando que a filosofia política é uma área da filosofia que estuda, dentre outras questões, a formação política do Estado e que entre elas figuram propostas liberais e sociais, consideradas importantes para a formação na educação básica, haveria de se esperar que essa área fosse referida com maior frequência pelos professores. Todavia, somente a continuidade desse estudo, numa perspectiva qualitativa, poderá ser encontrada a resposta para essa e, também, para outras questões levantadas neste estudo.

## CONCLUSÃO

Fazendo uma análise dos dados apresentados nesta pesquisa e levando-se em conta o contexto educacional em que a filosofia é ensinada na educação básica, conclui-se que há muitos desafios a serem superados. O primeiro deles diz respeito à permanência da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio. Sua presença na escola, como afirma o professor Gallo (2012, p. 157), ainda não é um empreendimento tranquilo. Muitos obstáculos precisam ser vencidos para que sua presença possa se consolidar.

O segundo desafio é o da precarização das condições de trabalho, principalmente em decorrência da jornada intensificada do professor, que, para garantir seu sustento, obriga-se a assumir outras disciplinas para completar sua carga horária, ou, em sentido contrário, precisa completar sua carga horária com a própria disciplina de filosofia.

O terceiro desafio diz respeito à formação docente, haja vista que a maioria dos professores não possui formação inicial em filosofia, esse pode ser considerado como um dos principais fatores que contribuem para a descaracterização da própria filosofia e do seu ensino. As políticas públicas de formação de professores, iniciadas na década passada, ainda não estão consolidadas e precisam ser repensadas, principalmente nesta área; o quarto e último desafio refere-se à necessidade dos professores adotarem uma perspectiva de filosofia que permita um trabalho coerente em sala de aula, principalmente no que diz respeito aos recursos metodológicos. Sobre esse desafio, devem-se evitar práticas dogmáticas e doutrinárias. Contudo, dado que o saber filosófico é plurívoco por natureza, é preciso que o professor fuja do ecletismo, tome uma posição na filosofia e no ensino como referência para, a partir dela, proceder a crítica filosófica aos vários problemas investigados nas temáticas estudadas; por fim, no que diz respeito aos conteúdos, o grande desafio é constituir uma prática pedagógica baseada na investigação filosófica, tomando a história da filosofia e



os textos filosóficos como referência. Para que estes desafios possam ser alcançados, é necessário repensar as concepções metodológicas e a própria formação docente. Estes são apenas alguns dos muitos desafios para que a filosofia e seu ensino se qualifique, se consolide e se perpetue no ensino médio.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009a**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.684, de 2 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: 08 abr. 2015.

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 08 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia**. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009b**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2557/1903>>. Acesso em: 12 abr. 2015

FEYERABEND, Paul. **Tratado contra el método**: esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Traducción: Diego Ribes. Madrid: Editorial Tecnos, 1986.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**. Campinas, Papirus, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/enade/PORTARIAS\\_ENADE\\_2005/Filosofia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enade/PORTARIAS_ENADE_2005/Filosofia.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2013)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

LEONEL, Vilson; MOTTA, Alexandre de Medeiros. **Ciência e pesquisa**. 2. ed. rev. e ampl. Palhoça: UnisulVirtual, 2007.

MAZAI, Norberto, RIBAS Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2001/trajetoria.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

OBSERVATÓRIO do PNE. 15 Formação de professores. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 10 abr. 2015

SILVEIRA, René. Um sentido para o ensino de filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter. (Orgs). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

**ENSINO DE FILOSOFIA: DESAFIOS E POTÊNCIAS NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE ARACRUZ, ES**

**PAIVA, Jair Miranda de**

Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEUNES-UFES/Brasil)

[jmipaiva@gmail.com](mailto:jmipaiva@gmail.com)

**PIOL, Andréa Scopel**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEUNES-UFES/Brasil)

[andrea\\_scopel@hotmail.com](mailto:andrea_scopel@hotmail.com)

**Papel Formativo da Filosofia no Ensino Médio**

**RESUMO:**

Este artigo discute o ensino de Filosofia na perspectiva da *experiência de pensamento* e da *criação de conceitos*. Apontamos a tensão existente entre, de um lado, a proposta de uma metodologia do ensino de filosofia, dos requisitos imprescindíveis a um professor de filosofia no ensino médio e, de outro lado, o reconhecimento de que, nas escolas públicas brasileiras, existem muitos docentes não habilitados em filosofia.

**Palavras-chave:** Filosofia. Ensino. Pensamento.

## **RÉSUMÉ:**

Cet article traite de l'enseignement de la philosophie du point de vue de l'expérience de la pensée et de la création de concepts . Nous signalons la tension entre, d'une part, la méthodologie proposée de la philosophie de l'enseignement, les exigences essentielles à un professeur de philosophie au lycée et d'autre part, la reconnaissance que, dans les écoles publiques brésiliennes, il ya de nombreux enseignants pas qualifiés dans la philosophie.

**Mots-clés:** Philosophie. Éducation. Pensée.

## **Introdução**

A reintrodução da filosofia no Ensino Médio, longe de representar o fim das discussões sobre as tensões entre filosofia e o espaço escolar, nos desafia a repensar esse ensino enquanto processo *ativo e criativo* que nos convida para uma *experiência de pensamento* (KOHAN, 2009) e para a *criação de conceitos* (DELEUZE-GUATTARI, 1992; GALLO, 2012), contribuindo na construção de subjetividades livres e potentes.

Sílvio Gallo (2012), a partir dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, apresenta uma fecunda proposta para pensar e praticar o ensino de filosofia como uma *atividade de criação de conceitos*. Nesse sentido, delinea a construção de uma “didática da filosofia” para experimentar seu ensino em sala de aula, o que remete a necessidade de assumir um posicionamento para investir no potencial criativo da filosofia e torná-la uma atividade prática de criação conceitual.

Ao abordar a questão do ensino de Filosofia nos currículos escolares, procuramos enfocar duas dimensões: a) a dimensão da Filosofia e a especificidade do seu ensino como *experiência de pensamento e criação de conceitos*; b) a dimensão da formação inicial do professor de filosofia relacionada aos requisitos para um professor de filosofia apontados por Gallo (2002, 2012), frente à realidade de professores não habilitados.

Levando em conta os requisitos para um professor de filosofia “bem formado” implementar essa disciplina nos currículos de forma séria e competente, como propõe Gallo (2002), propomo-nos pensar o que os professores não graduados em filosofia fazem em seus currículos nas Escolas Estaduais, em Aracruz, ES<sup>215</sup>. Que *usos, estratégias* ou *táticas* (CERTEAU, 1994) os docentes constroem em suas *artes de fazer*? E, mais: tais usos e invenções potencializam criação conceitual e experiências de pensamento? O que os alunos dizem de suas aulas de filosofia?

Ora, ao pensar a potência criativa da Filosofia, nos interrogamos: como articular uma metodologia do ensino de filosofia (como exposta por Gallo) com as redes cotidianas em que se engendram *práticas de resistência* no sentido dado por Ferrazo (2012, p.139), isto é, “não apenas *oposição, confronto* mas, sobretudo, *invenção, desconstrução, transgressão, burlas e táticas* produzidas nas redes cotidianas, em relação ao que está posto como determinação, como modelo”?

Considerando, também, a exigência para o professor (ao menos no caso do Espírito Santo) de se manter fiel ao ‘currículo’ do Estado e, ainda, uma metodologia que pressupõe um professor ‘bem formado’, perguntamos: como, no cotidiano escolar, se articulam a exigência para o professor de se manter ‘fiel’ ao ‘currículo’ do Estado, uma metodologia que pressupõe um professor ‘bem formado’ e os atos de resistência no sentido anteriormente apontado? Que currículos são potencializados no encontro dessas três charneiras?

Na perspectiva de um currículo produzido nas interações e relações entre os sujeitos escolares, o cotidiano se apresenta como criatividade, invenção, no dizer de Certeau, e o ensino e a aprendizagem da filosofia como *experiência de pensamento*, que envolve a questão do valor, da finalidade e do sentido de fazê-lo, de modo a afetar a vida daqueles que a compartilham (KOHAN, 2009). Como tais perspectivas se articulam?

Nesse sentido, o objetivo do artigo é pensar a relação entre a necessidade de formação específica ao docente de filosofia no Ensino Médio frente à realidade de escolas nas quais seu ensino está a cargo de professores não habilitados. Se, de um lado, tal fato

---

<sup>215</sup> Este trabalho baseia-se em pesquisa de Mestrado em Ensino na Educação Básica, iniciado em 2014, no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo, campus de São Mateus, ES, com previsão de término em março de 2016, cujo objetivo geral é investigar práticas e experiências do ensino de filosofia no Ensino Médio da rede estadual no município de Aracruz, ES.

causa estranheza, por outro, podemos levantar a possibilidade de haver também ensino criativo e potente em tais situações, aproximando a noção de filosofia como criação de conceitos, na perspectiva de Gallo e Deleuze-Guattari, com criações curriculares a partir de Certeau (1994).

**a) Dimensões da filosofia e de seu ensino: *experiência de pensamento e criação de conceitos***

Os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *O Que é a Filosofia?* (1992), apresentam a **Filosofia como uma atividade que consiste em criar conceitos**, o que nos remete compreendê-la, por um lado, como uma atividade, uma arte do pensamento e, por outro, uma criação de conceitos específicos da própria Filosofia. O filósofo é concebido como um conceito em potência, como um artesão que pensa e inventa seus conceitos.

O lugar da Filosofia é, significativamente, o de uma “relação com o saber, que dá lugar a um modo de vida marcada pelo exame e o cuidado de si” (KOHAN, 2009, p. 36). Desse modo, ensinar filosofia é, necessariamente, dar lugar ao pensamento do outro. É um exercício de pensamento de uma prática filosófica educativa em torno do questionar e questionar-se. É fazer com que a aula se converta em espaço para o pensamento. Perguntamo-nos, então: afirmamos que “política de pensamento” nas aulas de Filosofia? Como Sócrates causou inquietude na *pólis* ao tentar sistematizar uma maneira de viver, somos desafiados a “viver uma vida filosófica [que] exige haver-se com o pensamento dos outros e intervir sobre ele” (KOHAN, 2009, p. 31), isto é, num sentido socrático, cuidar que todos cuidem de si.

Kohan convida um professor de Filosofia a exercer sua prática à maneira de Sócrates: examinando-se a si mesmo e aos outros; deixar de cuidar do que se cuida e passar a cuidar do que está abandonado; oferecer caminhos para sua prática, fazendo-se interrogar, examinar, recriminar e valorizar. Nesse sentido, “[...] a função do professor de filosofia, antes que de um transmissor, seria a de ser uma pedra de toque, um catalisador, para o exame que uma vida se dá a si mesma” (KOHAN, 2009, p. 36).

Fazer Filosofia, então, está associado a ensiná-la fazendo com que os outros sejam partícipes dela. Ensinar Filosofia implica vivê-la, praticá-la e examinar de certa forma a vida dos estudantes de modo a afetá-la e torná-los participantes ativos da filosofia. O desafio é conseguir fazer com que a aula produza outras subjetividades.

Assim, o professor deve criar condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber. Permitir e viabilizar um espaço no pensamento. Conceber a Filosofia e seu ensino como lugar de valor e de relação com o saber, uma vez que a Filosofia não se apresenta “como um saber”. Concebê-los como experiência e possibilidade de “propiciar espaços de pensamentos potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros” (KOHAN, 2009, p. 10), ou investir, como afirma Gallo (2012), numa filosofia viva, produtiva e criativa e não em uma repetição de almanaque.

Contudo, esses desafios apontam compromisso e responsabilidade do professor estar permanentemente em formação, pois meramente reproduzir, repetindo o que já foi dito não é ser “um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo” (GALLO e KOHAN, 2000, p. 182).

Ao ensinar filosofia devemos ter o cuidado com os processos educativos que podem levar a seu desprezo, como veremos em falas colhidas em nossa pesquisa referida. Um dos riscos é cair em um ensino enciclopédico, tomando-o como mera transmissão de conteúdos historicamente produzidos; outro seria tomar esse ensino, essencialmente, como desenvolvimento de certas *competências e habilidades* específicas (como leituras de textos, articulação de saberes e sua contextualização), como assumem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Desse modo, corremos o risco de impedir o exercício da filosofia como experiência de pensamento (GALLO, 2006; 2012). Podemos, também, correr o perigo de morte da Filosofia, caindo no embrutecimento, se privilegiarmos um ensino explicativo (RANCIÈRE, 2013).

Dedicar-se ao ensino de Filosofia nos dias atuais requer atenção, conforme Gallo (2006), a três “alertas”: 1) *Atenção ao filosofar como ato/processo*: ensinar filosofia é ensinar o processo do filosofar de modo a produzir um novo pensamento para dar continuidade a essa história; 2) *Atenção à história da filosofia*: é necessário o acesso aos

conhecimentos historicamente produzidos. Ensinar, também, a história da filosofia sem desprezá-la; 3) *Atenção à criatividade*: precisamos estar atentos à história, porém, é necessário uma recusa da tradição para a emergência do novo.

Nesse sentido, Gallo (2012) oferece contribuições significativas acerca de uma didática para o ensino de filosofia no Ensino Médio. Em seu livro *Metodologia do ensino de filosofia* caracteriza quatro momentos didáticos de uma “oficina de conceitos” em torno do ato criativo: etapas de *sensibilização*, de *problematização*, de *investigação* e de *conceituação*:

- *Sensibilização*: consiste em mobilizar os estudantes pela questão. Não significa de o professor indicar um problema aos alunos, faz-se necessário que o problema seja vivido como um problema para eles, podendo fazer uso de variados recursos (canção, conto, poema, filmes, etc);
- *Problematização*: trata-se de promover discussões filosóficas em torno do tema de modo a promover a estimulação do senso crítico pela problematização da questão;
- *Investigação*: busca elementos na história da filosofia como um recurso necessário para pensar o problema;
- *Conceituação*: Trata-se de recriar os conceitos encontrados ou criar novos conceitos de modo a equacionar o problema em questão (GALLO, 2012).

As aulas de filosofia, assim, deverão ser estrategicamente organizadas em busca do ato conceitual, numa “oficina de conceitos”. As *táticas* representam a capacidade de desviar, de burlar os caminhos metodológicos traçados. A relação entre estratégia e tática ajuda-nos a perceber, por um lado, a potência criadora dos currículos, e por outro, alguns encaminhamentos metodológicos que ajudam na construção desses currículos.

Gallo (2003) considera que a estratégia metodológica não tira dos professores as múltiplas possibilidades de produzir militância nas salas de aula, de criar e inventar, de fazer *uso tático* nas práticas curriculares, pelo contrário, o exige. Exige pensar em uma educação menor.

Uma educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os



indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. [...] Em lugar do grande estrategista, o pequeno faz tudo do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2003, p. 82).

O exercício em busca do conceito possibilita a aula de filosofia ganhar sentido e produzir experiências de pensamento. Entretanto, vai exigir alguns requisitos do professor de filosofia, no sentido delineado por Gallo. Tal problematização é o que ressalta de nossa pesquisa junto a docentes e alunos da educação básica de Aracruz, ES.

#### **b) Ensino de filosofia: desafios e potências no Ensino Médio**

Quando tratamos do tema do ensino de filosofia na educação média, o campo da formação de professores se apresenta como relevante. Após a promulgação da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que trata da obrigatoriedade da disciplina Filosofia nos currículos do Ensino Médio em todo o território nacional, somos chamados “a pensar a formação dos professores dessa disciplina, a fim de garantir que a implementação da disciplina nos currículos escolares seja feita de forma séria e competente, por profissionais bem formados” (GALLO, 2012, p. 123).

Certamente, as perspectivas e necessidades frente à Filosofia e seu ensino se apresentam como novas configurações para o trabalho docente, o que exige com urgência pensar na formação inicial e contínua desses profissionais na escola, uma vez que se explicitam as demandas da prática e as necessidades dos professores frente aos conflitos e dificuldades de sua atividade de ensinar.

Cultivar nos estudantes uma atitude crítica e autônoma supõe um professor que seja crítico e produtor de conceitos. Não apenas treinado em uma série de habilidades para o ensino de uma matéria, mas capaz de realizar alguma produção ou prática em sua disciplina (OBIOLS, 2002).

Nessa perspectiva, encontramos seis requisitos importantes na formação inicial do professor de filosofia: 1) domínio abrangente e crítico da história da filosofia; 2) desenvolvimento de uma postura ativa diante da filosofia, isto é, ser ele próprio filósofo, fazer o movimento da criação conceitual; 3) amplo domínio da cultura; 4) domínio das técnicas de leitura e interpretação de textos filosóficos; 4) domínio das técnicas de

redação de textos filosóficos; 6) conhecimento da realidade da instituição escolar na qual atuará (GALLO, 2012).

Nesse contexto, Gallo (2002, p. xv) chama a atenção para o fato de que há um particularidade quando a filosofia se faz presente na escola, e deve sê-lo “através de um professor bem formado, apto a promover a atividade filosófica com os jovens estudantes”, sem o que “não haverá possibilidade de um aporte de fato filosófico”, reproduzindo a mera opinião ou reconhecimento, no sentido de Deleuze.

Ora, se considerarmos que o ensino de filosofia com os estudantes do ensino médio deverá acontecer ou estar presente nas escolas através de um professor “bem formado”, convém pôr em relevância a tensão dos professores que não apresentam graduação específica em Filosofia. Como propiciar aos alunos um aporte filosófico se os docentes do ensino de filosofia não apresentam os requisitos necessários ao exercício dessa disciplina?

Um professor que apenas reproduza não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo (GALLO & KOHAN, 2000).

Há uma tensão em relação à formação dos professores de filosofia (requisitos necessários para exercer esse ensino) e os usos que fazem em seus currículos no cotidiano das escolas públicas de Ensino Médio. Dialogar com a história da filosofia e com os filósofos, como propõe Gallo e Kohan, exige abertura ao conhecimento adquirido nos cursos de formação. Como se dá tal prática de filosofia por em salas de professores não habilitados? Tal questão se justifica, visto que em muitas escolas do Espírito Santo a disciplina de Filosofia é atribuída a professores independente de sua formação específica, seja por falta de profissional habilitado, seja para ‘completar carga horária’. Em nossa pesquisa, tal fato se confirma: nas 07 Escolas Estaduais de Ensino Médio presentes no Município de Aracruz, dos 09 professores de filosofia apenas 02 têm habilitação em filosofia.

Diante do exposto apresentamos dois fragmentos de professores e professoras de filosofia pesquisados: O que diríamos quanto à formação inicial ou em serviço dos

professores de filosofia em Aracruz, ES? Ou melhor, o que eles pensam e relatam sobre isso<sup>216</sup>? Vejamos:

*A minha dificuldade para ensinar filosofia são muitas: a carga horária de uma hora/aula por semana dificulta desenvolver um trabalho melhor, ainda mais que os alunos não estudam Filosofia no ensino fundamental. E, também, ser professor de filosofia e ser professor de outra disciplina exige mais da gente, até mesmo porque não sou habilitada em Filosofia.*

*Uma formação específica de Filosofia? Que eu me lembro... Nada. Sabe o que é nada? [...] Vem a Superintendência cobra uma coisa aqui, você tem os projetos também, a sua dinâmica de sala de aula [...]. Mas, algo específico de Filosofia nunca, nem quando foi colocada a disciplina como obrigatória, que eu me lembre. [...] Então, assim, esses últimos anos, em termos de formação, eu sinto falta.*

Compreendemos a importância da formação dos professores de filosofia, conforme os requisitos apontados por Gallo (2012); ao mesmo tempo, porém, consideramos que os processos de ensino aprendizagem dessa disciplina implicam que existe construção de currículos, que nós, professores e professoras de filosofia, também nos formamos quando aprendemos ao ensinar filosofia, abertos à experiência como potência do pensamento. Em outras palavras, acreditamos na potência dos currículos de filosofia *criados e recriados* no cotidiano escolar, independente da habilitação, atentos, porém, conforme os professores em nossa pesquisa, à **necessidade de programas de formação continuada para o adequado preparo docente.**

Mas, ainda, no que se refere à área de filosofia, é preciso envolver a área específica dos domínios estritamente filosóficos com a problemática do ensino e do currículo como criação, acrescentaríamos. Trata-se de fazer uma “filosofia do ensino de filosofia”. Conforme Gallo (2012, p. 124), “o professor de filosofia não pode prescindir dos conhecimentos específicos da área de educação. Ele precisa dominá-los e articulá-los com os conhecimentos filosóficos, de forma transversal”.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio explicitam a importância da formação docente para o ensino de filosofia: “Pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais [...]” (2006, p.16). Aqui, porém, importa reconhecer que há

---

<sup>216</sup> Relatos de entrevistas em profundidade com professores e professoras de Filosofia do município de Aracruz, ES, realizados no primeiro semestre de 2015.

milhares de professores e professoras de filosofia no Ensino Médio (para não falar nos outros níveis de ensino) que não são habilitados em graduação de filosofia. Retornamos, assim, a nossa problematização, quando falávamos da tensão em relação aos requisitos para um professor de filosofia (Gallo, 2012) e a prática de professores de filosofia não habilitados.

Um professor de filosofia pode potencializar invenções ou, conforme Certeau, *artes cotidianas de fazer* currículos, pois os sujeitos criam agenciamentos em suas práticas, independente se o lugar é ocupado por profissionais habilitados ou não, o que implica numa multiplicidade de novas perspectivas frente ao ensino de filosofia. Tal assertiva encontra respaldo nos depoimentos de alunos de nossa pesquisa, em grupo focal realizado em escolas públicas do município de Aracruz, ES:

*Estou no terceiro ano do ensino médio e pra mim Filosofia seria a arte de questionar, de perguntar o porquê das coisas, assim, não aceitar tudo que te falam.*

*[...] A filosofia é mais que questionar: é uma forma de conhecer, porque a partir do momento que ela entra em sua vida, abre sua mente e você se torna um ser humano crítico.*

*Olha, estou no terceiro ano e não dou muita importância para a Filosofia hoje [...]. Não é porque estou em um debate de Filosofia que vou mentir e falar que gosto. Hoje na minha vida eu dou importância para as matérias que vão levar a alguma coisa. E a filosofia só leva a gente a questionamentos do que é a nossa vida [...].*

*É uma matéria que nos ensina a mudar e transformar o mundo e a nós mesmos. Assim, eu já mudei algumas coisas do meu pensamento. E, a Filosofia ensina a aprender com a pergunta, e não sermos manipulados, sermos de certa forma livres. E as aulas tem que fazer isso mesmo, fazer a gente pensar, né. [...] Uma pena que nos anos anteriores os professores que tivemos não sabiam dar uma aula boa igual agora, era ruim, eu vim entender o que é Filosofia e gostar esse ano, mas já é o último, né.*

É curioso observar e pensar nas potencialidades que existem nos discursos dos alunos e dos professores, assim como nas fragilidades existentes no ensino e na aprendizagem de filosofia. O interessante e desejado neste artigo seria pensarmos no que nos propõe

Kohan e Gallo: assumir, nas aulas de Filosofia, uma política de pensamento em busca do movimento conceitual.

### **Considerações finais**

Uma experiência de pensamento com olhar para os *conceitos* implica cuidar do potencial criativo da Filosofia. É imprescindível tomá-la como uma atividade viva e produtiva de criação conceitual, como nos propõe Deleuze-Guattari e Gallo.

Nesse sentido, pressupõe um professor aberto, que concebe o ensino de filosofia como uma espécie de convite à experiência, à provocação do pensamento, à criação e aos conceitos, na qual estará investindo na formação de subjetividades livres e potentes e, conseqüentemente, na especificidade da própria Filosofia.

Certamente não é impossível um ensino de filosofia mais criativo, que produza sentidos e significados, conceitos e experiências de pensamentos. É mais que urgente fazer das aulas de filosofia um lugar de *experiência*, permitindo um movimento de provocação ao pensamento dos adolescentes e jovens para que estes produzam suas vidas com originalidade e criatividade. Fazer dos currículos um agenciamento coletivo capaz de promover articulações e a circulação dos conceitos, produzindo autonomia no contexto da relação educativa. Eis o desafio para os professores de filosofia da Educação Básica.

Contudo, é indispensável pensar esse ensino como sinal de problematização filosófica, como condições de afetar o modo de vida daqueles que a compartilham pelo exame e o cuidado de si, como afirma Foucault; para que se possa, como Sócrates, provocar e examinar a nós mesmos e aos outros.

Praticá-la como um exercício filosófico de resistência à opinião e aos tempos hipermodernos (GALLO, 2012), cabendo ao professor o desafio de um ensino que, como afirma Walter Kohan, propicie a emancipação e não o *embrutecimento*, a liberdade e não o controle, a vida e não a morte.

### **Referências:**

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC. SEB. v.3, 2006.

- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FERRAÇO, C. E. Currículos, cotidianos e culturas em narrativas e imagens. *Espaço do currículo*, v.4, n.2, pp.138-148, set./mar. 2011/2012.
- GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *ETHICA*, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p. 17-35, 2006.
- \_\_\_\_\_. Filosofia no Ensino Médio: as sinuosidades legais (Prefácio) In: ALVES, D. J. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições da LDB*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *EccoS*, São Paulo, v.9, n.2, p. 261-284, jul./dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: KOHAN, W. O. (Org.) *Filosofia no Ensino Médio*. vol. VI. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- KOHAN, W. O. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Coleção Ensino de filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- OBIOLS, G. *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia*. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

## **METODOLOGIA DA FILOSOFIA E DO ENSINO DE FILOSOFIA: TENSÕES E CONFLUÊNCIAS.**

Prof. Dr. Dalton Alves

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Rio de Janeiro, Brasil.

[dalton.alves@unirio.br](mailto:dalton.alves@unirio.br)

Eixo 6 – Papel formativo da Filosofia no Ensino Médio.

### **RESUMO:**

Discutimos neste texto a possibilidade da construção de uma proposta metodológica de ensino da filosofia com a história da filosofia como elemento singular para o aprendizado da metodologia da filosofia: o filosofar. Iniciamos analisando a questão recorrente se no ensino de filosofia no ensino médio o importante é o aprender a filosofar ou o conhecer a história da filosofia, considerado no subtítulo deste trabalho como tensões e confluências. Neste caso a nossa proposição vai na direção da confluência. Destacamos os aspectos positivos da história da filosofia como caminho

para o aprender a filosofar. Concluimos que no ensino de filosofia é possível aos estudantes assumirem a atitude filosófica em suas vidas a partir de uma metodologia de ensino baseada na tradição filosófica.

Palavras-chave: Metodologia da filosofia; ensino de filosofia; história da filosofia

## RESUMEN

Discutimos en este ensayo la posibilidad de construcción de una propuesta metodológica la enseñanza de la filosofía con la historia de la filosofía como elemento singular en la aprendizaje de la metodología de la filosofía: el filosofar. Iniciamos con la cuestión recurrente: ¿lo importante es aprender a filosofar o conocer la historia de la filosofía en la enseñanza en el ciclo medio? La cuestión abre para un conjunto de tensiones y confluencias. Nuestra propuesta camina en la dirección de la confluencia. Destacamos, entonces, los aspectos positivos de la historia de la filosofía como senda para aprender a filosofar. Concluimos que en la enseñanza de la filosofía es posible que los estudiantes asuman una actitud filosófica en sus vidas a partir de una metodología de enseñar con base en la tradición filosófica.

Palabras clave: Metodología de la filosofía, enseñanza de la filosofía, historia de la filosofía.

Neste texto partimos da discussão de dois tipos de saber filosófico: o fazer filosofia e o ensino de filosofia. No primeiro estamos no âmbito da metodologia da filosofia e no segundo no âmbito da metodologia do ensino de filosofia. No primeiro tratamos do como a filosofia produz seus conceitos e visão de mundo, no segundo abordamos como aprendemos e ensinamos a produção deste tipo de conceito e visão de mundo.

Destes dois tipos de saber filosófico destacamos a *metodologia do ensino de filosofia*, para analisar dois aspectos centrais os quais são em si distintos porém complementares. Um dos aspectos é a necessidade de ser *informativo* e o outro *formativo*. Um remete à memória do que foi e continua sendo feito sob o rótulo de “Filosofia”. O outro é o próprio aprendizado do filosofar, o qual implica o domínio e o desenvolvimento de um estilo específico de saber, o saber filosofar, “como uma das dimensões da forma de compreender o homem e o mundo” (ALVES, 2002, p.127).

No subtítulo deste trabalho indicamos que no bojo das discussões atuais acerca da metodologia da filosofia e da metodologia do ensino de filosofia, existem tensões e confluências. Por confluência, estamos entendendo-a no sentido utilizado na geografia



para definir a junção de dois ou mais rios ou ainda a convergência para um determinado ponto. No dicionário Aurélio assim consta a definição de *confluência/confluir*:

(...) Lugar onde se juntam dois ou mais rios [...] Procedimento com que se obtém uma equação diferencial a partir de outra que tem dois pontos singulares, fazendo um dos pontos tender para o outro; [...] Juntarem-se (dois rios) e correrem depois num leito comum. (FERREIRA, 1986)

As tensões seriam entre duas posturas acerca de como proceder em relação ao método da educação filosófica. Sendo que há aqueles que defendem que só é possível aprender a filosofar, entendendo isto como compreender e a aplicar o modo de produção filosófica, o fazer filosofia. E há aqueles que entendem ser necessário o estudo da história da filosofia para se chegar ao aprendizado do fazer filosófico e neste sentido defendem a tese do quanto é relevante e pertinente conhecer a história da filosofia para se aprender a filosofar.

Trata-se de uma polêmica recorrente ao se tratar da metodologia do ensino de filosofia no nível médioatribuída às posturas supostamente antagônicasentre Kant e Hegel a este respeito. O primeiro estaria mais inclinado à defesa do “aprender a filosofar” e o segundo defenderia o “conhecer a história da filosofia”. Parecem mesmo dois rios destinados a correrem paralelos e incomunicáveis sem chances do estabelecimento de confluências.

No entanto, trata-se de uma falsa oposição, conforme demonstra OBIOLS “(...) há uma coincidência de fundo entre eles e que, em geral, sobre a questão da aprendizagem filosófica não há grandes diferenças entre os filósofos importantes” (2002, p.74ss).

Podemos notar, contudo, que apesar dos avanços nas discussões e pesquisas neste campo não é possível afirmar ainda que esta tensão esteja totalmente resolvida e que chegamos hoje a uma *confluência* destes dois “rios” finalmente a correrem num leito comum.

Neste trabalho a nossa proposição vai na direção da confluência. Para tanto, destacamos os aspectos positivos da abordagem que privilegia o “conhecer a história da filosofia”, a qual procura delimitar a origem e o surgimento da filosofia no tempo e no espaço como caminhos possíveis para o “aprender a filosofar”.

A razão disto se deve à nossa compreensão de que é mais aceitável a tese do “aprender a filosofar”, da qual soaria ridículo discordar, por se tratar disto efetivamente quando se fala do aprendizado da filosofia. Entende-se por isto que o estudante deve aprender a pensar por conta própria, de maneira crítica e autônoma a realidade presente e seus desafios.

Por outro lado, o papel do estudo da *história da filosofia* para se atingir este mesmo fim, já não parece ser assim tão óbvio, não tem efetivamente uma aceitação imediata. Ao contrário, tem aqueles que consideram inadequada partir e utilizar a abordagem histórica no ensino de filosofia, sobretudo na educação filosófica do nível básico.

E aqui já apresentamos de saídanoossa vista sobre este ponto, qual seja, não se estuda filosofia ou a história da filosofia para aprender filosofia no sentido de só saber o que fizeram ou deixaram de fazer os filósofos. Se estuda a história da filosofia para apreender o *estilo reflexivo da filosofia* e desenvolver em nós mesmos certo olhar filosófico sobre o mundo. A história da filosofia é um meio possível para aprender a filosofar ser capaz de pensar com autonomia e filosoficamente os problemas que a realidade apresenta como forma de desenvolver nossa própria capacidade para uma intervenção mais efetiva na realidade atual para transformá-la. Em síntese, a nossa proposição é de que seja possível efetivamente aprender a filosofar *com* a história da filosofia.

Todavia, devido aos limites próprios deste trabalho iremos tratar dessas questões de forma breve, indicando apenas o rumo de pesquisas que temos realizado e que pretendemos realizar, as quais têm como meta a construção de uma proposta de metodologia de ensino da filosofia coma história da filosofia como elemento singular para o aprendizado da metodologia da filosofia, do aprender a filosofar.

O aprender a filosofar compreende também uma parte *informativa*, não é pura criatividade espontânea. Na metodologia do ensino de filosofia um aspecto a ser considerado é o deste ser *informativo* e não só *formativo*. Todavia, essa parte *informativa* não é necessariamente o estudo de algo morto, sem vida e portanto sem nada a nos acrescentar na atualidade. Segundo o prof. argentino Guillermo Obiols, “se

trata de filosofar *com* os filósofos do passado e não de uma mera exumação de cadáveres, que mais do que uma exposição acerca da filosofia trata-se de uma exposição filosófica”. (OBIOLS, 2002, p.81, grifos nossos).

Diferentemente do que parece à primeira vista, esse aspecto informativo é um modo de aqueles que iniciam o seu contato com esse modo de produção do conhecimento, com isto que se chama de Filosofia, descobrirem que esta área do conhecimento tem sua especificidade a qual se diferencia dos demais saberes: o científico; o religioso, o artístico, o conhecimento comum e espontâneo. Que o modo de conhecer filosófico, em relação a estes e outros saberes, que se trata de um tipo de saber nem inferior, nem superior, apenas diferente em relação aos demais saberes.

No dizer do filósofo italiano Antônio Gramsci sobre a escola ser informativa ou formativa, diz ele:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializa-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2006. p.95-96, grifos do autor).

Um curso de filosofia no ensino médio, deveria, neste caso, considerar esses elementos na formação dos estudantes, preparando-os para “transformar”, “criticamente”, as “verdades já descobertas” no campo filosófico, histórico, científico, no campo da linguagem e da literatura etc., “em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de (nova) ordem intelectual e moral”.

E mais ainda: o fato do curso de filosofia conduzir “uma multidão” de jovens e adolescentes “a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente”, deve ser encarado como um “fato filosófico, educacional, formativo” bem mais importante e original do que um curso meramente instrumental, “técnico”, voltado apenas para o atendimento de questões imediatas e pragmáticas, como a preparação para o vestibular/ENEM ou para o aprendizado de operações simples para atuar no mercado de trabalho, quando este pouco exige da capacidade intelectual de seus aprendizes.

No ensino de filosofia na escola o problema não é conhecer a história da filosofia em detrimento do aprender a filosofar, e sim, trabalhar a história da filosofia

mecanicamente, de modo não filosófico. A questão fundamental é de fundo *metodológico*, no sentido de pensar em *como* promover uma educação filosófica que não seja descontextualizada, desconectada da vida dos jovens estudantes do ensino médio e sem relação com a própria filosofia. E não simplesmente abominar, ou pior, demonizar o conhecimento da história da filosofia.

Aprender os fundamentos do filosofar com a história da filosofia é um *caminho* possível se se considerar que o estudante ao conhecer reflexivamente o que é isto que se tem feito historicamente sob o nome de filosofia, quais seus métodos, seus conceitos que à medida que o estudante toma contato com os filósofos, com seus textos, reconstruindo seus conceitos em sua mente por meio de estudos dirigidos e orientados pelo professor, é que o estudante terá condições de pensar por conta própria.

É preciso oferecer condições para que o estudante aprenda a conhecer e a utilizar adequadamente o ferramental teórico e conceitual que a filosofia pode oferecer e oferece. Condição e razão necessárias para que se possa “voar” por conta própria com “asas” que não sejam de cera.

Sobre a relação da filosofia com a história da filosofia, Gramsci comenta:

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (GRAMSCI, 2006. p.94-95).

Não é muito diferente a posição de Kant e Hegel, segundo Obiols, para quem há uma coincidência de fundo a este respeito entre os dois filósofos alemães.

Para Kant, citado por Obiols,

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, *mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os* (KANT, 1983 *apud* OBIOLS, 2002, p.74, grifos nossos).

Fiquemos ainda com o prof. Obiols:

(...) o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente. [...] Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais, nem muito menos a ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a “pensar por si mesmos”, sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc. (OBIOLS, 2002, p.77).

E quanto a Hegel, o que ele pensa a esse respeito?

Em geral se distingue um sistema filosófico com suas ciências particulares e o filosofar mesmo. Segundo a obsessão moderna, especialmente a da Pedagogia, não se há de instruir tanto no conteúdo da filosofia, quanto se há de procurar aprender a filosofar sem conteúdo; isso significa mais ou menos: deve-se viajar e sempre viajar, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens etc.

Evidentemente, quando se chega a conhecer uma cidade e se passa depois a um rio, a outra cidade etc., aprende-se, em todo caso, com tal motivo a viajar, e não apenas se aprende, mas se viaja realmente. Assim, quando se conhece o conteúdo da filosofia, não apenas se aprende a filosofar, senão que já se filosofa realmente. Ainda assim, a finalidade de aprender a viajar constituiria ele mesmo em conhecer aquelas cidades etc.; o conteúdo.

[...] O modo triste de proceder, meramente formal, este buscar e divagar perenes, carentes de conteúdo, o raciocinar ou especular assistemáticos, têm como consequência a vacuidade de conteúdo, a vacuidade intelectual das mentes, o fato de que elas nada possam (HEGEL, 1991 *apud* OBIOLS, 2002, p.78).

E noutro lugar nos referimos a isto dizendo que:

Nessa trajetória, conhecemos não apenas *o que* pensaram os filósofos e *por que* pensaram determinada coisa e não outra, mas, também, *como* pensaram. Deste modo, entendemos o que é filosofia e aprendemos a filosofar aos poucos, à medida que entramos em contato com as diferentes perspectivas filosóficas existentes, percorrendo os textos dos filósofos, acompanhando seu raciocínio, com rigor e disciplina, ou seja, filosofando (ALVES, 2002, p.126).

A questão do *aprender filosofia* e do *aprender a filosofar* são inicialmente como dois rios distintos mas que em algum ponto se juntam em confluência a correrem num

leito comum formando um terceiro e grande rio que tem elementos de um e de outro mas que já não é mais o mesmo, tornou-se outro rio.

Tratar da origem e do surgimento histórico e geográfico da filosofia torna-se necessário para que o iniciante no aprendizado do filosofar situe esta área do conhecimento no espaço e no tempo e não simplesmente pense nesta como algo em si.

O conhecimento da história da filosofia mostrará ao estudante que a forma de conhecimento filosófico é uma *construção humana* e histórica que surgiu em determinada época e lugar. Ou, por outra via, que a filosofia surgiu em diferentes épocas e lugares, que não dá para fixar a sua origem a apenas um tempo e lugar na história. Como procuram mostrar autores contemporâneos, não sem muitas controvérsias e contrariedades no meio acadêmico. O que faz da origem histórica da filosofia um ponto nem um pouco pacífico como pode parecer à primeira vista.

A introdução dos estudantes neste debate pode ser benéfica para a sua formação filosófica ao passo que isto irá suscitar reflexões críticas perante as quais eles terão em algum momento que se posicionar.

Concordando ou não com a origem grega da filosofia, o importante é que se fixar de início sem análise ou reflexões na afirmação de uma tese ou outra é uma atitude, no mínimo, muito pouco filosófica.

Neste contato com o conhecimento sobre a origem da filosofia percebemos que este método de produção do saber que vem sendo produzido a bastante tempo na história, considerado hoje um dos patrimônios da humanidade, que este saber pode não ter uma origem comum, nem única.

A grande maioria costuma considerar apenas a origem grega da filosofia, porém, há quem apresente outras possibilidades. Assim como os diferentes grupos humanos que viveram nos primórdios da humanidade os quais desenvolveram diferentes formas de fazer fogo, moradia, linguagem, assim também podem ter desenvolvido diferentes modos de fazer filosofia, de produzir este tipo de saber que é denominado de saber filosófico e que se diferencia substancialmente dos demais saberes humanos, não por sua origem geográfica mas por seu método de produção do conhecimento, pelo tipo de saber que se produz, que é *ametodologia da filosofia*, o filosofar.

Nesta linha tem se buscado identificar na história aquilo que pode ser considerado, além da origem grega da filosofia, uma filosofia oriental, filosofia africana ou mesmo uma filosofia ameríndia dentre outras. Conhecer esta história, fazer esta memória adquire uma importância *informativo-formativa* para o aprendiz de filósofo, o qual com isto poderá se situar nos campos filosóficos já existentes, se defendendo destes ou neles se inspirar para a própria produção filosófica.

A título de exemplo da perspectiva que não considera a origem geográfica da filosofia como fixada na Grécia antiga, e sim trabalha com uma visão plural desta origem, citamos dois exemplos:

Brunner, sobre o Oriente,

O pensamento Oriental não é este magma obscuro de pensamento religioso, como gostávamos de ver. Além do fato de sabermos hoje que o mito e a religião estão carregados de sentido, sendo autênticas tentativas de explicação, observamos que o Oriente produziu pensadores de uma penetração e uma sutileza que não deixa nada a desejar no que respeita aos seus confrades ocidentais. As escolas budistas, por exemplo, nas suas discussões, tanto entre si, quanto com as escolas hindus, a respeito da realidade ou idealidade do mundo, revelam através de seus representantes uma inventividade intelectual e uma preocupação com o rigor e a precisão verdadeiramente admiráveis. (BRUNNER, 1988, p. 12)

E Noguera, que se refere à filosofia africana:

(...) trazemos um trecho das *Máximas de Ptah-Hotep* compiladas por Jacq (*sic*). O filósofo egípcio, ignorado pelos manuais e compêndios de filosofia, viveu por volta de 2200 anos antes da Era Comum e deixou, antes dos primeiros filósofos gregos, um conjunto de máximas filosóficas pouco conhecidas. Ele se ocupava de temas como a liberdade e definia o coração como lugar dos pensamentos e das emoções, como o filósofo Epicuro de Samos (314 a.E.C – 270 a.E.C) se ocupava de reflexões sobre a arte de uma vida feliz e deixou a *Carta a Meneceu* também chamada de *Carta sobre a felicidade*. Disse Ptah-Hotep: “As palavras sábias são mais raras do que as pedras preciosas e podem provir até de jovens escravas” (Jacq, 2004, p. 53). Reconhece que a sabedoria, a capacidade de pensar adequadamente é rara; mas, acessível a todas as pessoas. O mesmo foi dito séculos mais tarde no *Mênnon* de Platão, quando Sócrates demonstra que um escravo consegue resolver um teorema. O ligeiro exemplo está longe de solucionar o debate, mas dá início a um novo encaminhamento (NOGUERA, 2013).

Ao iniciante nos estudos filosóficos se situar em meio a este debate é fundamental na atualidade com tantos problemas e conflitos raciais, sociais, ideológicos, culturais, econômico-políticos etc. Como dissemos, isto é necessário para que ele, o estudante, se defenda das filosofias existentes, criticando-as onde e quando devem ser criticadas e nelas se inspirando naquilo que merecerem inspiração.

Assim, se a metodologia do ensino de filosofia consiste no aprender a filosofar, por outro lado, não podemos prescindir da memória de como isto tem sido feito ao longo da história.

Segundo Silvio Gallo,

(...) a reflexão sobre o ensino de filosofia deve superar a famosa dicotomia entre aprender filosofia (produto) ou aprender a filosofar (processo), tornada famosa por Kant ao comentá-la na *Crítica da Razão Pura*. Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela história da filosofia e só se faz história filosófica da filosofia, que não é mera reprodução [*sic.*] (GALLO, 2002, p.198).

Nesta perspectiva, desenvolver uma metodologia do ensino de filosofia que tenha a história da filosofia como método e conteúdo é um desafio que se impõe na atualidade. *O ensino da filosofia como “aprender a filosofar” com a história da filosofia* implicaria retomar os filósofos do passado e as suas respectivas “filosofias”, seus conceitos e categorias filosóficas, como algo acabado ou já constituído, mas não como algo autônomo, independente do processo que o gerou, ao contrário, devemos buscar analisar a filosofia dos filósofos sem deixar de considerar o processo de reflexão que eles desenvolveram para chegarem a esses resultados (SAVIANI, 2000, p.30).

Saviani considera a este respeito que o “fazer filosofia” implica assumirmos a “atitude filosófica” e isto significa “(...) desenvolver um processo de reflexão sobre os problemas que a nossa época está colocando (...)” (*Ibidem*).

E mais ainda:

Transmissão pura e simples dos resultados da reflexão de Aristóteles, da reflexão de Kant, da reflexão de Sartre, e assim por diante, não constitui propriamente a tarefa da filosofia (*Ibidem*).

[...] O fundamental, portanto, é que os alunos assumam essa atitude filosófica; que eles sejam capazes de refletir sobre os



problemas com os quais eles se defrontam (...). (SAVIANI, 2000, p.31-33).

Uma metodologia do ensino de filosofia que tenha a história da filosofia como centro e referencial deverá considerar a necessidade de organizar um trabalho com a história da filosofia não como simples transmissão de conhecimentos do passado, e sim, estabelecer estratégias didático-filosóficas que favoreçam apropriações críticas e criativas por parte dos discentes do cabedal filosófico já existentes para que possam refletir sobre “os problemas com os quais eles se defrontam” tendo em vista transformá-los.

É por isto que no ensino de filosofia na escola básica acreditamos que é possível aos estudantes assumirem a atitude filosófica em suas vidas. É possível aprenderem a filosofar com a história da filosofia.

#### Referências Bibliográficas.

ALVES, Dalton. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Prefácio do prof. Dr. Sílvio Gallo. Campinas, SP: Autores Associados/FAPESP, 2002.

BRUNNER, F. A noção de filosofia no oriente e no ocidente, In: **Revista Reflexão.** Campinas, SP: PUC-CAMPINAS; Instituto de Filosofia, ano XIV, n.41, maio/agosto, p.11-15, 1988. [ISSN: 0102-0269]

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação na América Latina.** São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, E. Otra mirada sobre la historia universal. **Seminário Filosofia e Política em América Latina Hoy.** Universidad Andina Simon Bolivar, Ecuador, 2013. Disponível em: <<https://youtu.be/6GLzHSIGf4o>> Acesso em 14 de março de 2015.

FERREIRA, A.B.H. **AURÉLIO: Novo Dicionário da língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GALLO, S. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, Américo [et al.]. **Filosofia e ensino em debate.** Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

GRAMSCI. **Cadernos do cárcere – Vol. I.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HEGEL. **Escritos Pedagógicos.** Madrid, ES: Fondo de Cultura Económica, 1991.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NOGUERA, R. O conceito de drible e o drible do conceito: analogias entre a história do negro no futebol brasileiro e do epistemicídio na filosofia. In: **Revista Z Cultural**. Rio de Janeiro: PACC/UFRJ/Faculdade de Letras; CNPq/FAPERJ. Ano VIII, Número 02, 2013. [ISSN: 1980-9921]. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/o-conceito-de-drible-e-o-drible-do-conceito-analogias-entre-a-historia-do-negro-no-futebol-brasileiro-e-do-epistemicidio-na-filosofia/> Acesso em: 20/10/2014.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino de filosofia**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2002.

RODRIGO, L. M. Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese Kantiana. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. [Orgs.]. **Ensino de Filosofia: Teoria e prática**. Ijuí, RS: UNIJUI, 2004. [ISBN: 85-7429-400-4]

SAVIANI, D. **Educação: Do sensocomum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

## **A FORMAÇÃO HUMANA POR MEIO DA FORMAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Livio dos Santos Vogel

IFMT- Campus São Vicente – Brasil

[liviwogel@hotmail.com](mailto:liviwogel@hotmail.com)

Eixo temático: Papel formativo da Filosofia no Ensino Médio.

A formação filosófica inserida na escola colabora com a formação humana, e quer-se apresentar qual a perspectiva de formação humana que a Filosofia pode contribuir para o estudante do Ensino Médio. O jovem em fase de formação básica, ao identificar a si mesmo no feixe de relações que estabelece, deveria, ao final do Ensino Médio, perceber-se e agir em busca de conquistar aquilo que almeja para si e para o mundo. É um trabalho de constituição de mais clareza e profundidade da própria subjetividade. O papel da Filosofia está em colaborar com a formação do jovem, a fim de dar respostas às leituras de mundo, percebendo-se como autores das próprias histórias, dos processos e conduções existenciais, do processo de produção das razões para si, e das responsabilidades que têm para consigo.

**Palavras-chave:** Filosofia, Ensino Médio, Formação humana.

La formación filosófica inserida en la escuela colabora con la formación humana y desease presentar cual perspectiva de formación humana que la Filosofía puede contribuir para el estudiante del educación media. El joven en fase de formación básica, al identificarse a sí mismo en el liar de relaciones que establece, debería, al final de la educación media, percibirse y actuar en busca de conquistar lo que almeja para sí y para el mundo. Es un trabajo de constitución de más clareza y profundidad de la propia subjetividad. El papel da filosofía está en colaborar con la formación del joven a fin de dar respuestas a las lecturas de mundo, percibiéndose como autor das propias historias, de los procesos y conducciones existenciales, del proceso de producción de las raciones para sí mismo, y de las responsabilidades que tiene para consigo mismo.

**Palabras-llave:** Filosofía, Educación media, Formación humana.

## **Introdução**

A fim de refletir acerca da formação filosófica que pode ser desenvolvida no Ensino Médio, faz-se necessário ponderar acerca do que seja a formação humana que se

projeta e coloca em ação por meio da educação formal na escola de Educação Básica. Tendo por princípio que a formação filosófica inserida na escola colabora com a formação humana, quer-se apresentar, neste trabalho, qual é a perspectiva de formação humana que a Filosofia pode contribuir para o estudante do Ensino Médio.

Espera-se abordar, nessa comunicação, o que se espera de uma formação humana na Educação Básica e, especificamente, na etapa final desta, o Ensino Médio. Essas reflexões foram retiradas da pesquisa teórica realizada em nível de doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em dezembro de 2014, sob o título: *Filosofia e Ócio: possibilidades de originárias de formação no Ensino Médio*.

De antemão, já se apresenta que um dos contributos que a Filosofia oferece aos estudantes da Educação Básica e aos profissionais que nela atuam é refletir acerca de uma visão humana que se propõe formar, ou, como afirmam Lorieri e Rios, influenciar na forma de ser gente.

Quando nos envolvemos em um trabalho educativo na escola, temos intenções explícitas: queremos, com os “currículos” que apresentamos, produzir certos efeitos em nossos alunos, para que se tornem seres humanos de algum modo. Um currículo é um “curso de ação educativa”, é o próprio “movimento da vida da escola” – realiza-se por meio dos “componentes curriculares” que envolvem as disciplinas e todas as demais atividades programadas e desenvolvidas no interior do contexto escolar e em suas relações com o contexto social amplo. (LORIERI; RIOS, 2004, p.38).

### **A formação filosófica no Ensino Médio**

Para o estudante em formação no Ensino Médio - em que suas capacidades de abstração e de escolha se encontram em processo de início de maturação, que já passou pelas fases da fundamentação elementar da formação escolar, e que agora está no processo final da formação básica -, a Filosofia aparece como um contributo para a formação humanística. Assim, o estudante nesse nível pode perceber-se e compreender-se como um sujeito de conhecimento e de ação transformadora, tendo o conhecimento filosófico como aliado que suscita a reflexão consciente de si mesmo, ao aprimorar sua capacidade crítica e criativa e a compreensão de si em relação ao mundo. Estas compreensões formam-lhe a identidade de pessoa humana, capaz de se desenvolver, a fim de buscar realizar os projetos que idealiza para si mesma e para a conquista do mundo que é capaz de idealizar e produzir.

O jovem brasileiro em fase de formação básica, ao identificar a si mesmo no feixe de relações que estabelece, deveria, ao final do Ensino Médio, visualizar e agir em busca de conquistar aquilo que almeja para si e para o mundo e não somente inserir-se no mundo. É um trabalho de constituição de mais clareza e profundidade da própria subjetividade, algo bastante desafiador para os estudantes que cursam o Ensino Médio.

Severino (2012) é categórico ao apresentar a contribuição formativa da Filosofia nessa perspectiva:

[...] no caso do ensino médio, pouco importa se o adolescente vai ter a terminalidade de seus estudos nesse nível, inserindo-se já no mundo do trabalho, ou se ele vai para a universidade. Sua formação filosófica é absolutamente necessária para que o adolescente possa se dar conta do significado da sua existência histórica, do significado da inserção dele seja onde for, no mundo do trabalho, no mundo da profissão, no mundo da cultura. (SEVERINO, 2012, p. 16).

Na mesma direção, Deina (2009, p.132) reflete sobre a contribuição que a presença da Filosofia, no caso específico do Ensino Médio, pode oferecer ao jovem: “Colaborar para o aprimoramento de sujeitos, em pleno processo de formação, numa fase crucial para a definição do sentido da existência”.

Os estudantes do Ensino Médio, com a colaboração da escola e do conhecimento filosófico que está inserido obrigatoriamente nos currículos, e também com a presença do professor de Filosofia – manifestação mais visível que a Filosofia terá na escola -, são convidados e convocados a darem respostas às leituras de mundo, percebendo-se como autores das próprias histórias, dos processos e conduções existenciais, do processo de produção das razões para si, e das responsabilidades que têm para consigo.

São convidados a serem autores, atores e narradores da própria história, mesmo na imprevisibilidade da vida. A metáfora da atuação, como um ator, leva a pensar na improvisação, ou seja, na ação em prol da visão, do latim *im – pro – vis* -, daquilo que também se vislumbra, que se projeta. É o desejo de alcançar o que se vislumbrou que põe em marcha a ação educativa. É o investimento de intencionalização na construção de uma história. Uma educação formadora é exatamente o que os estudantes podem vislumbrar e improvisar para si. Estabelecer a forma que eles desejam, que entendem, que vislumbram, que qualificam, com as razões que estabeleceram para isso. Por isso o pensamento crítico, especialmente o que desnaturaliza as visões de mundo, é tão significativo no encontro com a Filosofia no currículo escolar.

Aos estudantes, sitiados em meio a um currículo prescritivo, como se vê comumente na escola média brasileira, na qual todos os conhecimentos já estão determinados como necessários e importantes, cabe somente apropriarem-se dele. O papel da Filosofia está em subverter esse comando, propondo aos estudantes que eles produzam os próprios pensamentos e investiguem os pensamentos que lhes são transmitidos como verdades, valorando o que lhes importa realmente e determinando o que lhes é necessário.

Numa escola onde o propósito formativo está em informar ou conformar - colocar dentro da forma -, a Filosofia propõe ao educando formar-se e até mesmo transformar-se. A força formativa da Filosofia é de promover a superação dos pensamentos limitadores e enganadores para que eles não sejam vistos como totalizantes, ou como sistemas fechados. E sem considerar a experiência concreta dos estudantes, o propósito formativo da Filosofia se torna muito pouco interessante e, mesmo, desimportante, no sentido de não ser incorporado pelos estudantes.

É por isso que me inclino a ver o ensino de Filosofia como um investimento pedagógico que visa contribuir para que os adolescentes desencadeiem um processo de ressignificação de sua experiência existencial, pois eles vivem fazendo uma contínua experiência de mundo, em todas as suas dimensões. Eles vão retirando dessa experiência e de seu contexto as significações conceituais e valorativas de que precisam para dar continuidade a sua própria existência histórica. O que se espera da formação filosófica é que essas significações sejam mais condizentes com uma existência digna, não degradada, não opressiva e não alienada, de acordo com o que a Filosofia, como saber cultural acumulado e em devir, assim as construiu e continua construindo. (SEVERINO, 2004, p. 108).

Enquanto conhecimento formativo, a Filosofia só será interessante se os jovens estudantes puderem ver-se nele, ou seja, se buscarem um sentido pessoal da vida e das coisas. Senão, a Filosofia fica identificada como uma abstração teórica ou uma erudição vazia, sem ser vinculada à realidade.

Um dos riscos para que o ensino de Filosofia na Educação Básica se torne não formativo é que ele se apresente somente como um cabedal de informações expresso por meio da transmissão de conhecimentos. Essa transmissão é realizada para que os estudantes apreendam uma gama de conteúdos e acumulem uma quantidade de informações das histórias das filosofias, como se fossem fórmulas a decorar ou receitas a cumprir. Apresenta-se aqui um risco por não possibilitar o contato para que o conhecimento filosófico seja elaborado, que se faz também por meio do uso do tempo para refletir e o desenvolvimento do pensamento se torne algo superficial.

A questão da formação filosófica não é da quantidade de conhecimentos a acumular ou explicar, mas, sim, o exercício de busca da compreensão da vida a partir do conhecimento filosófico, para que a Filosofia seja identificada e utilizada como um modo e modelo de exercício do pensamento. Gelamo (2009) apresenta este alerta ao

afirmar que o que é necessário na formação filosófica é o processo reflexivo que se faz ao se encontrar com os pensamentos dos filósofos:

Aquilo que seria fundamental para a consolidação do processo formativo – a efetivação de uma mudança de atitude do aluno em face do mundo e de si mesmo, a partir de um pensamento crítico amparado pelas reflexões despertadas no encontro de seu pensamento com o pensamento dos filósofos.  
(GELAMO, 2009, p. 113).

A contribuição básica para a formação humana que a escola deveria propor é a de ajudar os estudantes a conhecerem o mundo e a conhecerem o próprio conhecimento. Isso quer dizer que, além de eles serem instruídos em alguns saberes básicos, cabe à escola estimular a identificação das diversas formas de conhecimento, de ser instrumento de produção e inovação de conhecimentos, de avaliar a validade destes e, especialmente, os processos de produção dos conhecimentos, junto com sua história, economia, política e ideologia. Identificar, analisar, avaliar e propor os códigos e os saberes que leem e interpretam o mundo e a si mesmo é uma formação básica pelo conhecimento, visto que este é algo existencial para o humano. Uma leitura de mundo e de si mesmo, a perseguição da verdade enquanto validade do conhecimento, é que deve estar na base da formação humana.

O que vem a ser essa formação? É o amadurecimento, o desenvolvimento dos estudantes como pessoas humanas. Nós nos formamos quando nós nos damos conta do sentido de nossa existência, quando tornamos consciência do que viemos fazer no planeta, do porquê vivemos. É claro que nós não nascemos sabendo disso, e nem chegamos aos sete anos, na escola, na estaca zero. Embora as pessoas já venham aprendendo coisas e se formando desde o nascimento, no ambiente familiar e no ambiente social, só nas instituições formais de ensino, tornadas necessárias em decorrência da complexidade das sociedades contemporâneas, essa aprendizagem e essa formação passam a ser trabalhadas de forma intencional e sistemática. O trabalho pedagógico quer dizer isso: pedagogia como prática educativa significa exatamente conduzir a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto, quando nos ambientes escolares, no caminho da aprendizagem e da formação. (SEVERINO, 2002, p. 185).

Se o ensino reduzir-se à aquisição e ao acúmulo de conhecimentos que são distribuídos nas e pelas escolas, a formação humana fica extremamente reduzida a informar, a produzir portadores de um corpo de conhecimentos socialmente produzidos a serem utilizados ou consumidos, e não uma forma de desenvolver conhecimentos para enfrentar os desafios que a realidade provoca. É preciso evocar a LDB, em seu Artigo 22<sup>217</sup>, o qual versa que a finalidade da Educação Básica é o desenvolvimento do estudante em processo de formação, assegurando-lhe formação comum ou básica a fim de fornecer os meios para que possa progredir no trabalho e nos estudos.

Equivocadamente, pode-se ler o prosseguimento dos estudos como duas preparações pragmatistas. A primeira, em vista da inserção direta e próxima no mercado de trabalho, o que faz com que o Ensino Médio seja um capacitador para a vida econômica, cada vez mais competitiva e exigente. A segunda é a preparação para o ingresso no Ensino Superior, como se a etapa educativa do Ensino Médio fosse um rito de passagem que prepara o estudante exclusivamente para ter sucesso em exames seletivos.

Mas não são esses os sentidos de formação que se vislumbram para o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica. Sendo etapa final, essa terminalidade não indica um ponto final, como um produto finalizado e acabado, mas, sim, como uma formação que se consolida com base em conhecimentos formais, e que o estudante possa, ao final do curso do Ensino Médio, ter maior clareza, profundidade, abrangência e consciência da realidade em que vive, com suas incongruências, valores, limitações e possibilidades. Também possa ter consciência de si mesmo como um ser em formação, de modo que essa não se esgota ao sair da escola, e que promova possibilidades de projeção de vida de acordo com as vontades que tem para ter qualidade de vida.

Conforme afirma Severino (2006, p. 621), a educação é um processo de humanização do homem e do cuidado de si através de um processo formativo que promova um aperfeiçoamento humano. A educação, segundo Severino (Idem), “não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva”. É uma forma de cuidado do homem,

---

<sup>217</sup> **Art. 22-** A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2010).



não como uma economia, a fim de que não o desgaste, nem a preparação de um funcionário, com um saber-fazer, mas sim a busca de desenvolvimento do humano, que vai se aprimorando como pessoa a partir do conhecimento e da ação, utilizando-se do conhecimento que desenvolve.

Assim, a formação humana básica é esta que oferece fundamentos aos saberes que a pessoa desenvolve, como também é uma base de lançamento dessa pessoa enquanto projeto de vida. O conhecimento e o conhecer são o fundamento, firmamento e sustento da pessoa, de modo a serem usados como base de lançamento de si para além da vida escolar. O propósito do conhecimento é que a pessoa, no uso de sua inteligibilidade, sensibilidade, corporeidade, sociabilidade, moralidade, integralmente, possa buscar desenvolver projetos para si e de intervenção no mundo enquanto cidadão. Trata de ser uma consciência da pulsão da vida e da busca de razão de ser da própria existência, inserindo-se num mundo e construindo-o.

A crítica que hoje se faz é a de que a formação desenvolvida na escola está, muitas vezes, em descompasso com uma formação humana, no sentido da busca de uma dignidade pessoal que se atualiza pelo processo de conhecimento tanto de si, como personalidade, quanto do mundo, como local do existir, a fim de realizar-se como pessoa, não só individual mas, também, socialmente situada. Muitas vezes, as escolas seguem sendo um espaço somente de socialização dos saberes acumulados ao longo da História, um acervo de conhecimentos, que já vêm selecionados e prontos para serem apresentados segundo critérios oficiais, ou dos imperativos do mercado, tanto para o exercício de uma profissão quanto do consumo, em forma de texto, discurso ou práticas. São saberes com os quais os estudantes pouco se identificam, como se estivessem à parte dessa história contada.

Na forma e tempo escolar, os estudantes fazem pouco exercício com os próprios conhecimentos e com os próprios anseios, a fim de se conhecerem a si mesmos e o próprio conhecimento com o propósito de que possam reconhecerem-se. Analisar, refletir, compreender, confrontar e reformular os próprios conhecimentos, para agir no sentido de se formarem e de transformarem a si e o mundo em que vivem pelo uso e elaboração de conhecimentos, é uma maneira de formar pelo conhecimento. Desse modo, a formação humana é também uma transformação, no sentido de ampliar a consciência de si, ao internalizar e reformular os saberes em experiências de

conhecimento significativas, em que sentidos e compreensões são formulados e orientam intenções, opções e ações.

A formação se realiza na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação/transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser, como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas. (MACEDO, 2010, p.50).

Dessa forma, faz-se necessário o uso e a elaboração do conhecimento, tanto como apropriação das formas de entendimento da vida, como de formulação de significações para a própria existência. Reitera-se, nesse sentido, o que apresenta Severino (2002, p. 186): “A educação é, então, uma atividade, uma prática mediante a qual buscamos aprender a praticar essa subjetividade e encontrar aí as referências para a nossa vida, para as nossas ações que constituem de fato nossa existência real”. É uma questão de formação de identidade pessoal, social e cultural.

Neste processo de formação humana, o coroamento desta se dá na autoformação, ou seja, na efetivação da autonomia que busca formar a si mesmo qual humano que se torna sujeito da própria formação. Macedo (2010, p. 58) defende que a autoformação “implica descobrir-se a si mesmo em termos de possibilidades específicas para dar um sentido à vida a partir do que se é enquanto sujeito e do que se vive enquanto sujeito aprendente. É interrogar-se sobre a existência em vista de um projeto”. A busca da formação básica escolar é que a pessoa conheça a si mesma no feixe de relações em que ela se insere e que pode buscar se relacionar.

A autonomia é um constante anseio da formação, para que a pessoa busque, por si mesma, os saberes que lhe possam ajudar a viver melhor na convivência humana. Autonomia pode ser entendida como a autodeterminação para que a pessoa tome o próprio destino em suas mãos. O educando não é tratado como objeto (meio), mas como sujeito e fim em si mesmo.

A autonomia é a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo as encontrando prontas na sociedade, avaliamos como significativas e incorporamos ou internalizamos em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia – na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceitas passivamente, e se realiza levando-se em conta a punição ou a recompensa que se terá -, na situação de autonomia os indivíduos não deixam de levar em conta, para a sua conduta, regras ou normas, mas o fazem de acordo com princípios sobre os quais refletem e que orientam seu agir. (LORIERI; RIOS, 2004, p. 65-66).

Não só uma autonomia intelectual, mas também uma autonomia pessoal e social, de modo que o sujeito saiba e queira tomar as decisões concernentes à sua realidade e que faça e ponha em ação um projeto de si mesmo. Não só um objeto de conhecimento ou um sujeitar-se às normas do mercado e mesmo da autoridade escolar, mas um projeto de si, que rumo a sua realização e da sociedade que vislumbra. Para Macedo (2010, p. 69), “Um dos sentidos fortes da educação e da formação é a construção da autonomia socialmente edificada e exercida de forma qualificada”. A autonomia é uma conquista, fruto de um processo educativo que passa pelo desenvolvimento da vontade, das opções, das responsabilidades, das compreensões e do juízo, do “pensar certo”.

### **Considerações finais**

Uma resignificação de si e da realidade produz uma ontologia e uma antropologia de modo que a pessoa entenda que o mundo é o sentido que se dá a ele, e formular sentidos para a realidade é a contribuição que a formação filosófica apresenta para o jovem estudante do Ensino Médio. É o que Severino (2009, p. 15) propõe para o ensino de Filosofia: “Subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo para se ler nele”. É uma hermenêutica crítica e criativa, como forma de conhecimento do mundo e de si mesmo, apreendendo os sentidos já dados, os contextos, as razões expressas e a serem elucidadas, e os sentidos a se elaborar.

É função da escola básica propiciar que os estudantes possam conhecer *como* se conhece, como o conhecimento é produzido, como ele é afirmado e suas consequências no poder, no mundo, no trabalho e na cidadania, tanto para si quanto para

a vida em sociedade. Além disso, que os estudantes percebam-se como autores de conhecimento, como pessoas críticas e criativas que buscam autonomia para saber como lidar com a vida e continuar aprendendo, buscando uma educação ao longo da vida.

É nesse sentido que a formação humana deve ser projetada e posta em ação na escola de Educação Básica e, especificamente, no Ensino Médio:

[...] o que é mais importante, com o desenvolvimento integral dos jovens que frequentam o ensino médio, no sentido de transformá-los em indivíduos conscientes, conhecedores dos problemas de seu tempo, historicamente situados e enriquecidos pessoal e profissionalmente, via possibilidade de enfrentar os desafios atuais e presentes, não apenas em nossa sociedade, mas também em outras instâncias, igualmente impregnadas pela competitividade, individualismo e violência. (FRANCO; et. al., 2004, p. 45).

A máxima que Sócrates conheceu e assumiu para si do Oráculo de Delfos, “Conhece-te a ti mesmo”, é ainda atual no que se propõe a Educação Básica. É uma formação humana que conduz à consciência, à responsabilidade e à autodeterminação pessoal e social que conduz ao convívio, à solidariedade e à compreensão sincera da realidade. (WOGEL, 2007, p. 9).

## Referências

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. (Série Legislação, nº. 39).

DEINA, Wanderley José. *Filosofia no Ensino Médio: uma leitura com base na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt*. In: CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA, Paula R. de; SARDI, Sérgio. A. (Orgs.). *Ensino de Filosofia: formação e emancipação*. Campinas-SP: Alínea, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; et. al. *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Col. Educação Contemporânea).

GELAMO, Rodrigo Peloso. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azerêdo. *Filosofia na escola: o prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2004. (Col. Cotidiano Escolar).

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter. (Org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. O ensino de Filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele. *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 2004. (Col. Filosofia e Ensino; 6).

\_\_\_\_\_. *Filosofia: guia do professor*. São Paulo: Cortez, 2009. (Col. Magistério. Série Formação Geral).

\_\_\_\_\_. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300013&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 3 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. A filosofia na formação do adolescente. In: HORN, Geraldo Balbuíno. (Org.). *Filosofia e educação: temas de investigação filosófica*. Curitiba: Juruá, 2012. (Col. Biblioteca de Filosofia e Educação Filosófica). Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb\\_nre/afilosofianaformacaodoadolescente\\_severino.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/afilosofianaformacaodoadolescente_severino.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2014.

WOGEL, Livio dos Santos. *Ócio do Ofício: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores*. 2007. 166f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

\_\_\_\_\_. *Filosofia e ócio*: possibilidades originárias de formação no Ensino Médio. 2014. 182f. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

## **O ENSINO DE FILOSOFIA E O MÉTODO ESTRUTURALISTA**

Prof. Dr. Saulo Henrique Souza Silva

UFS/USP (Brasil)

[Saulohenrique01@hotmail.com](mailto:Saulohenrique01@hotmail.com)

**Eixo temático:** Papel Formativo da Filosofia no Ensino Médio

## **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo analisar de forma crítica a utilização do método estruturalista trazido ao Brasil por filósofos franceses como, sobretudo, M. Gueroult e V. Goldschmidt. Ao partir da questão primordial acerca da natureza do Ensino de Filosofia— deve-se ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar?— esta investigação desemboca na reflexão crítica do método estruturalista ao passo que relata, como uma espécie de proposta, a experiência de Ensino e Pesquisa em Filosofia na educação básica realizada no Colégio de Aplicação (CODAP) da Universidade Federal de Sergipe.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, estruturalismo, CODAP.

## **ABSTRACT**

This article aims to analyze critically the use of structuralist method brought to Brazil by French philosophers and, above all, Gueroult M. and V. Goldschmidt. From the primordial question about the nature of teaching philosophy— Education should teach philosophy or teach philosophizing— is research leads in the critical reflection of the structuralist method while reports, as a kind of proposal, the experience of Teaching and Research in Philosophy in basic education at Colégio de Aplicação ( CODAP ) of the Universidade Federal de Sergipe .

Keywords: Philosophy of Education, structuralism , CODAP

## **INTRODUÇÃO**

Toda filosofia, disse-lhe eu, está fundada apenas sobre duas coisas, o espírito curioso e os olhos fracos [...]. Assim, os verdadeiros filósofos passam a vida a não acreditar no que vêem e a tentar adivinhar

o que não vêm, condição esta, a meu ver, não muito invejável.

(FONTENELLE. *Diálogos sobre a pluralidade dos mundos*)

Há aproximadamente dez anos atrás, mais precisamente em 2005, ano em que obtive a Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe, o tema sobre o Ensino de Filosofia na educação básica era muito pouco explorado. Acadêmicos, como este que vos escreve, finalizavam seus cursos de Graduação em Filosofia sem efetivamente debater e refletir a respeito de questões espinhosas do Ensino de Filosofia. Até mesmo os estágios de docência eram quase, senão efetivamente, deixados de lado, restringindo-se a uma mera apresentação aos próprios colegas de classe. A seriedade do apreender a Filosofia, entre nós, estava centrada exclusivamente na compreensão de textos filosóficos e na pesquisa, mas não no refletir sobre a especificidade de seu ensino. Era, de fato, mas não de direito, um curso de bacharelado com estatuto formal de licenciatura haja vista que as questões relacionadas ao Ensino de Filosofia caminhavam à margem, quase esquecidas.

O tempo passou. Em seguida, para o contentamento de boa parte dos estudantes e licenciados, a Filosofia foi elevada ao *status* de disciplina obrigatória do Ensino Médio com a lei 11. 684/2008 que alterou art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da LDB. Ao mesmo tempo, a inclusão da Filosofia trouxe consigo o problema acerca do método utilizado pelos professores de Filosofia em sala de aula. Ou seja, qual a melhor forma de transmitir aos jovens alunos brasileiros o saber filosófico?

Esta questão geral traz consigo outro problema importante e mais delicado, a qual os futuros professores de Filosofia, penso eu, não responderão facilmente. Trata-se de saber se, como bem resume o professor Sílvio Gallo, “ensinamos a Filosofia, como produto do pensamento, conhecimento sistematizado ao longo dos séculos, ou o filosofar, isto é, o processo do pensamento filosófico”? (2009, p. 58). Por sua vez, tal distinção não é nova, na verdade, na *Crítica da razão pura* (1781), Immanuel Kant, ao definir a arquitetura da razão pura, defende que são atitudes diferentes o processo do ensinar a Filosofia e do ensinar a filosofar. A Filosofia não poderia ser ensinada, produto de uma ciência possível, estaria sempre em formato inacabado, não poderia ser



aprendida nem apreendida. Poder-se-ia aprender a história do que foi pensado, algo que não corresponderia a aprender Filosofia. Entretanto, podemos aprender a exercitar a razão e a pensar autonomamente, ou seja, podemos aprender o processo de filosofar. Para termos uma dimensão ainda maior desse problema, o também filósofo alemão Georg W. F. Hegel ao refletir *Acerca da exposição da filosofia nos ginásios* (1812), algo equivalente ao Ensino Médio brasileiro, discorda de Kant. De acordo com Hegel,

em geral se distingue um sistema filosófico com suas ciências particulares e o filosofar mesmo. Segundo a obsessão moderna, especialmente da Pedagogia, não se deve instruir tanto no conteúdo da Filosofia, quanto se tem de procurar aprender a filosofar sem conteúdo; isto significa mais ou menos: se deve viajar e sempre viajar, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países os homens etc.

Por conseguinte, advoga o autor da *Fenomenologia do espírito* que “[...] quando se conhece o conteúdo da Filosofia, não só se aprende o filosofar, senão que já se filosofa realmente”. Para tanto, dever-se-ia ensinar a enciclopédia filosófica em todo o seu conjunto (1991, p. 139).

Pois bem, no Brasil há um método de ensinar Filosofia, seja nas graduações, seja na educação básica, que possui *status quo* devidamente aceito e entronizado. Trata-se do método das estruturas, ou do modelo historiográfico francês trazido para o Brasil no evento denominado missão francesa, na década de 40 do século XX na Universidade de São Paulo. A implementação desse método tem no filósofo francês Martial Gueroult seu expoente mais conhecido no Brasil. Com efeito, para tratar desse método estrutural de Ensino de Filosofia, num primeiro momento concentrar-me-ei na análise de textos dos principais representantes do estruturalismo francês no Brasil: M. Gueroult e V. Goldschmidt, delineando os aspectos principais do método e definindo o conceito de Filosofia e de História da Filosofia estabelecido por esses filósofos (I). Em seguida, trata-se de problematizar o método estruturalista através do recurso à pesquisa e ao ensino em Filosofia Política, pois, segundo eu penso, em determinadas obras dessa área do saber filosófico, entender o “nexo causal” da temporalidade cronológica que impulsiona a reflexão é fundamental (II). Por último, apresentamos uma proposta de ensino que vem sendo adotada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, aquela que alia a história da filosofia aos grandes temas e ao incentivo à pesquisa (III).

#### **D) Apontamentos sobre o método das estruturas**

A maior parte dos cursos superiores de Filosofia no Brasil possui um eixo central historiográfico que norteia a formação dos alunos. História da Filosofia Antiga I, II, III... História da Filosofia Contemporânea I, II, III... Desde o início, os alunos se acostumam com esse tipo de abordagem da Filosofia, mas poucos sabem qual a origem e a concepção teórica que orienta esse procedimento metodológico de ensino. Esse mesmo método, apreendido muitas vezes de maneira inconsciente nos cursos de Graduação acaba sendo repetido de forma quase irrefletida nas escolas de educação básica. De modo geral, esse método historiográfico de ensino tem como alicerce as seguintes premissas: 1) não pode existir Filosofia em detrimento da História da Filosofia. 2) a História da Filosofia é filosófica por natureza. Sobre isso, os dois principais expoentes desse método no Brasil são os filósofos franceses: Martial Gueroult e Victor Goldschmidt.

Um dos textos fundamentais para a compreensão do pensamento metodológico de Gueroult é um pequeno artigo de 1956 intitulado: *O problema da legitimidade da história da filosofia*. Nesse texto, Gueroult defende que a Filosofia não é uma criação autônoma, sem passado, e que seria ingênuo pensar dessa maneira. Por essa razão, existiria uma tradicional inseparabilidade entre a Filosofia e o conhecimento de sua história. Desse modo, cada época histórica atualizaria um sistema filosófico através de estudos e pesquisas dirigidos para as filosofias passadas. Entendendo como parte inseparável do fazer filosófico, defende Gueroult, a legitimidade da História da Filosofia poderia ser questionada de direito, mas não questionada de fato, “legítima ou não, ela é. Contestar o direito não pode contestar o fato” (2000, p. 159). Mas o que significar dizer que a história da filosofia existe de fato? De acordo com Gueroult, “[...] significa, em termos precisos, que desde há muito tempo existem de fato estudos e pesquisas dirigidos para as filosofias passadas, com o intuito de representá-las à consciência filosófica do momento atual [...]. Supõe-se, assim, que estas filosofias conservem, seja qual for sua época, certa validade para a reflexão filosófica de toda e qualquer época” (*Ibidem*, p. 160). Por conseguinte, a filosofia não pode se divorciar de seu passado haja vista que o pensamento filosófico de hoje encontra no autêntico pensamento de outrora a oportunidade de robustecer e estimular a reflexão filosófica atual.

Entendida como legítima de fato e inseparável do labor filosófico, deve-se entender que a História da Filosofia para o fazer filosófico não equivale à História da Ciência para o fazer científico. Gueroult distingue a Ciência da Filosofia pelo motivo de que “a Ciência só é de ontem pelos erros, hoje denunciados como tais, que fazem dela uma não-ciência” (2000, p. 161). A Ciência se efetiva através do progresso das descobertas de verdades, algo que ocorre de forma contrária na Filosofia. Disto segue-se, defende Gueroult, que

[...] a Ciência e a História da Ciência têm objetos radicalmente distintos: a primeira tem por objetos a verdade científica, e esta é intemporal; a segunda, a aquisição desta verdade, e isto se dá no tempo. A História da Ciência não pode, assim, de modo

nenhum, fazer parte da própria Ciência. O interesse que lhes dá suporte, num caso e noutro, é muito diferente (*Ibidem*, p. 162).

Como diária Pierre Aubenque, seguidor parcial do método estruturalista, em um texto de 1991 intitulado *A história da filosofia é ou não filosófica? Sim e não*, “se a história das ciências em geral pôde se constituir como disciplina científica, não o foi porque é história das *ciências*, mas somente porque é história” (1998, p. 173).

Por sua vez, de maneira divergente do que ocorre com as ciências, a Filosofia se alimenta precisamente de sua história, ela é o principal instrumento da iniciação à Filosofia e fonte inesgotável de inspiração ao pensamento filosófico. Pensamento filosófico cuja verdade se instaura a partir de uma verdade lógica que valida a sistematização da obra de um filósofo, ou melhor, que funda a unidade dessa obra. Por essa razão, para Gueroult, essa pergunta sobre a essência da Filosofia só poder vir depois do encerramento da investigação, para que não se caia no “erro” de atualizar a história dos sistemas pela *redução* àquele conceito aprioristicamente determinado, como fez Aristóteles e sua historiografia pautada nas quatro causas, ou como faz Hegel ao conceber a História da Filosofia como um progresso que culmina em seu próprio pensamento (2000, p.164). Assim, em um texto de 1957 intitulado: *Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos*, Gueroult define Filosofia como uma espécie de “mundo de conceitos”, independente da temporalidade cronológica, o qual se constitui sempre através de “[...]um método de essência lógica e construtiva, visando ao mesmo tempo à intelecção e à descoberta, perseguindo a solução de um problema e a instauração de uma verdade considerada como demonstrável direta ou indiretamente” (2007, p. 237).

Essa concepção de metodologia ganhou força no Brasil com a tradução, pelo professor Porchat Pereira, do famoso texto que o professor Victor Goldschmidt apresentou durante o XI Congresso Internacional de Filosofia ocorrido na cidade de Bruxelas em 1953, intitulado: *Tempo histórico e tempo cronológico na interpretação dos sistemas filosóficos*. Neste pequeno artigo, Goldschmidt deixa clara a sua filiação ao método defendido por Gueroult e ao mesmo tempo trata de o tornar mais claro. De acordo com o Goldschmidt, “M. Gueroult [...] lembrou, não faz muito tempo, que a ‘História da Filosofia é, antes de tudo, Filosofia, mas que ela não tem valor para a Filosofia senão permanecendo intransigente sobre a verdade histórica’”. A Filosofia, defende o autor d’ *A religião de Platão*, é explicitação e discurso dos movimentos sucessivos que ocorrem por “[...] teses ligadas umas às outras numa ordem por razões” (1963, p. 140), cuja progressão metódica, e não de verdade, se efetua numa *estrutura* a qual ele denomina de *tempo lógico*.

Dessa forma, por oposição aos simples relatos historiográficos que buscam dar explicações de uma determinada doutrina por meio da casualidade temporal própria dos métodos *genéticos*, a História da Filosofia, se de fato filosófica, deve refazer, e nesse caso refazer é atualizar ou reaprender, de acordo com a intenção do autor, a ordem

das razões que estruturam seu pensamento sem jamais separar as teses dos movimentos que as produziram. Deve-se, após o autor, recompor “[...] os movimentos de que a estrutura da obra guarda o traçado” de modo a “repor em movimento a estrutura e, desse modo, situar-se num tempo lógico” (*Ibid.*, p. 143). Assim, o intérprete da Filosofia bem como o Professor de Filosofia, sendo um intérprete de determinado filósofo ou teoria filosófica em sala de aula, deve se preocupar com a estrutura do sistema, encadeando a ordem de suas razões, de modo a reconstruir as teses num tempo lógico, o qual, segundo Goldschmidt, “[...] é o único a permitir o exercício da responsabilidade filosófica” (*Ibid.*, 147). Por sua vez, esse tempo lógico da Filosofia nada tem a ver com a temporalidade cronológica do tempo vivido, de modo que atualizar um sistema no tempo lógico “é compreender sua independência, relativa talvez, mas essencial, em relação aos outros tempos [...]” (*Ibid.*, p.143). Agindo assim, o historiador, ou o intérprete de determinada obra, despreza os fatos e se volta à doutrina com o objetivo de construir aquilo que Gueroult chama, tomando emprestado de Kant, uma *arquitetônica* ao repor a ordem interna de uma doutrina em um sistema. Dessa forma, segue-se que os sistemas filosóficos não são uns mais verdadeiros que outros, ao contrário, são considerados mais ou menos coerentes segundo a ordem interna das razões ou a arquitetura dos mesmos (2007, p. 244).

Com efeito, esse método de Pesquisa e Ensino de Filosofia possui livre curso e aceitação considerável no Brasil. Não é ao acaso que o professor Leopoldo e Silva da USP, em um artigo de 1993 intitulado *Currículo e formação*, defenda que “o Ensino de Filosofia não pode prescindir da História da Filosofia” (1993, p. 801). Assim, tanto Gueroult como Goldschmidt são importantes, pois são os expoentes teóricos do método estruturalista no Brasil. Entretanto, o método estruturalista possui algumas dificuldades e inconvenientes, os quais podem ser bem divisados no caso específico do ensino e da pesquisa na área da Filosofia Política.

## **II) O problema contextual de algumas obras de filosofia política**

Podemos aceitar o emprego do método das estruturas de maneira universal e inquestionável? É possível se ensinar Filosofia despindo-se da história cronológica e nos encerrado apenas na temporalidade lógica? Segundo Pierre Aubenque, em *A história da filosofia é filosófica ou não? Sim e não* (1992), o método estruturalista, por mais válido que seja, esbarra “em dificuldades de aplicação frequentemente insuperáveis” (1998, p. 184). Sobre isso, gostaria de investigar acerca de alguns entraves da aplicação do método estruturalista em determinadas áreas da Filosofia, como a política. Isto porque, frequentemente, tais obras possuem uma determinação causal de ordem histórica a qual não deve ser deixada de lado sem correr o risco de se compreender mal as teses então desenvolvidas.

Por exemplo, Maquiavel escreveu sua obra *O Príncipe* no século XVI motivado por uma situação histórica bem definida, a saber, a fragmentação das cidades italianas de seu tempo, as quais não formavam uma nação unificada. Por isso, o apelo a um príncipe cuja *virtù* fosse capaz de promover a unificação da Itália, “[...] sem ordem, derrotada, espoliada, dilacerada, devastada e tivesse suportado todo tipo de ruína” (MAQUIAVEL, 2004, p. 123). Outro exemplo, diz respeito à polêmica que se estabeleceu na Inglaterra da segunda metade do século XVII entre o patriarcalismo de Robert Filmer e a tese liberal da autoridade política defendida por John Locke. Só para termos uma ideia, Filmer redigiu seu *Patriarcha or the natural power of kings* por volta de 1640 com o intuito de fortalecer o poder dos reis ameaçado pelo crescimento e fortalecimento da burguesia dentro do poder parlamentar. Mas, só em 1680, motivado pela crise de exclusão que visava impedir a sucessão à coroa inglesa pelo príncipe católico, o então Duque de Iorque (James II), foi que os partidários da monarquia publicaram a polêmica peça de Filmer. Foi em decorrência desta publicação que Locke iniciou a redação dos *Dois tratados sobre o governo civil*, o qual foi finalmente publicado em 1689.

Com efeito, é possível entender que o método estruturalista é fundamental porque seguir uma tradição que se dá na história e que se atualiza historicamente a partir das interpretações é algo que não podemos deixar de lado. Porém, em certas áreas da Filosofia, como a Filosofia Política que acabamos demonstrar, o mais correto seria aliar a temporalidade lógica à temporalidade cronológica. De posse dessa reflexão, será relatada a seguir uma proposta de orientação para o Ensino de Filosofia na educação básica cuja base está alicerçada em um conteúdo que mescla a história com a reflexão sobre as grandes áreas da Filosofia, além de incentivar os alunos na prática da pesquisa por meio de projetos financiados por bolsa da modalidade PIBIC Jr.

### **III) Proposta de ensino aliado a pesquisa com alunos do Colégio de Aplicação da UFS**

No Colégio de Aplicação da UFS o Ensino de Filosofia tem início ainda no Ensino Fundamental, a partir do 9º ano, e prolonga-se até o 3º ano do Ensino Médio. Da 9ª série ao 3º ano a disciplina possuía a carga horária de duas aulas semanais. A orientação metodológica desenvolvida naquilo que se pode denominar de currículo mínimo de Filosofia do CODAP está norteada pela valorização das disciplinas filosóficas. Cada ano letivo deve trabalhar os temas e as questões fundamentais de cada disciplina, cuja exposição dos problemas está norteada pela História da Filosofia e com o apoio textual de fragmentos retirados das obras dos próprios filósofos ou de comentadores importantes, sem recorrer frequentemente ao livro didático. Aliado a esse currículo mínimo, o CODAP, em parceria com o Departamento de Filosofia (DFL),

introduziu desde o ano de 2011 a pesquisa em Filosofia na educação básica por meio da implementação de projetos de pesquisa.

A ideia era fazer com que o alcance do Grupo de Ética e Filosofia Política da UFS, composto em sua maioria por professores e estudantes da Graduação e da Pós-Graduação, chegasse à educação básica. E logo essa experiência começou a dar bons frutos. Inicialmente foram aprovados quatro projetos de pesquisa na modalidade PIBIC Jr, os quais perfaziam o total de doze bolsistas, alunos do Colégio de Aplicação da UFS. Esses alunos, com média de idade permutando entre 14 e 16 anos, além de realizarem pesquisa em Filosofia a partir da leitura e do fichamento das obras de filósofos e comentadores ainda frequentavam encontros de estudos com os professores Saulo Henrique S. Silva (CODAP), Evaldo Becker (DFL) e Marcos R. Balieiro (DFL). Ao mesmo tempo, foi incentivada a participação desses jovens bolsistas em eventos anteriormente destinados apenas aos alunos da Graduação e da Pós-Graduação. A partir de então, esses jovens estudantes começaram a apresentar suas comunicações em eventos realizados pelo Departamento de Filosofia, como semanas de Filosofia, colóquios e jornadas. Se a recepção e os comentários a respeito dessa iniciativa já recebia a aprovação da comunidade acadêmica, a certeza de estar trilhando o caminho certo foi demonstrada com os resultados obtidos em uma feira de ciência (CIENART) realizada a nível estadual pela agência de fomento à pesquisa do Governo do Estado de Sergipe (FAPITEC). Ao final da feira, o CODAP não só ganhou todos os prêmios do PIBIC Jr, como 3 dos 4 projetos de Filosofia ficaram nas três primeiras colocações.

Aliado a essa iniciativa, a parceria entre o DFL e o CODAP está sendo levada a cabo também nos estágios à docência dos alunos da graduação. Cumprindo com a finalidade de escola laboratório, a cada ano o número de acadêmicos que passam a fazer estágios supervisionados em Filosofia nas dependências do CODAP tem sempre crescido. A experiência de realizar o estágio supervisionado no CODAP permite ao estagiário conviver com um público diversificado de alunos porque o ensino começa na última série do nível fundamental. Além de tudo isso, os acadêmicos têm a oportunidade de trabalhar materiais didáticos diversos em sala de aula, como textos de filósofos e de comentadores, e ter acesso à prática da pesquisa em Filosofia na educação básica.

## **Conclusão**

Com efeito, por meio da experiência do ensino de Filosofia na educação básica é possível defender que a metodologia estruturalista, bastante em voga nos cursos de graduação no Brasil, deve ser temperada com o apoio de outras maneiras de pesquisar e ensinar Filosofia. Como no caso do recurso ao contexto histórico quando trabalhamos as questões políticas e sociais, bem como o emprego dos grandes temas da Filosofia como complementação eficaz ao método das estruturas. Além disso, é necessário que os professores e pesquisadores em Filosofia desenvolvam nos alunos o

interesse pela atividade da pesquisa levando em conta a História da Filosofia e o desenvolvimento desse conteúdo por meio da classificação das suas áreas de saber. Por último, é não menos importante, é fundamental que os alunos dos cursos de graduação passem a frequentar escolas laboratórios como locais apropriados para que eles possam desenvolver suas habilidades de docência. Algo que poderíamos resumir por fazer da escola laboratório uma espécie de residência docente.

## Referências Bibliografia

ASPIS, Renata Lima e GALLO, Sílvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: ATTA, 2009.

AUBENQUE, Pierre. [A História da Filosofia é ou não Filosófica?](#) In: *Princípios*, 5.06, 1998.

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: *A Religião de Platão*. Trad. de I. e O. Porchat. São Paulo: Difel, 1963.

GUEROULT, Martial. O problema da legitimidade da história da filosofia. In: *Reflexão*, nº. 78. Campinas, Puc-Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos. In: *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 30(1): 235-246, 2007.

HEGEL, Georg. *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Valerio Rohden e Udo B. Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 2000.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OLIVEIRA, Valtênio Paes de. *LDBEN comentada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Currículo e formação: o ensino da filosofia. In: *Síntese nova fase*, Belo Horizonte, 20 (63), p. 797-806, 1993.

## O ENSINO DE FILOSOFIA COMO CONHECIMENTO ESCOLAR

Tânia Rodrigues Palhano – UFPB/BR

*taniarpalhano@gmail.com*

Maria das Graças de Almeida Baptista – UFPB

*mgabaptista2@yahoo.com.br*

Eixo temático 6. Papel formativo da Filosofia no Ensino Médio

## **Resumo**

A filosofia na educação média amplia o debate em torno de conteúdos, materiais didáticos, métodos, sobre a disciplina e seu modo de ensino. Apresentamos questões em torno de três pontos: o ensino de filosofia e sua inserção no Brasil; compreensão acerca do que é ensinar filosofia; e o entendimento da conversão do saber filosófico em conhecimento escolar. Questionamos se a aquisição de noções introdutórias de filosofia, aliada a certas habilidades intelectuais, oferece ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades. Interessa-nos a compreensão da filosofia no ensino médio, acerca de concepções, valores, decisões, bem como emissão de juízos, que servirão de fundamentos, visando o debate sobre os dilemas em que o ensino de filosofia, no momento atual, se confronta.

**Palavras-chave:** Filosofia. Ensino de Filosofia. Conhecimento Escolar.

## **Abstract**

The philosophy in the medium education enlarges the debate around contents, didactic materials, methods, about the discipline and his teaching way. We presented subjects around three points: the philosophy teaching and his insert in Brazil; understanding concerning the one that is teach philosophy; and the understanding of the conversion of the philosophical knowledge in school knowledge. We were questioned if acquisition of introductory notions about philosophy, combined with certain intellectual skills, it offers to the student conditions to enlarge his understanding of some realities. It interests us the understanding of the philosophy in the medium teaching, concerning conceptions, values, decisions, as well as emission of judgements, that they will serve as foundations, seeking the debate on the dilemmas in that the philosophy teaching, in the current moment, is confronted

**Keywords:** Philosophy. Philosophy Teaching. School knowledge

## **Introdução**

A filosofia na educação está em um momento experimental quanto à obrigatoriedade no ensino médio. O debate gira em torno de materiais didáticos, de métodos, portanto, abre-se uma discussão sobre a disciplina e seu modo de ensino. As perguntas movem-se em torno da prática filosófica como conhecimento escolar: história, experiências, vivências, perspectivas.

A filosofia na educação como conhecimento escolar é uma caça ao conhecer, ao entender, ao compreender. Compreender não apenas o significado de algo, mas também as questões que desperta curiosidade ao ser humano, neste sentido, um dos papéis principais da Filosofia é despertar no jovem o questionar, o perguntar, o refletir, para tornar melhor a capacidade do pensar.

O homem, hoje, pensa e pergunta sobre sua realidade e o mundo em que vive, busca respostas para aquilo que ignora. A prática filosófica na escola auxilia na busca de soluções de problemas para uma parcela da sociedade que enfrenta uma realidade específica, em especial, a dos adolescentes e jovens que se encontram em fase de



elaboração de concepção de mundo, aprendem a perguntar envolvidos numa realidade imediatista, portanto longe de questões contextuais ainda não solvidas.

O ensino de filosofia no nível médio deve despertar no jovem, atitudes de indagação, de questionamento, de reflexão, do perguntar sobre o algo que ignora e sabe que ignora e precisa conhecer.

Que motivação pode ter o aluno do nível médio pelo estudo da filosofia? Como apresentar ao jovem o percorrer da leitura de um texto que evidencie o pensamento reflexivo, o qual deverá abrir uma ampla perspectiva de interpretações na compreensão de mundo, configurada de modo importante na formação do cidadão.

O retorno da Filosofia ao ensino médio é fato recente, sua contribuição é fundamental para acrescentar aos estudantes diversos tipos de conhecimentos e também contribuir para que suas vidas sejam trilhadas junto ao saber reflexivo.

Apresentamos questões sobre a filosofia na educação e seu momento experimental em caráter de obrigatoriedade na escola básica média, em torno de três pontos basilares, a saber, o ensino de filosofia e sua inserção no Brasil, um breve histórico; o conceito sobre o que é ensinar filosofia; e em direção a uma didática filosófica, destacaremos o debate sobre a conversão do saber filosófico em conhecimento escolar.

Diante dos tópicos acima expostos, questionamos se os conteúdos propostos nos livros didáticos de Filosofia para o ensino médio oferecem meios eficientes para aprimorar a capacidade de reflexão; se a aquisição de noções introdutórias de filosofia, aliada a certas habilidades intelectuais, oferece ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades.

Interessa-nos a compreensão da filosofia na educação, mais especificamente, na escola média, acerca de concepções, valores, decisões, bem como emissão de juízos, que servirão de fundamentos, visando o debate sobre os dilemas em que o ensino de filosofia, no momento atual, se confronta.

Compreendemos que os conteúdos de filosofia, no ensino médio, devem ser apresentados aos alunos na conversão do saber filosófico em conhecimento escolar, sejam estes apresentados em livros, materiais didáticos diversos, quer sejam, temas, história, conceitos, que aliados a métodos didáticos específicos mas, leve ao estudante a apropriação de um conteúdo filosófico significativo a sua realidade.

Nossa fundamentação está baseada em textos de Dewey (1959); Gallo e Kohan, (2000); Aristóteles (2008) Rodrigo (2009). Dewey apresenta a teoria da experiência na educação e destaca o aluno como ser ativo. Gallo e Kohan apresentam discussões atuais em torno do ensino de filosofia no nível médio. Aristóteles apresenta o conceito de prazer extensivo a qualquer tipo de atividade humana. Por fim, Rodrigo expõe sobre

uma didática específica da filosofia e configura articulações de conteúdos e conjunto de atividades didáticas.

### **Um passeio sobre o ensino de filosofia**

A filosofia no currículo escolar do ensino médio brasileiro é inserida com o caráter de estudos introdutórios para o ensino superior, dando continuidade ao que já havia sido sistematizado na Europa anterior ao século XVI.

A produção escrita sobre o ensino de filosofia, nesse nível de ensino, irá proporcionar “uma cultura geral ou informações básicas, como alicerce para a especialização a ser propiciada pela universidade”. (RODRIGO, 2009, p. 40). Cabe ao secundário uma sistematização de conteúdos orientados por “manuais” e ao superior compete à absorção aos problemas, terminologia e história da filosofia.

Desde o século XVI, a filosofia foi ensinada de forma dogmática, carregada de uma forte ideologia tomista. E “o ensino institucional e formal da filosofia sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma”. (HORN, 2000, p.17)

A filosofia no ensino médio surgiu com a fundação do colégio da Ordem dos Jesuítas, em Salvador, em meados do século XVI, de caráter propedêutico<sup>218</sup> cujo conteúdo consistia nas leituras de Aristóteles e da Escolástica.

Com a expulsão dos jesuítas, no final do século XVIII, o ensino ainda era orientado para os mesmos objetivos religiosos e livrescos. No final do século XIX, surgiram movimentos simpáticos ao liberalismo, gerando mudanças no sistema educacional.

Após a Proclamação da República acontece uma mudança de caráter científico no currículo, como também uma transformação no tocante à administração pública do ensino. A propedêutica dar lugar à formação, a qual era entendida como preparação dos jovens para a vivência pública e para o exercício das atividades produtivas. Gallina (2000). Com o intuito de fornecer uma cultura média ao país e propiciar um preparo

---

<sup>218</sup> Ensino propedêutico é aquele organizado com o único objetivo de levar o aluno a um nível mais adiantado. É sempre um ensino preparatório, preliminar. A educação infantil prepara para o ensino fundamental que, por sua vez, prepara para o ensino médio. Este prepara para a universidade.

para vida, a filosofia volta à sala de aula. O conteúdo lecionado nesse período é a história dos grandes sistemas filosóficos.

O apogeu do Ensino Médio se dá no período em que se consolidam duas reformas educacionais que se segue após a Primeira República, a de Francisco Campos – 1932; e a de Gustavo Capanema – 1942. (HORN, 2000).

Na Reforma Campos, aponta Horn, (2000, p. 26), foi introduzida novas disciplinas no currículo do ciclo complementar, como, por exemplo, psicologia e lógica, sociologia e história da filosofia. Já na Reforma Capanema, “a filosofia ocupou maior espaço nos currículos dos cursos clássicos e científico”. Constituía-se como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries do curso clássico e na 3ª série do científico<sup>219</sup>.

Outro aspecto acentuado, ainda em Horn (2000), diz respeito ao programa. Os cursos clássico e científico utilizavam a base de um mesmo programa que era subdividido em alguns capítulos: introdução, objeto e importância da filosofia; sua divisão; lógica, estética, psicologia, moral e sociologia, cosmologia. A lógica, a moral e a sociologia tinham espaço privilegiado nas aulas de filosofia do 3º ano do curso clássico.

Com a Reforma Capanema a presença da filosofia se aproximou de uma realidade curricular como disciplina obrigatória nas segundas e terceiras séries dos cursos clássico e científico. Com a lei nº 4.024/61, esta realidade se distancia, na medida em que, segundo Horn (2000, p.27), “ficou sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação a indicação, para todos os sistemas do Ensino Médio, das disciplinas obrigatórias, e aos conselhos estaduais de educação a indicação das disciplinas complementares”, e no rol destas, inclui-se a filosofia.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 4.024 de 1961, a filosofia passou de disciplina obrigatória para disciplina complementar.

Desde a fundação do Colégio da Ordem dos Jesuítas em meados do século XVI, a filosofia sempre fez parte dos currículos das Escolas de Ensino Médio, mesmo que, sugerida como disciplina complementar. Porém, há um intervalo entre 1964/1985, período em não se deu prioridade a uma educação para o pensamento, não foi incentivada o pensamento lógico e racional, que facilitasse aos jovens decifrar o mundo em que viviam.

---

<sup>219</sup> O Clássico direcionava-se ao estudo das Letras, Direito, Sociologia e áreas afins. E o Científico dirigia-se ao estudo de Engenharia, Medicina, Física, Biologia, etc.

Após o regime militar, diante do processo de redemocratização, houve uma significativa reação pela volta da filosofia ao currículo, tal reivindicação, juntamente com o fracasso do tecnicismo, verticalmente imposto pela lei 5.692/71, fez surgir, em 1982, a lei 7.044, que abriu novamente a possibilidade para a volta da filosofia nas escolas, segundo critérios delas próprias. (MARTINS, 2000). Vários estados brasileiros voltam a adotar a filosofia em suas escolas, seja por exigência da sua Constituição Estadual, seja por Lei aprovada pela Assembléia Legislativa ou ainda por decisão da Secretaria de Educação.

### **Ensinar filosofia: como e para quê?**

Anterior a 1980, a sistematização do ensino de filosofia reside na preocupação com a didática polarizada ou praticamente reduzida à questão do conteúdo programático (RODRIGO, 2009, p. 40). A forma, como se apresenta a filosofia no ensino médio hoje, está marcada pela abordagem em torno de conteúdos ao longo de vários séculos.

Na década de 90, a filosofia registra-se como disciplina optativa como exigência da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394/96, no Art. 36, parágrafo 1º, item III, reza que ao final do Ensino Médio o educando deverá demonstrar “domínio dos conhecimentos de *filosofia* e sociologia necessários para o exercício da cidadania”.

Em 2000, surgem atitudes de reação ao retorno da filosofia ao ensino médio. Neste ano, o Pe Roque Zimmermman deputado federal – PT no Paraná, elaborou o projeto de lei PL 009/2000 que tornaria obrigatória a inclusão na grade curricular do ensino médio as disciplinas Filosofia e Sociologia, o qual foi vetado pelo então, Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, após aprovação pelo Senado da República em 2001.

Educar para a reflexão e o debate, é portanto, aspirar à construção da sociedade pluralista, baseada na formação da identidade autônoma e crítica e ao mesmo tempo, na capacidade de admitir e aceitar diferenças.

Os conteúdos programáticos da filosofia devem ser apresentados de modo que desperte o interesse no estudante. Os livros didáticos de filosofia apresentam dois tipos de abordagem: sistemática e histórica. A primeira com exposição de sistemas e temas

filosóficos; e a segunda, ao apresentar o passado como linha central ou referencial do programa.

O desenvolvimento da capacidade de pensar deve estar ligado ao ato de pensar que se realiza pelo “aumento de eficiência na ação e a aprender-se mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos”. (DEWEY, 1959, p. 167). Ao definir o pensar como o método de se aprender inteligentemente, este identifica o ato de pensar como “o método da experiência inteligente em seu curso”.

A preocupação com o pensamento reflexivo no ensino médio está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001, 39), como uma finalidade que terá “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

No texto dos PCNEM, a cidadania se torna expressa em três dimensões distintas: estética, ética e política. A perspectiva *estética*, ou da *sensibilidade* volta-se para questões de “natureza interna” e “se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença” (BRASIL, 1999b, p. 97): ela é expressão da capacidade de abertura para o outro, o diferente, a novidade, etc.

Sobre o aspecto *ético* ou *identidade autônoma*, identificamos nos PCNEM que “a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição” (BRASIL, 1999b, p. 97). Deste modo, ao viver sob certas normas numa vida em sociedade, deve-se estar disposto e ter liberdade para criticá-las. Ao julgar necessário o procedimento, porém, deverá ocorrer sob bases orientadas por princípios universais igualitários.

E, finalmente do ponto de vista *político*, ou da *participação democrática*, (BRASIL, 1999b) deve-se garantir o acesso de todos aos bens culturais e naturais existentes; o respeito às opiniões e aos estilos de vida de cada cidadão e o engajamento concreto na construção de uma sociedade democrática.

Aliado ao objetivo do pensar reflexivo no educando do ensino médio, percebe-se na realidade uma tendência para uma educação pragmática, aberta a conteúdos e metodologias práticas e que produzam resultados imediatos. No sentido em que se pretende criar um “novo ensino médio” apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mais adequado às necessidades atuais dos jovens e da sociedade brasileira, onde “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas as áreas de atuação”. Deste modo, o documento propõe “a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de

capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização”. (BRASIL, SEMTEC, 1999a, p.14).

Entre discussões e avanços legais pela volta da filosofia no ensino médio, em 2 de junho de 2008 é sancionada a Lei 11.684/08 que trata de questões pertinentes a disciplinas nos currículos de ensino médio, e altera o art. 36 da Lei de Diretrizes da Educação (LDB) para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias neste nível de ensino.

**Vale ressaltar que no Estado da Paraíba a Lei n. 7.302/02** foi aprovada em 7 de janeiro de 2003 que determina a obrigatoriedade da disciplina Filosofia nas Escolas Públicas do Estado da Paraíba no ensino médio, a qual não se efetivou na prática. Atualmente a atividade do ensino da filosofia está **se consolidando, na esfera pública estadual do ensino médio, com a obrigatoriedade desta disciplina a nível federal.**

No panorama da educação pragmática e tecnicista, evidencia-se a filosofia, na obrigatoriedade de seu ensino. Como perceber o saber filosófico como algo prazeroso na formação do cidadão sem a característica fundante da corrida para o mercado de trabalho, como acrescentar aos jovens conhecimentos que apresentem a possibilidade do viver satisfatoriamente com base no saber reflexivo.

Para Aristóteles (2000, p. 223) “o prazer completa as atividades” assim, o prazer em determinada atividade vai tornar completa a vida de quem a está desejando. Buscar o prazer na atividade filosófica como uma atividade que não corresponde aos resultados imediatos exigidos pelo mercado de trabalho é uma tarefa árdua.

Não existe um modelo salvador a ser seguido, ensinar filosofia é um exercício diário que exige o perguntar filosófico e a atitude filosófica, os quais potencializam o criar e o problematizar na superação da mera repetição de conteúdos, seja sistemático ou histórico.

O ensino de filosofia no nível médio deve despertar no jovem, atitudes de indagação, de questionamento, de reflexão, do perguntar sobre o algo que ignora e sabe que ignora e precisa conhecer.

Deste modo, é necessário desenvolver os conhecimentos conceituais baseados na história da filosofia, para que ocorra o debate participativo, sem dar ênfase a uma

didática apenas instrumental com o objetivo do “exercício do filosofar”, que muitas vezes desenvolve-se a discussão pela discussão revelando-se a opinião e não a filosofia.

Para despertar a própria natureza da atividade filosófica que é sua característica reflexiva o conteúdo filosófico deve ser convertido em conhecimento escolar de modo que elucide no estudante o desejo da condução destes saberes para autonomia de capacidade de pensar.

### **A conversão do saber filosófico em conhecimento escolar**

Ao investigarmos Rodrigo (2009), ressaltamos pontos que consideramos pertinentes para a compreensão da conversão do saber filosófico em conhecimento escolar. No ensino médio, a filosofia situa-se em um patamar introdutório e não afeta os níveis mais especializados de sua prática; e mesmo acessível a escola com uma expansão quantitativa não tem o objetivo de promover a banalização da filosofia.

Assim, serão identificados em Rodrigo (2009) recursos didáticos relativos à orientação de conteúdos filosóficos articulados entre si, como aspectos formais da aprendizagem filosófica. Serão destacados métodos para apresentação de conteúdos programáticos da filosofia de modo que desperte o interesse no estudante.

Os materiais didáticos de filosofia são apresentados em formas comuns de organização, ressaltando duas abordagens básicas, como as apresentadas em manuais: a sistemática e a histórica. A primeira tem sua “disposição segundo uma ordenação estabelecida com base nas partes em que o saber filosófico é dividido” (RODRIGO, 2009, p. 42), e a abordagem histórica apresenta uma exposição cronológica do pensamento filosófico.

Para a autora, a abordagem sistemática deve está articulada com a problematização do tema abordado ou análise crítica, em oposição a uma sistematização que não permita o movimento do pensamento.

Por outro lado a abordagem histórica deve apresentar o passado reposto a partir das indagações do presente, assim permitir “o diálogo crítico com a tradição se constitui como uma das formas de filosofar-se na contemporaneidade”. (RODRIGO, 2009, p. 49).

Por que a necessidade de buscar respostas? Por que se deve buscar uma postura indagadora sobre o sentido do real? Estas são questões de cerne filosófico, que reside na história da filosofia e seu referencial, independente do conteúdo programático que se exponha nas aulas de filosofia, ou nas afinidades e competências do professor.

Os aspectos formais da aprendizagem filosófica, para Rodrigo (2009), que tem por base, o ponto de vista de professores europeus e levando-se em conta competências e habilidades, são três, a saber, problematizar, conceituar e argumentar.

Problematizar para assumir uma postura filosófica, não se ater a discussão pela discussão, mas, ir do pré-filosófico ao filosófico. O tema a ser abordado deve ser definido e discutido inicialmente, em que se vai empregando recursos e materiais que sejam familiares e do interesse do estudante, como por exemplo: música, poesia, trechos literários, textos de jornal, filmes, etc.

Do primeiro momento de problematização, segue-se para outra etapa para não incorrer na mera conversa ou banalização e ingressa no âmbito filosófico.

Conceituar para saber do que se fala. O conceito é um objeto do pensamento, uma representação mental que se caracteriza por ser abstrata e universal. O desafio será: encontrar formas de explicitar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto.

Argumentar para saber se o que se diz é verdadeiro. Enquanto o conceito permite saber precisamente do que se fala, a argumentação determina até que ponto aquilo que se diz é verdadeiro. Como dar as razões? Como compreender os argumentos de uma tese por meio dos quais ela se estabelece e se sustenta?

Estes são pontos de discussão no amplo debate em torno do ensino de filosofia no nível médio. Longe de esgotarmos a questão em pauta, apontamos na experiência do pensar dimensões do universo de interesse dos alunos necessários ao fazer filosófico.

## **Considerações**

O ensino de filosofia como conhecimento escolar ao tempo em que instiga um pensar organizado para melhor compreensão da realidade, apresenta o aspecto prazeroso ao partir da reflexão sobre o ensino de filosofia como uma experiência filosófica e seu diálogo com o currículo escolar.



O fazer filosófico na escola de ensino médio desenvolve o exercício do pensar melhor, através da organização do pensamento, para o enfrentamento do cotidiano enquanto mundo de evidências que nos faz crer como verdadeiro, o aparente.

Nós, seres humanos, não estamos nunca formados, prontos. Nossa educação tem de ser contínua, estender pela vida inteira. Na escola, os alunos e alunas estão em exercício constante do ofício do aprendizado, assim através de novos saberes que vão sendo apresentados, elabora-se a possibilidade de fazer a educação mais prazerosa, e criar condições para um trabalho prazeroso, apesar dos entraves e das dificuldades.

## Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, D. J. *A filosofia no ensino médio: ambigüidade e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRASIL. *Constituição*, 1988. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação: lei 9.394/96*. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte I – Bases Legais*. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte VI – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999b.

GALLINA, S. F. Silva. A disciplina de Filosofia e o ensino médio. In GALLO, Silvio e KOHAN, W. O. (Orgs). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIDO, H. A O. A Filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária. In GALLO, S. e KOHAN, W. O. (Orgs). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HORN, G. B. A presença da filosofia do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In GALLO, S. e KOHAN, W. O. (Orgs). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINS, M. F. Uma Filosofia para um novo ensino médio. In GALLO, S. e KOHAN, W. O. (Orgs). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOTÍCIA DE EDUCAÇÃO. FHC veta estudo de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. 2001. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/educação>>. Acesso em: 09 set 2001.

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

**FILOSOFIA E CRIAÇÃO NA ESCOLA: ENTRE ESTRATO E LINHA DE  
FUGA**

PAIVA, Jair Miranda de  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Campus São Mateus, ES  
Brasil  
[jmipaiva@gmail.com](mailto:jmipaiva@gmail.com)

## **Eixo temático: Papel formativo da Filosofia no Ensino Médio**

### **RESUMO:**

Este texto tem por objetivo pensar a potência da escola como estrato que, apesar de se constituir num dos micropoderes que, pela disciplina, sanção e exame, conforma corpos e subjetividades, pode, todavia, tornar-se condição de outra escola como usina de ideias, como ateliê de experimentações. O ponto de juntura dessas duas perspectivas é constituído por uma afirmação sobre os estratos em **Mil Platôs**: “não será preciso guardar um mínimo de estratos, um mínimo de formas e de funções, um mínimo de sujeito para dele extrair materiais, afetos, agenciamentos?”.

Palavras-chave: agenciamento – escola – criação

### **RESUMEN:**

Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre el poder de la escuela como estrato, aunque constituye uno de micropoderes que para la disciplina, el castigo y el examen, conforman cuerpos y subjetividades, puede, sin embargo, se convertir en condición de otra escuela como planta ideas como estudio de la experimentación. El punto de estos dos ángulos de unión está constituido por una declaración en **Mil Mesetas**: “¿No habrá que conservar un mínimo de estratos, un mínimo de formas y de funciones, un mínimo de sujeto para extraer de él materiales, afectos, agenciamientos?”.

Palabras-clave: agenciamiento - escuela - creación

### **Introdução**

Começamos por indagar pela possibilidade de que, se estamos enredados nos três estratos dominantes - o organismo, a significância e a subjetivação - como pensar para além da escola como lugar de “formação de sujeitos e cidadãos”? Falar na escola como formação de sujeitos normatizados, binarizados, parece que se reduz a falar de cidadãos submetidos (sujeitos), ou seja, a escola se reduziria a nada mais que um estrato, um dos mais eficientes, diríamos, recuperando o pensamento crítico que viu na escola a continuidade do processo de dominação social, característico da modernidade. No entanto, gostaríamos de efetuar um desvio em tal resposta fácil. Sim, a escola é o estrato por excelência. A escola é um equipamento da sociedade pedagogizada (RANCIÈRE, 2004; KOHAN, 2003) que, como tal, interpreta, disciplina, inserindo devires em planos formados (profissão, moral, transcendência). E o que objetivamos perguntar é se não seria possível pensar a escola também como um lugar de experimentação e criação? Se não seria desejável ver o estrato escola como um agenciamento privilegiado para

ensaiarmos experiências de pensamento com crianças, adolescentes e jovens, nas mais variadas situações, idades, tempo, espaço, atividades? Tal pensamento poderia, a nosso ver, recuperar o lugar de invenção da escola, pode nos mover a querer outra escola, planejar, construir, sem os estratos transcendentais e que causam tanto sofrimento (DELEUZE-GUATTARI, 1995).

Em nosso artigo, principiaremos por estabelecer a escola como equipamento coletivo estatal, cuja figura consiste em ser uma instituição fortemente territorializada, com a função ‘formadora’ de sujeitos, cidadãos. A seguir, num segundo momento do texto, apontamos a possibilidade de, instalado no estrato escola, experimentarmos outras possibilidades de escola, formação, agenciamentos desterritorializantes, criativos.

### **Agenciamento-escola: formação de sujeitos**

Pensemos na escola como um plano de imanência, um meio feito de intensidades “qualidades, substâncias, potências e acontecimentos (DELEUZE, 1997, p. 73). Escola como agenciamento, como o que está no meio, efeito de intensidades, de choques de multiplicidades, encontros de corpos, populações, afetos, trocas. E, ainda, conforme as “notas descartáveis sobre alguns conceitos” (GUATTARI-ROLNIK, 1993, p. 317), sabemos que agenciamento é “noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária”.

O agenciamento articula diversos níveis: estados de coisas ou mistura de corpos, regime de enunciados (estilo ou tipo de enunciação), formação de territórios e movimentos de desterritorialização (DELEUZE, 1994, p. 15). Eixos do *conteúdo*: segmento da mistura de corpos, em que ações e paixões afetam um corpo ou corpos e segmento dos *regimes de expressão*: agenciamento coletivo de enunciação, transformações incorpóreas. Em **Mil Platôs**, Deleuze-Guattari (1995b, p. 18) se utilizam do exemplo do criminoso: o que se passa antes e depois da condenação são ações e paixões entre os corpos – crime e execução da pena -, “mas a transformação do acusado em condenado é um puro ato instantâneo ou um atributo incorpóreo, que é o expresso da sentença do magistrado”.

O segundo eixo, vertical, articula um polo *território* e reterritorialização e um polo de *desterritorialização*, que impele o agenciamento a linhas de fuga, desterritorialização.

Agenciamento se refere, ainda, aos conjuntos sociais, instituições fortemente territorializadas (conjugal-familiar, judiciário ou industrial, entre outros) mas, também, a formações íntimas desterritorializantes – devir molecular, devir animal, devir criança, devir mulher. Enfim, agenciamento descreve o campo da experiência em que se elaboram essas formações – plano de imanência.

**O indivíduo só existe agenciado nestes conjuntos molares**, oscilando entre um campo de experiência em que formas de comportamento e pensar se projetam a partir das formas sociais, prontas, e um plano de imanência em que o devir promove irregularidades através de suas linhas de fuga traçadas no meio das coisas. Os dois pólos – estrato/molar – e máquina abstrata-molecular não representam o social/coletivo e o individual, mas são dois modos do coletivo, que nos tomam por todos os lados.

Um projeto pedagógico-estético ativa processos desejantes, agencia enunciados no encontro de corpos que é a escola (estado de coisas/mistura de corpos - regime de signos específico).

Podemos falar ainda de multiplicidade como linha de fuga e desterritorialização, arborescente e rizomática, macro e micromultiplicidades: “De um lado, as multiplicidades extensivas, divisíveis e molares, unificáveis, totalizáveis, organizáveis (...). E de outro, as multiplicidades libidinais, inconscientes, moleculares, intensivas (...)” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 46). Nesse meio é que se dão os devires como linha de fuga, fronteira, entredois:

[...] Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 64).

Se, como estrato molar, a escola se endurece em formas e linhas duras, de disciplina e exame, como agenciamento aberto a movimentos desejantes e afetos desterritorializantes, a escola também é um espaço de outros devires. É essa aposta que descrevemos a seguir, pelo que podemos falar, então, de outro movimento da escola: o vértice de agenciamento como desterritorialização.

### **Agenciamento-escola: experimentar, oficinas, criar**

Atualmente, ao menos no contexto brasileiro, somos surpreendidos com propostas de militarização da escola, com retornos de regimentos de séculos passados, visando dar conta de ‘desvios’ em sua função disciplinadora, pois “quanto mais a segmentaridade for dura, mais ela nos tranqüiliza” (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 109). No entanto, observamos que a segurança e o equilíbrio nunca são completamente garantidos (DELEUZE-GUATTARI, 1955b, p. 103), pois a disciplinarização dos corpos revela-se incapaz de lidar com o imprevisto das linhas de fuga de crianças e adolescentes, levando os próprios profissionais da educação (professores, coordenadores, pedagogos) a reconhecer que, na maquinaria de disciplina escolar, muitas vezes ‘não resolve fazer o que faço’.

Por outro lado, quando, no discurso das Políticas Públicas Educacionais, se explicita o compromisso com uma escola pública de qualidade que depende, para existir, de uma estrutura (a escola propriamente dita, professores, alunos, livros), estaríamos em face de um eixo de agenciamento (construir um território), uma multiplicidade em que se somam a escola como um prédio em (re)construção, mistura de elementos - livros, objetos, pessoas, alunos, professores, funcionários, famílias - agenciando práticas concretas, num único plano de imanência. Nesse sentido, somos (como professores, alunos, funcionários) tomados nesses agenciamentos e, retomando o que já dissemos acerca da multiplicidade do agenciamento, cada um de nós “reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 50). O professor fala em seu nome, mas reproduz o enunciado da escola que, por sua vez, existe como forma ideal, ‘tradicional’, na fala de profissionais comprometidos e bem intencionados (PAIVA, 2009).

Dessa forma, o que as Políticas Públicas afirmam é a necessidade de, em primeiro lugar, se ter uma escola, fazer um ambiente *funcionar* como escola, ter aulas, horários, biblioteca, professores presentes, o que nos remeteria a uma ideia que debatemos alhures (PAIVA, 2009), no sentido de que ‘primeiro, precisaríamos de uma escola tradicional’, isto é, uma escola como a delineada, como se tal funcionamento de escola

bastasse para que se pudesse buscar um ensino efetivo; *depois* se poderia buscar *outras cores* em práticas, teorias, métodos.

Perguntamos, todavia: seria necessário passar ‘primeiro, por uma escola tradicional’ para, depois, buscar outra forma de escola? Aceitando que o adjetivo ‘tradicional’ queira apenas significar o modelo de ‘escola’ existente, o que também, reconhecemos, não é tão simples, pois escola remete não apenas a uma suposta escola tradicional, mas a múltiplas formas e configurações no tempo e no espaço, afirmamos: no contexto brasileiro, de luta por uma escola pública de qualidade, parece que os que querem tal escola, buscam e querem uma ‘escola tradicional’ - por isso as ‘melhores no Enem’, etc, são, em geral, as católicas... tradicionais?. Contra isso, pensamos: nada impede que pensar uma escola seja pensar a ‘tradicional’, no sentido da forma histórica conhecida, exigindo, porém, espaço e tempo para outra escola a ser criada, para além da ‘tradicional’.

E ainda: pensamos que, numa concepção imanente, o termo *tradicional* é um vetor de agenciamento como outro qualquer, pois, se estamos numa escola, entramos num estrato e plano de organização no qual coexistem o molar e o molecular, em diversos artifícios (professor, alunos, aulas, diário de classe, pedagogos, pais, funcionários). Artifícios que nos conduzem a *ofício e arte*, em que *ofício* guarda um aspecto técnico e funcional, mas que se ultrapassa na *arte*, dimensão de um fazer em que se misturam saberes e fazeres diversos, mais afins aos signos da arte pela inventividade, como produção não serializada, singular, criadora de mundos visíveis. Nesse sentido, o *tradicional* da educação, aulas e escola, se abre às criações cotidianas, para além de estratos, funções e sujeitos formados.

Nesse sentido, podemos arriscar em defesa de uma escola que pudesse ostentar o adjetivo ‘tradicional’, pois: como ter uma nova educação, criar o novo, movimentos disruptores sem que haja o estrato escola? E, mais ainda: como fazer uma escola, em última instância, estrato escola, sem bloquear espaços para processos criativos, sem fechar canais por onde surjam novas práticas, em que não seja bloqueada a multiplicidade que permeia o ambiente escolar, em seus movimentos de desterritorialização? Pois somos movimento de linhas, árvores e rizomas...

Acerca da necessidade de um estrato – que aqui aproximamos ao conceito de território - para que se experimentem *outras* intensidades para além do estrato, também perguntamos pela necessidade de um estrato-território:

Como é que linhas de desterritorialização seriam assinaláveis fora de circuitos de territorialidade? Como supor que o fluir abrupto do minúsculo riacho de uma intensidade nova se faça fora das grandes extensões e em relação com grandes transformações nestas extensões? Quanto esforço para fazer eclodir um novo som? (Deleuze-Guattari, 1995, p. 48).

E, levando mais questão a outros limites: como fazer que a escola, espaço social concreto, plano de organização ‘tradicional’, “não seja um muro, não seja um impedimento, não seja uma instância de julgamento da vida e da natureza, mas seja um aliado da vida? Como produzir regras aliadas da vida, regras de expansão” (FUGANTI, 2009)? Ou como construir uma escola em que haja espaço para a imprevisibilidade inventiva? E não a ‘tradicional’ homogeneidade da disciplina e controle?

Uma escola que se (re)constrói passa por múltiplos agenciamentos: construção de espaços físicos, construção e reconstrução de territórios existenciais como espaço de novas experiências. Nesse sentido, podemos pensar uma escola e seus projetos, seus professores e disciplinas (matérias) como um ensaio de práticas para além, por exemplo, das aulas magistocêntricas, do saber fragmentado, em que haja uma mistura de ciências, saberes, artes e afazeres escolares, a existência de processos de potencialização de ser professor, ser aluno, ser escola que se desviam de uma forma universalizante, reinventando-se cotidianamente por agenciamentos coletivos.

Apesar dessa construção da escola ‘tradicional’ como estrato, no plano de organização/desenvolvimento, em que formas, sujeitos, órgãos e funções são linhas molares de sustentação, percebemos pelos deslocamentos, pelos ‘problemas’ da escola, que esta forma universalizante e redutora já não ‘cola’ nos corpos e não libera energias criativas. Os agenciamentos concretos (forma escola) no plano de organização já coexistem com movimentos de desterritorialização, linhas de fuga e movimentos de desestabilização como lugares de diferença e desvio: pensamos aqui nas várias dificuldades relatadas na Educação Básica, desde as mais prosaicas até aquelas mais graves. Que outra escola já existe enunciada em tais linhas, movimentos?



Caberia, então, em nossas pesquisas acadêmicas, mapeá-los, mas abrir-lhes espaços, tomá-los como dádivas de criação, de liberação de vida, diferenciação das formas que se têm, e não vê-los como ‘problemas’, indisciplina (às, vezes, são). Nesse sentido, perguntamos: a única opção seria pela escola ‘tradicional’ ou podemos divisar a oportunidade (kairós), de uma outra escola? Uma escola que fosse aberta a outras temporalidades, outros espaços, outros territórios existenciais e coletivos?

O plano de organização, que constrói formas e funções (na escola), é atravessado ao mesmo tempo pelo plano de desestratificação - processo que não cessa de ocorrer, micropoliticamente, pois “há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 10), como nos eventos criativos e imprevisíveis que cotidianamente presenciamos, como cintilações de criação no espaço do mesmo da escola. Como fazer com que tais lampejos de diferenciação encontrem eco, com que haja espaços para sua efetuação, para sua multiplicação diferenciante?

Mas, não é fácil, repetem Deleuze-Guattari, desfazer nós, liberar acontecimentos e singularidades, agir sobre o plano transcendente e de organização. É preciso muita prudência, pois desfazer um corpo organizado, estratificado – como uma escola -, nunca foi destruir ou destruir-se, nem repetir fascismos de grupo. É preciso prudência como a arte das experimentações para outras práticas, alianças, invenções.

E nos perguntamos: Por que é difícil construir multiplicidade/corpo sem órgão? Escapar dos binarismos, quando o corpo sem órgãos foi estratificado num sistema/organismo que o esquadriha em funções, formas dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair dele um trabalho útil (juízo de Deus, sistema teológico, moral, econômico-político)?

Mesmo assim, acreditamos, com Kastrup (1999, p. 192), que não estamos encerrados em formas e estratos, “pois o devir é sempre presente, ao passo que as formas que dele podem advir são já estratos, novas territorializações”.

Em outras palavras: oscilamos entre dois pólos: o das superfícies de estratificação (organismo, significação, sujeito) e o plano de consistência como abertura à experimentação (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 19); de um lado, a necessidade de uma “escola tradicional”, como um mínimo (roçando o perigo de absolutizar-se num grande *corpus* de disciplinas, avaliações, vigilância, medidas exteriores de controle e

funções); de outro, “cores” com as quais se pintem novas experiências... Com o risco, entretanto, de satisfazer-se com o ‘mínimo’ que se torna, então, ‘o máximo’: uma escola disciplinada, que atenda apenas aos índices quantitativos exigidos pelos gestores internacionais do capital e federais (MEC) e pouco mais do que isso, com o sacrifício de vida que isso implica.

Na verdade, esses planos coexistem num mesmo plano de imanência, num mesmo corpo-escola, e estão em mistura, fornecendo matérias a diversos agenciamentos no cotidiano, criando e recriando formas de trabalho e de invenção.

Escapar dos três estratos (significância, sujeito, organismo): é preciso a arte da prudência, pois “desfazer o organismo nunca foi matar-se”. Mas também é preciso reconhecer que desfazer um organismo é simples, “nós o fazemos todos os dias”, pois somos tomados em agenciamentos complexos, circulações de intensidades:

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 22).

‘Medir’ o plano como o agrimensor com seus instrumentos; imitar os estratos, isto é, não desestratificar grosseiramente, pois é preciso, como dizem Deleuze-Guattari (1996, p. 23), “guardar o suficiente do organismo para que ele se recomponha a cada aurora”; “pequenas provisões de significância e de interpretação” (“inclusive para opô-las a seu próprio sistema”); e ainda: um pouco de subjetividade, “pequenas rações de subjetividade, é preciso conservar suficientemente para poder responder à realidade dominante”. Aqui um elemento ético, o critério ético de expansão da vida em suas mais variadas formas, com a reserva que cabe à realidade dominante.

Pensamos na escola: vejamos tal espaço como possibilidade de abrir-se a conexões inauditas, a predispor-se a experiências, projetos, criar rizomas, ensaiar novas relações, mais afetivas e significativas. Para isso, operar como um ‘calculista’, ‘planejador’ dos territórios existenciais, pedagógicos, comunitários, singulares e nômades, numa cartografia mutante em que haja espaço para a diferença diferenciar-se.

Falamos, assim, de agenciamentos complexos para construir um plano de consistência de vida na formação social escolar. Por isso a prudência, do contrário o que seria para

ser produção de vida torna-se “queda suicida ou demente”, retornando os estratos mais pesados ainda sobre nós (grupelhos, fascismos particulares, verdades iniciáticas, particulares, neuroses, maus encontros, além das soluções de marketing vendidas como panacéia pedagógica, tão em voga *no mercado*).

Não há receita, mas uma arte da experimentação para passar novas intensidades:

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 24).

Este trecho poderia ser um programa: *Instalar-se* – o que sugere movimento, um desinstalar-se de seu lugar habitual -, *experimentar* – abrir-se à experiência e criar ocasiões de experiência -, *buscar um lugar* - construir território existencial de afetos alegres -, *conjugam fluxos* e garantir um pedaço de terra por pequeno que seja de uma nova terra - a que não há, a que deve ser inventada em cada linha de fuga que escape ao molar, fazendo rizoma, multiplicando saídas e desfazendo estratificações asfixiantes, por gestos menores que sejam.

Trata-se de, instalados no estrato (pensamos aqui na escola, em qualquer escola, sala, ou em qualquer grupo, por pequeno que seja), experimentar/criar outros agenciamentos, fazê-los oscilar do plano de organização das formas universais, das regras morais de sujeição disciplinar heterônoma, passar ao plano de consistência, de invenção, de novas práticas e novas percepções, em agenciamentos coletivos, cujo critério ético seja a expansão de vida, suas cores, sabores, cheiros, intensidades.

Construir, por analogia com o conceito de literatura menor, uma *educação menor*, isto é: “revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira (...) a partir do qual traçamos nossas estratégias (...) ato de singularização e militância” (GALLO, 2003, p. 78). Educação menor que se coloque tarefas como: desterritorializar contra a imensa máquina de controle, “gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas; ramificar-se politicamente, “fazer rizomas com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores, manter os projetos abertos”; enfim, singularizar coletivamente, numa

implicação para além do indivíduo, no tempo e espaço coletivo (GALLO, 2003, p. 81, 82, 83).

Ensaiai aquilo que Lins denomina uma “pedagogia rizomática” como um espaço de vida, que escape ao cronológico e organizacional, liberando a invenção:

Uma pedagogia da desconstrução e da diferença, do indivíduo como singularidade. Uma pedagogia que não trabalha com formas, mas com encontros nômades, desejos, encruzilhadas, bifurcações (LINS, 2005, p. 1252).

Uma escola-rizoma, espaço aberto à experimentação, tornada oficina indisciplinada, criativa, como o “ateliê clássico, um espaço onde crianças, alunos, estudiosos, artistas, pesquisadores realizam seus trabalhos e dividem suas experiências (...) no relativo e no flutuante (...) embora com extremo rigor e conhecimentos intelectual e afetivo” (LINS, 2005, p. 1246).

Uma escola assim, que desejamos, fazendo rizomas: Uma escola tradicional? Uma escola o quê...? Uma escola não-lugar pedagógico, que escape ao embrutecimento das relações cotidianas, “onde os devires imperceptíveis podem, como os nômades do deserto, encontrar-se, não numa estrutura, mas numa confiança, numa sedução, numa invenção artística” (LINS, 2005, p. 1240).

## **REFERÊNCIAS:**

DELEUZE, G. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 1994. [Transcrição integral, para fins exclusivamente didáticos. 1988 (Vídeo), 1994 (transcrição). Mimeo, s.d. 70p.].

DELEUZE, G. GUATTARI, F.. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FUGANTI, Luiz. **A Formação do pensamento ocidental**. Aula 2. Disponível em: [http://escolanomade.org/tiki/tiki-list\\_file\\_gallery.php?galleryId=1](http://escolanomade.org/tiki/tiki-list_file_gallery.php?galleryId=1) Acesso em 03.jan 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolíticas**. Cartografias do desejo. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas/SP: Papirus, 1999.

KOHAN, W. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LINS, Daniel. **Mangue's School ou por uma pedagogia rizomática**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005. *Dossiê Entre Deleuze e a Educação*. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 27.jan 2009.

PAIVA, J. M. de. **Agenciamentos nômades, pensamento, experiência**: fragmentos de um projeto implantação de filosofia e ciências sociais num município de Cariacica (ES). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

## **REVOLUÇÃO PASSIVA E O PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Prof. Dr. Paolo Nosella – UNINOVE/SP – Brasil.

[nosellap@terra.com.br](mailto:nosellap@terra.com.br);

Doutoranda Alessandra Maria Martins Gaidargi – UNINOVE/SP – Brasil.

[alessandra.gaidargi@gmail.com.br](mailto:alessandra.gaidargi@gmail.com.br);

**Eixo temático 6: Papel formativo da Filosofia no Ensino Médio.**

**RESUMO**

Este texto é um estudo em desenvolvimento em que apresentamos anotações preliminares que serão aprofundadas posteriormente em ensaios. Defendemos que a fecundidade teórica da categoria “Revolução Passiva”, que Antonio Gramsci desenvolve nos seus escritos, possibilita análise profunda e crítica da revolução midiática em curso. A primeira parte ilustrará o conceito de “revolução passiva” em Gramsci. A segunda e a terceira verterão sobre a revolução passiva na cultura brasileira em geral e, atualmente, sobre a indiscriminada e ampla utilização das mídias pelos jovens estudantes de Ensino Médio. A quarta defenderá a proposta do ensino da filosofia no Ensino Médio como “instrumento” de reconstrução unitária e responsável da concepção de mundo pelos jovens adolescentes.

**Palavras-chave:** Revolução Passiva; Gramsci; Ensino Médio.

## RESUMEN

Este texto es un estudio en que presentamos notas preliminares que se profundizaron en ensayos. Sostenemos que la fecundidad teórica de la categoría de “Revolución Pasiva”, que Antonio Gramsci llevó a cabo en sus escritos, proporciona un análisis profunda y crítica de la revolución mediática en marcha. La primera parte se centra en la explicación del concepto de revolución pasiva en Gramsci. La segunda y la tercera disertan acerca de la revolución pasiva en la cultura brasileña en geral y, en la actualidad, sobre el uso de los medios de comunicación por los jóvenes estudiantes. La

cuarta defiende la propuesta de filosofía de la educación en la Escuela Secundária como un "instrumento" de reconstrucción unitaria y responsable de la concepción de mundo por los jóvenes adolescentes.

**Palavras-chave:** Revolución Pasiva; Gramsci; Escuela Secundária.

## INTRODUÇÃO

A natureza deste texto define-se, como coloca Rocco Lacorte (2009), em um “*work in progress*”, isto é, um trabalho em desenvolvimento no qual apresentam-se

anotações preliminares que serão aprofundadas posteriormente em ensaios. Destacamos a fecundidade teórica da categoria de Revolução Passiva que Antonio Gramsci desenvolve nos seus escritos, relacionando-a ao papel formativo da filosofia na reconstrução unitária e responsável da concepção de mundo pelos adolescentes do Ensino Médio.

## 1. DO CONCEITO DE REVOLUÇÃO PASSIVA

Uma primeira aproximação do conceito de revolução passiva é oferecida pela antológica frase do Romance *“Il gattopardo”* de Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1958)<sup>220</sup>: “É preciso mudar tudo para que tudo fique como está” (citação de memória). Essa afirmação traduz em linguagem literária a ideia de que certas reformas ou mudanças sociais devem ser feitas para que a relação hegemônica permaneça a mesma. Gramsci percebeu que os modernos detentores do poder, de todo matiz ideológico, temiam a guerra de movimento (insurreição violenta ou guerra manobrada), uma vez que os que a deflagram nem sempre são, ao final da guerra, os novos protagonistas da história. Com efeito, os movimentos violentos dificilmente são controláveis, e “restaurar” a ordem anterior implica necessariamente um processo longo e caro. Por isso, a ciência política moderna estabeleceu forte relação na luta hegemônica entre “guerra de posição”, “revolução-restauração” e “revolução passiva”, categorias

---

fortemente interligadas, mesmo não sendo sinônimos; “armas” utilizadas em tempo de paz, tanto pelos pretendentes quanto pelos detentores do poder.

Gramsci não criou o termo “revolução passiva”. Fundiu a expressão “revolução-restauração” de Edgar Quinet com a expressão “revolução passiva” de Vincenzo Cuoco, forjando um novo e original conceito de “revolução passiva”. No Caderno do Cárcere, se pergunta:

Deve-se ver se a fórmula do Quinet [revolução-restauração] pode ser aproximada à de ‘revolução passiva’ do Cuoco; essas

---

<sup>220</sup> Com base nesse romance, foi produzido o filme homônimo, premiado em 1963, do diretor italiano Luchino Visconti.

[fórmulas] expressam, talvez, o fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana e, ainda, o outro fato de o desenvolvimento [progresso] ter ocorrido como reação das classes dominantes à subversão esporádica, elementar e desorganizada das massas populares por meio de ‘restaurações’ que acatam alguma parte das exigências de baixo, logo, ‘restaurações progressivas’ ou ‘revoluções-restaurações’ ou ainda ‘revoluções passivas’. (GRAMSCI, 1975, p. 1324-1325)<sup>221</sup>.

Portanto, podemos concluir, parafraseando a citação, que a essência do conceito de revolução passiva está na ausência de iniciativa popular no desenvolvimento da história, bem como no fato de o “progresso” ter ocorrido por meio de revoluções-restaurações, isto é, como reação das classes dominantes às esporádicas e desorganizadas revoltas populares. Observe-se que toda revolução passiva traz profundas e moleculares mudanças nas populações, com valências ético-políticas muito diferenciadas ou mesmo antitéticas. Basta considerar que tanto a unificação italiana (*Risorgimento*) quanto o fascismo são consideradas “revoluções passivas”<sup>222</sup>. Enfim, pelas revoluções passivas, a população é revolucionada, não é revolucionária.

---

A maior originalidade da “tradução” gramsciana do conceito de revolução passiva consiste, todavia, na afirmação de que esse tipo de revolução acaba por obter um resultado negativo na formação (educação) das massas populares, por ser, apesar das aparências, uma pedagogia da passividade. Muito além da primária consideração sobre

---

<sup>221</sup> As traduções do original italiano são de nossa autoria.

<sup>222</sup> A fecundidade teórica do conceito gramsciano de revolução passiva e sua tradutibilidade para o momento histórico atual, de intensificação do modelo capitalista, são atualmente testemunhadas por muitos trabalhos ensaísticos, literários, cinematográficos e artísticos em geral. Citamos o exemplo do romance póstumo e inacabado de Pier Paolo Pasolini *Petrolio*, monumental *Satyricon* moderno, cujas páginas retratam as pessoas, jovens sobretudo, desta sociedade atual do consumismo, vítimas de mudanças impostas de fora e do alto: “Os velhos clérigo-fascistas reergueram a cabeça, e um clima de restauração soprou como um ventou quente e úmido na Itália. (...) A única realidade que pulsa com o ritmo e angústia da verdade é aquela – impiedosa -- da produção, da defesa da moeda, da manutenção das velhas instituições ainda essenciais ao novo poder e não, certamente, das escolas, nem dos hospitais, nem das igrejas. (...) O modelo é único : é aquele que o centro, por meio da imprensa e da televisão, molemente impõe.” (Pasolini, 2014, p. 282-283-284). Rocco Lacorte comentando escreve: “Se, em *Petrolio*, o nome do intelectual Sardo (Gramsci) não aparece, suas ideias, de alguma forma, aí vivem e circulam como um rio subterrâneo”. (Lacorte, 2009, p. 88).



benefícios ou malefícios que determinada revolução passiva tenha oportunizado para as populações, há o fato de que essa pedagogia da passividade ofusca, teórica e politicamente, na consciência popular, a dialética da formação do Estado e da função dos grupos dirigentes (intelectuais): em decorrência dessa “passividade” teórica e prática, o Estado passa a ser concebido como algo em si, um “absoluto racional”, e o grupo inovador (intelectuais), ocultando sua natureza econômica, apresenta-se como uma casta abstrata e autônoma de iluminados. Tudo isso se agrava quando o desenvolvimento local (progresso) é reflexo do desenvolvimento internacional que “manda para a periferia suas correntes ideológicas”. Vale a pena citar por inteiro o texto:

Quando o impulso para o progresso não é estreitamente ligado a um amplo desenvolvimento econômico local, que é artificialmente limitado e reprimido, sendo reflexo do desenvolvimento internacional que envia para a periferia suas correntes ideológicas nascidas com base no desenvolvimento produtivo dos países mais evoluídos, o grupo portador das novas ideias não é o grupo econômico, mas a camada dos intelectuais, e a concepção do Estado que se divulga muda de aspecto, sendo concebido como uma coisa em si, como um absoluto racional. (...) Essa explicação é fundamental para compreender historicamente o idealismo filosófico moderno e liga-se ao modo de formação dos Estados modernos na Europa continental como forma de “reação-superação nacional” da Revolução Francesa, a qual, com Napoleão, tendia a estabelecer uma hegemonia permanente (motivo essencial para compreender o conceito de “revolução passiva”, de “restauração-revolução”, e para entender a importância da comparação hegeliana entre os princípios dos jacobinos e a filosofia clássica alemã). (GRAMSCI, 1975, p. 1360).

Dessa antológica citação, resumimos três ideias-chave sobre o conceito de revolução passiva: a) ela modifica material e espiritualmente toda a sociedade sem efetiva participação dela; ocorre também entre nações periféricas e nações evoluídas; b) como consequência de sua pedagogia da passividade, os intelectuais e o Estado são

---

ideologicamente vistos pela população como realidades abstratas, em si, como absolutos racionais, desvinculados do processo econômico objetivo; a população percebe-se como metafisicamente distante e dependente dos centros do poder; c) há conexão íntima entre as revoluções-passivas e as revoluções-restaurações, no sentido das primeiras operarem como restauração da atual e anterior ordem, ameaçada por eventuais ou possíveis revoluções ativas.

## **2. A REVOLUÇÃO PASSIVA NO BRASIL E A REAÇÃO DOS JOVENS**

Praticamente todo o desenvolvimento do Brasil pode ser lido à luz da categoria de revolução passiva. Com efeito, poucas sociedades têm sofrido mudanças tão radicais como as primitivas comunidades indígenas brasileiras. Independente do fato dessas mudanças terem trazido benefícios ou malefícios, certamente tratou-se de uma inaudita revolução passiva (do alto e de fora), o que a fez justamente ser considerada pelos habitantes locais de natureza metafísica.

Sugestiva é, nesse sentido, a metáfora utilizada por Arno Wehling (2005, p. 45) “os sucessivos avatares”, ao referir-se às incorporações do Brasil ao mundo moderno. “Avatar” é manifestação corporal de um ser supremo; uma “descida” do alto, denota encarnações onde o “corpo” obedece e se submete ao ser externo, superior. Assim, o primeiro “avatar” foi, pela triagem ibérica, o catolicismo contra reformista. Na continuidade, outros avatares: o iluminismo, o liberalismo, o romanticismo, todos acelerando o capitalismo e sempre visando superar a condição brasileira de país atrasado; sub-repticiamente, reforçando “o sentimento de incompletude em relação ao modelo externo, ponto teleológico que deveria ser atingido” (*idem*, p. 46-47).

A própria Independência do Brasil foi um movimento de revolução passiva. Se para a casta dos intelectuais foi reflexo do iluminismo industrial, para a população foi mudança vinda da corte, do alto e de fora, “para inglês (ou francês) ver”. Com efeito, os mesmos nomes da elite do Império (*ancien régime*) permaneceram na direção da República. Ou seja, tudo mudara para que nada mudasse, como retrata, com humor, o conto de Arthur de Azevedo “O velho Lima”. Neste conto, um antigo funcionário público adoece justamente no dia 14 de novembro de 1889, véspera da Proclamação da

República, e de volta à sua seção de trabalho no dia 23 de novembro, “como nada lhe disseram (porque nada sabiam), ignorava completamente que o Império se transformara em República” (AZEVEDO, 2002, p. 48).

É importante considerar que a revolução passiva deve ser considerada e aplicada com diferentes graduações, conforme as circunstâncias, os segmentos da população atingida e a direção histórica. Com efeito, tanto o Brasil populista e corporativo (que sindicalizou, mas também iludiu a população), como os governos militares (que modernizaram, mas também massacraram) e, ainda, a Nova República (que encheu as estradas de carros e as casas de aparelhos eletrônicos, condenando as pessoas a viverem trincheiradas em condomínios fechados ou em residências com altos muros, grades e arames farpados), referem-se às mudanças políticas e sociais decorrentes de revoluções passivas, mas, cada uma, com graduação e características diferenciadas.

Hoje muitas coisas mudaram: os campos se esvaziaram, as cidades incharam. Mas, sobretudo, foram construídos muitos shoppings imensos, luminosos, luxuosos e atraentes, que ladeiam pobres escolas, hospitais miseráveis e inúmeros salões-igrejas.

Infelizmente, as massas dos trabalhadores e dos jovens regressaram à velha ordem, vencidos pelos sonhos de consumo, pelos carros e motos, pelos tênis importados e pelos inúmeros aparelhos eletrônicos. Particularmente, os jovens alojados nas periferias das metrópoles estão sendo fulminados pelo seu brilho metafísico. Ao procurarem se adequar ao padrão imposto pelo consumo moderno, colhem frustração sobre frustração. De longe, ouviram falar das antigas lutas sociais que derrubaram governos militares. Cegos e infinitamente insatisfeitos, frequentemente, perdem-se na dialética da luta política, colocando-se contra tudo, sem perceber que a recusa absoluta, que não aponta caminhos, abre as portas ao que der e vier: “A rejeição pura é árida e má. Dessa forma, pela mera recusa, os jovens encontram-se parados na história” (PASOLINI, 2014, p. 283).

Incrustada na sedução dos shoppings, brilha a sedução das mídias: ver tudo, conhecer tudo, relacionar-se com todos, sempre, em tempo real, tudo saber sem a disciplina do estudo: é o antigo poder divino que vê e acompanha tudo sempre. É a

tentação diabólica e consumista de Cristo no deserto: “Todas estas coisas te darei, se, prostrado, me adorares” (MATEUS, 1970, p.14).

Permitimo-nos transcrever um trecho de e-mail recebido de um professor de filosofia do Ensino Médio, Jorge Alves de Oliveira (2015):

Apresento uma inquietação que está presente no meu trabalho de pesquisa. Sou professor de filosofia na rede pública estadual. Nos últimos anos, a conversa, paralela, na sala de aula, ganhou uma proporção sem igual. Com o advento das novas mídias, capitaneadas pelo celular com todos os seus aplicativos, esta conversa aumentou. Chamarei estas conversas de falas. Falas de todas as ordens. Comumente estas falas são tomadas como indisciplina. Por vezes, são inadequadas; em outras, seu conteúdo não condiz com o ambiente social; no limite, são falas rápidas frente a questões que merecem uma atenção especial, mais apurada. Contudo, são falas e, como tal, expressão de algo. Mas, a escola tem a sua fala oficial e, de certa forma, esta fala atende a uma lógica da preparação para o mercado de trabalho, tão caro para certos setores da sociedade. Evidentemente, aquelas falas dos estudantes continuam apenas como falas indisciplinadas. As falas, para Gramsci, enquanto linguagem, são

“expressão viva da concepção de vida, do senso comum popular, da cultura em geral. É o instrumento fundamental da filosofia da *práxis*, da educação, da escola e, sobretudo, da hegemonia política”? Esta linguagem, de acordo com Gramsci, é algo próprio dos adultos? De quaisquer adultos? Da sociedade como um todo? Os jovens, também, possuem uma linguagem a ser considerada? Tenho comigo que este é o tema central da escola atual. Potencializar a prática da fala em algo que contribua com a emancipação e a transformação social. Aí reside a presença da filosofia e do professor de filosofia com sua prática pedagógica.

Estamos presenciando uma grande revolução: e qual sua natureza?

### **3. A REVOLUÇÃO PASSIVA DAS MÍDIAS E O ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO**

O uso de aparelhos tecnológicos em ambiente escolar é uma realidade com a qual os professores precisam lidar na atualidade e que, muitas vezes, gera intensos debates entre o corpo discente e docente, em especial no que diz respeito aos limites

desta utilização. O jovem hoje se comunica com toda a sociedade sem necessitar de permissão ou supervisão para isso. Ele o faz por meio do computador, do celular, do SMS, dos chats, dos jornais, da própria televisão (que já abre espaço para a participação da audiência em muitos programas). (GAIDARGI, 2013, p.15).

A discussão sobre educação para as mídias no Ensino Médio ganha espaço na atualidade exatamente pela necessidade de considerarmos o uso e a produção de mídia como atividades cotidianas do jovem, independente de localização ou classe social. Por ser uma atividade cotidiana do jovem deveria ser considerada inerente ao processo educativo, e não um fator que o atrapalhe ou interrompa. A expansão e o enorme uso das mídias e da tecnologia midiática destas últimas décadas tornaram o uso de celulares e smartphones algo intrínseco à vida social do jovem, considerado inclusive como atividade natural – ainda que a tecnologia seja completamente estranha à natureza biológica dos seres humanos.

A escola, em geral, apresenta as mídias como ferramentas a serem consideradas e exploradas tão somente para “ [...] conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas” (NUNES, 2000, p.112). Com efeito, a comunicação virtual oferece uma enorme quantidade de opções para os jovens estudantes, e a oferta de conteúdo é acessível a qualquer dia da semana e horário: “A presença dos meios é dinâmica: percorre do internacional, ao nacional, ao local; do individual, ao particular, ao genérico, entrelaçando-os, num movimento permanente de ir e vir. E enlaçando-nos.” (BACCEGA, 2011, p.35). Isto faz com que a escola e o tipo de educação que são oferecidos aos jovens precisem ser repensados a fim de se tornarem tão ou mais interessantes do que as possibilidades de entretenimento propiciadas por estas mídias, para tornarem o processo de aprendizagem de fato integrado ao ambiente virtual mundial ultrapassando o acesso às mídias como papel coadjuvante ou auxiliar:

A maneira com que ensinamos e aprendemos vive um momento crucial de mudança, que já vem sendo previsto nos últimos documentos oficiais, mas que ainda não foi incorporada pela escola brasileira no Século XXI. O antigo modelo de aula expositiva, sem interação entre professores e alunos, simplesmente não atende às necessidades de transformação crescentes a cada dia. [...] A escola de Ensino Médio terá de ser, em algumas de suas diretrizes, reinventada. (GAIDARGI, 2013, p.158).

Essa abordagem, correta mas passível de novas vertentes, abre as portas para outra discussão, maior e mais antiga, sobre a necessidade da integração entre o mundo escolar e o mundo real do jovem, na busca por um Ensino Médio emancipatório e integrado à sociedade. O uso da internet para comunicar-se com outros jovens ou navegar pelo mundo virtual não é o único atrativo trazido pela tecnologia. A possibilidade de acompanhamento das mídias ditas tradicionais, como a programação da televisão aberta e das rádios pelos celulares e smartphones, aumenta o contingente de diversidade de entretenimentos, específicos ou não para o jovem, oferecidos virtualmente, que disputam espaço com a informação escolar. Atualmente, todas as grandes emissoras contam com suporte virtual e interativo para a retransmissão de sua programação em tempo real.

Se os alunos do Ensino Médio que encontramos em nossas salas de aula não tivessem sido educados, desde a infância, com amplo e muitas vezes irrestrito acesso aos mais diversos aparelhos tecnológicos, poderíamos discutir sobre a inserção destes no meio escolar ou sobre qual seriam os aspectos positivos e negativos desta inserção antes de efetivamente torná-la disponível a eles. Entretanto, a revolução das mídias inseriu, de forma passiva e inadvertidamente, inúmeros aparelhos midiáticos na vida dos jovens. Apesar de suas consequências, a escola precisa considerar que esta é a realidade atual, ainda que sua forma de ser não tenha sido demandada por estes jovens ou por seus pais. A respeito do modelo de educação que se aparta da tecnologia: “não está claro se esse era o melhor modelo cem anos atrás; e, se era, com certeza não é mais. Nesse meio tempo, novas tecnologias oferecem esperança de meios mais eficazes de ensino e aprendizagem [...]” (KHAN, 2013, p.9).

O tom não é apocalíptico, prevendo o fim dos tempos da educação como a conhecemos, mas é de advertência para que haja uma formação integradora e crítica dessa revolução passiva da mídia que está ocorrendo. A mera insistência na defesa de uma educação apartada da tecnologia afasta cada vez mais a realidade dos alunos da realidade da escola.

#### **4. CONSIDERAÇÕES: A FORMAÇÃO FILOSÓFICA DOS ADOLESCENTES**

Os jovens têm, certamente, uma linguagem própria. A mídia contribuiu na formação da mesma. Pensamos que a categoria gramsciana de “Revolução Passiva” se encaixaria perfeitamente para ajudar na análise deste fenômeno. A “revolução” das mídias representa, de um lado, muitas mudanças positivas, sabemos, mas, de outro lado, opera neles (e em nós também) transformações que podem torná-los uma massa intelectual e moralmente “passiva”, desagregada, sem condições de processar uma análise profunda e crítica do que está ocorrendo, dificultando, assim, uma opção ético filosófica, livre, responsável e orgânica.

Entra em cena, então, a estratégica função do papel formativo da filosofia e, portanto, do ensino de filosofia aos jovens adolescentes de nível médio, fase escolar da maturidade e da autonomia. A formação filosófica tem muito em comum com a linguagem, uma vez que “pensar filosoficamente” não é operação mental “autônoma”, elaboração individual. Certamente, exige esforço de disciplina individual; mas é, sobretudo, uma luta coletiva e dialética entre mestre e aluno, entre geração mais velha e mais nova, para a conquista de um mesmo clima cultural, de uma mesma linguagem (não de uma mesma língua). Pelo exercício filosófico, o jovem aluno, um mutante filosófico, será levado a inventariar sua filosofia espontânea, resultado caótico e passivo de inúmeros fragmentos nele despejados pelas mídias e por todas as relações que o envolveram desde o berço. A disciplina do estudo filosófico não tornará o aluno, de forma automática, melhor, mas, certamente, contribuirá na organização de seu pensar, elevando deste modo sua responsabilidade frente às opções tomadas, por colocá-lo, de forma ativa e autônoma, diante de um horizonte de observação mais aberto.

No atual clima cultural, excitado pelas mídias que, em tempo real, arremessam e impõem infinitos fragmentos e opiniões de todas as culturas, de todas as pessoas e em todas as direções, o exercício do pensar filosófico certamente ajudará aos jovens adolescentes na resposta à pergunta que nos aflige a todos: é possível projetar e construir um sistema de saberes e de valores, básico e universal, no qual todas as culturas possam se encontrar, preservando as diferenças identitárias de cada linguagem?

## **REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, Arthur. O velho Lima. In: NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Bragança Paulista: EDUSF, 2ª ed. 2002.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação na educação formal: processo de mudança. In: **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, mai/ago, 1997.

BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. **A educação negada**. São Paulo: Cortez Editora, 3ª ed., 2001.

GAIDARGI, Alessandra M. M. **Educação para as mídias no Ensino Médio: Perspectivas para o século XXI**. 2013. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNINOVE, São Paulo.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere** (edição crítica do Instituto Gramsci de Valentino Gerratana). Torino: Einaudi Editora, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Lettere: 1908-1926**. Torino: Einaudi Editore, 1992.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

LACORTE, Rocco. Note per uno studio sulla presenza dei concetti di “traducibilità”, “lingua” e “rivoluzione passiva” di Antonio Gramsci in petrolio. In: MAGGI, Armando; WEST, Rebecca. **Scrittori Inconvenienti**. Ravenna: Longo Editora, 2009.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi. **Il gattopardo**. Torino: Einaudi, 1957.

MATEUS. IN: **Novo Testamento**, São Paulo, Editora Herder, 1970.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, nº117, 2011.

NUNES. Clarice. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Jorge Alves. *E-mail* para Nosella. São Paulo: 09/06/2015.

PASOLINI, Pier Paolo. **Petrolio**. Milão: Editora Arnoldo Mondadori. 2014.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. I - séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.



## **EIXO 7 - PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **COMUNICAÇÕES:**

#### **SOBRE EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DE FILOSOFIA EXPERIMENTAL COM CRIANÇA SEM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ/AL**

Papel formativo da Filosofia no Ensino Fundamental.

SILVA, Carla Patrícia da.

[carlaphilos@hotmail.com](mailto:carlaphilos@hotmail.com)

Mestranda/PPGE/UFAL

LIMA, Walter Matias.

Prof. Dr. PPGE/UFAL

[waltermatias@gmail.com](mailto:waltermatias@gmail.com)

## RESUMO

O presente artigo pretende promover, a partir das experiências com ensino de filosofia na educação básica em uma escola no município de Maceió/AL, modos de pensar a educação nesse território. Nesse sentido, procuramos apresentar experiências do ensino de filosofia construídas com crianças de 7 a 9 anos de idade entre os anos 2009 e 2014. Pensamos, nesse sentido, apresentar o ensino de Filosofia como um acontecimento que chamamos de “experimentação” é fundamental. Desse modo, um dos objetivos a qual versa este artigo é pensar sobre a presença desse tipo de ensino em escolas públicas de Maceió. Para tanto, apresentamos alguns dados sobre a educação deste município nos últimos anos ao mesmo tempo em que fazemos alguns relatos sobre a presença estranha do ensino de filosofia em turmas do 2º ao 5º ano que culminaram com o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado<sup>223</sup> no PPGE/UFAL. Nessa perspectiva, procuramos problematizar o que o ensino de filosofia pode provocar num município tão estigmatizado pela violência dos mais variados tipos e, ao mesmo tempo, procuramos, nos escritos do filósofo argentino Walter Omar Kohan e outros, pensar as características da educação de uma educação como apresentada nesse trabalho problematizando como poderia se situar esse modo de filosofar. Assim, entendemos que problematizar a filosofia com crianças numa perspectiva experimental é arriscar-se tragicamente em terrenos indefinidos e que perpassam, por sua vez, a perspectiva dos métodos de “pedagogização” do ensino com crianças. Sendo assim, o modo pelo qual as reflexões acerca dessa temática se apresentam é uma aventura afirmativa que emanada das experiências do pensar e de fazeres educacionais no Ensino Fundamental que apresentaram alguns caminhos possíveis para experimentar.

**Palavras-chave:** Educação em Alagoas, Escola, Ensino de Filosofia com crianças.

---

<sup>223</sup> A pesquisa ainda se encontra em processo de investigação, a qual é intitulada **AS INFÂNCIAS E AS EXPERIÊNCIAS DO PENSAR E DO FAZER EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ/AL: O QUE REVELAM?** Nesse sentido, consideramos cedo, para um trabalho de Mestrado, propôr a presença de uma Filosofia como a que sugerimos: experimental. Assim, optamos por observar e compreender como as experiências da vida escolar, presente cotidianamente nas infâncias das crianças investigadas, podem futuramente nos apontar novos caminhos, novos acontecimentos e um novo modo de construir saberes permeados pela filosofia.

# **SOBRE LA EDUCACIÓN Y PRODUCCIÓN DE LA FILOSOFÍA EXPERIMENTAL CON NIÑOS EN LA ESCUELA EN EL MUNICIPIO DE MACEIÓ/AL**

Enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación en América Latina

## **RESUMEN**

En este artículo se trata de promover, desde las experiencias de enseñanza con la filosofía educación básica en una escuela en la ciudad de Maceió / AL, formas de pensar sobre la educación ese territorio. En este sentido, se presentan experiencias de enseñanza de la filosofía construido con los niños 7-9 años de edad entre los años 2009 y 2014. Creemos que, en este sentido, presentar la enseñanza de la Filosofía como un acontecimiento que llamamos "experimentación" es fundamental. Por lo tanto, uno de los objetivos que versa este artículo es reflexionar sobre la presencia de este tipo de enseñanza en las escuelas públicas en Maceió. Presentar algunos datos sobre la educación de este municipio en los últimos años, mientras nosotros hacemos algunos informes sobre la extraña presencia en la filosofía de 2 a 5 años sancionado por el desarrollo de una tesis de maestría en PPGE / UFAL. Desde esta perspectiva, tratado de cuestionar lo que la enseñanza de la filosofía puede causar un municipio está muy estigmatizada por la violencia de todo tipo y, al mismo tiempo, buscar, los escritos del filósofo argentino Walter Omar Kohan y otros, pensar en una características educativas de educación tal como se presenta en este estudio cuestionar cómo podía situar de esta manera de filosofar. Por lo tanto, entendemos que discutir filosofía con los niños en una perspectiva experimental es arriesgarse trágicamente en tierra indefinido y que se basan, a su vez, la perspectiva de los métodos de "pedagogización" de la enseñanza con los niños. Por lo tanto, la forma en que las reflexiones sobre ese tema presente es una aventura positiva que emana de las experiencias de pensamiento y acciones en Educación Primaria que presentó algunas posibles maneras de experimentar.

**Palabras-clave:** Educación en Alagoas, Escuela, Enseñanza de la filosofía con los niños.

## **Filosofia como experiência de ensino com crianças**

As experiências que nos modificam, fazendo-nos olhar as coisas como um *acontecimento*, sugerem algumas rupturas. Pois, está aberto aos acasos ainda que, indefinidos, possibilitam modos de pensar e fazer ensino de filosofia com crianças, já que é esse o objetivo desse trabalho.

Para o cenário educacional presente no município de Maceió, parece-nos urgente e necessário problematizar o ensino na perspectiva da experimentação. E porquê? Por *quenos* permite<sup>224</sup> “– desacomodar-se, deixar-se provocar, inquietar-se”(KOHAN, 2007, p. 47). Sendo assim, vejamos: uma dinamite pode desestruturar tudo que está a sua volta, possibilitando pensar o que poderá ser construído a partir dos escrombosque restaram ou mesmo construir outros artifícios para montar outras coisas. Essa forma de exemplificar parece tola, todavia, parece-nos ser um ponto importante e, talvez, seja o que Nietzsche, na “Origem da Tragédia” (2007), e Kohan, na maioria dos seus escritos, sugerem à vida e ao ensino de Filosofia com crianças uma outra ordem. Possibilitando que concepções fáceis e imediatistas sobre “como devem ser” os modos de compreender a vida e o ensinar na escola sejam transvalorados.

Mas porque os métodos pedagógicos parecem sugerir reformas? Pensemos, então. É possível reformar a força de um furacão? Imaginemos uma estrutura escolar que se encontra com paredes, cadeiras, quadros cheios de cupins e com várias infiltrações. Qual seria a melhor alternativa? Demolí-la ou reformá-la? E as infiltrações, cupins e rachaduras que não são visíveis? Referimo-nos aos métodos de ensino. O que fazer com eles? Pois bem. O professor-pesquisador que deseja construir outras ferramentas para tocar suas práticas de ensino e seus métodos de pesquisa são aqueles que sugerem caminhos intempestivos para problematizar e fazer operar o ensino de Filosofia com crianças.

Esse método assistemático, mas que possui um método, a saber, do *ocaso* o qual chamamos aqui de experimental, permite uma certa liberdade e que pode provocar alguns riscos. Todavia, os riscos também fazem parte da própria interpretação sobre o “ideal” ou “real” educacional que nós, pesquisadores, traçamos em nossas pesquisas. Corremos riscos, pois, de entendermos que sem eles não é possível fazer pesquisa e apontar alguns caminhos possíveis e, portanto, possibilitar experiências trágicas no interior da escola.

Esse “como deve ser” talvez seja o que mais incomoda a nós, filósofos e demais pensadores, que teimamos demolir esses “como deve ser” e “modos de fazer” que colocam saberes e fazeres, corpos e palavras em camisas de força dentro das instituições de ensino. Lembremos de Jacotot (2002) a partir do que Kohan (2007) nos apresenta “– desacomodar-se, deixar-se provocar, inquietar-se”. Talvez tenham sido essas as molas que provocaram as transgressões dos métodos de ensino pedagógico em Jacotot (2002) ao se deparar com uma turma de alunos que não entendiam sua língua e vice versa, mas que, pela lógica educacional, sugeria que ele, na condição de professor, os ensinasse. Diante das experiências docentes em uma escola do município de Maceió e as experiências de Jacotot (2002), consideramos que “Há educação excepcionalmente, quando se interrompe a lógica da pedagogia, quando a verdade dá lugar à experiência.” (KOHAN, 2007, p. 53). Assim, negar o que impede a lógica da experiência parece ser o motor que movimenta as engrenagens de uma educação para

---

<sup>224</sup>O termo *nós* aqui é colocado de maneira denunciativa. Esse *nós* são todos aqueles, homens e mulheres que sentem aquelas dores de parto que faziam a cabeça de Nietzsche delirar de dor. Dores que nunca mais deixar-nos-á voltar a ser o que éramos.

*espíritos livres*, os que tornam a vida criativa dentro da escola como algo possível. E este *possível* a qual nos referimos “é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantil.” (KOHAN, 2007, p. 94).

Nesse mote em que as experiências docentes falam por si só, esse artigo é dividido em três momentos. No primeiro, apresentamos um pouco da presença da criança no cenário social brasileiro e as leis que regem a educação nesse território. Depois, alguns dados acerca da realidade do Ensino Fundamental no que diz respeito à matrículas, evasões, bem como os objetivos e metas traçados pelo a partir do Plano Municipal de Educação (PME, 2010) no município de Maceió/AL.

No segundo momento, buscamos apresentar as experiências vividas com crianças numa escola privada nesse município entre os anos 2009 e 2014. Estas experiências versam, desde a presença da disciplina de Filosofia que se faz presente nesta escola e que foi analisada do 2º ao 9º ano, até as maneiras pelas quais as professoras planejavam e ministravam essa disciplina e como seus olhares sobre essa disciplina pôde ser modificado.

No terceiro momento, visamos encontrar indicativos para pensar essas experiências com o Ensino de Filosofia com crianças como um *acontecimento* que chamamos nesse trabalho de um modo experimental de produzir filosofia a partir das reflexões tecidas pelo filósofo argentino Walter Omar Kohan, quando propõe o que ele chama de *experiências de pensamento*, que nos ajudaram a problematizar a educação nesse município e pensar como a presença da Filosofia nas escolas municipais de Maceió poderia contribuir para promover outros modos de pensar o ensino.

### **Considerações acerca da Educação em Alagoas e das leis educacionais no âmbito nacional**

O que é a educação enquanto instituição reconhecida por leis civis senão um modo de civilizar? Mas civilizar porquê e para quê? E mais, se educar é sempre um modo de garantir o “futuro da nação”, a quem essa futura civilização servirá? São perguntas que nos parecem fundamentais fazer quando se pretende trazer para as discussões sobre ensino escolar a formação de alunos e professores, currículo e políticas de gestão nas quais a Pedagogia, em especial, tem-se debruçado. Vejam o que nos diz o filósofo (KOHAN, 2007, p 96) sobre as boas intenções que a Pedagogia tem em relação à educação institucional para as crianças:

O discurso pedagógico está cheio de pessoas e ideias bem intencionadas, que buscam formar as crianças para que elas adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para viver.

Na contramão dessas boas intenções pedagógicas, consideramos que, antes de propôr qualquer modelo educacional legalmente institucionalizado, é necessário questionar porque nós, professores, reivindicamos que “educar” e “educar bem”<sup>225</sup> para o futuro é um dos pressupostos educacionais brasileiros engendrados nas escolas por essa “pedagogização” que promete um adulto que salvará a humanidade dela mesma. Nesse contexto, questionar nesses moldes, torna o problema, no mínimo, curioso e, portanto, demasiado difícil para simplificá-lo com resquícios de moralidade como o que é ou como deve ser a educação escolar para as crianças.

Mas vejamos, o estado de Alagoas pode até ter uma história política semelhante aos outros estados brasileiros; mas, admite-se que em nenhum outro a sua história política é tão marcada por mandos e desmandos com resquícios claros de coronelismo<sup>226</sup>. Ainda se fala por essas bandas em “donos de terras”.

Naturalizou-se o modo de fazer e pensar a política em Alagoas. Assim, nesse cenário, onde há poucos que mandam e muitos que obedecem, a educação no estado alagoano parece continuar afirmando premissas coloniais. Nesse caminhar, cuja história dos resquícios coloniais parecem não ter saído do modo de vida da maioria dos alagoanos, o coronelismo (e, conseqüentemente, a concentração de renda) parece ser apenas uma das raízes que originou problemas educacionais que preocupam pesquisadores desse estado.

A baixa qualidade no ensino, os elevados índices de exclusão social e educacional revelam a falta de acesso e de permanência na escola, bem como a dificuldade de apropriação dos saberes ministrados pelos professores. Essa realidade tem fomentado, nas últimas décadas, algumas políticas educacionais no sentido de tentar democratizar e garantir uma educação básica pública com qualidade para todos. Sobre os índices da educação que se apresentam de maneira negativa, vejamos o que diz uma pesquisadora que investigou quais as conseqüências da política dos nove anos do Governo Federal no município de Delmiro Gouveia/AL:

Historicamente, o estado de Alagoas apresenta os piores índices nacionais relacionados à educação, sendo há décadas, campeão em analfabetismo, reprovação, evasão escolar, distorção idade-série e baixa qualidade de ensino. Este histórico se estende a maioria dos municípios alagoanos. Assim sendo, o estado carece de políticas educacionais que promovam o desenvolvimento de

---

<sup>225</sup> Como aprofundamento dessa questão, sugerimos a leitura da dissertação de Mestrado do filósofo intitulada “O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?”

<sup>226</sup> Como sugestão de leitura acerca dessa expressão tão cara aos pesquisadores que estudam os “novos feudos” do séc. XXI no Brasil, o livro do sociólogo Victor Nunes Leal, que tem sua 7ª edição publicada pela Companhia das Letras, intitulado “Coronelismo, exanda e voto: o município e o regime representativo no Brasil.”

ações concretas, para erradicar ou minimizar o insucesso escolar, pois sabe-se que, em seu rastro, vêm os flagelos sociais de desemprego, aumento da prostituição, mortalidade infantil e marginalização social. (ROCHA, p. 2, s/a)

A pesquisadora alerta para as consequências sociais no que diz respeito à falta de políticas públicas no estado de Alagoas que, de algum modo, provoque mudanças visíveis à vida de crianças que, diante da qualidade de ensino atual disponibilizada pelo estado, terão um futuro duvidoso. Todavia, a vida das crianças e adolescentes alagoanos correm sérios riscos. A história das crianças e adolescentes no Brasil demonstra como o Estado interveio na dura vida desses sujeitos de rua que, por vários motivos, foram lançados à própria sorte, e tratados como delinquentes e marginais. Realidade esta não muito diferente das crianças e adolescentes que vivem em ruas alagoanas. Analisando brevemente a vida de crianças fora da escola, podemos pensar que um dos grandes problemas em pedir socorro ao Estado e tentar reeducar o que está fora do compasso é tão violento quanto deixar que as crianças e adolescentes continuem vivendo nas ruas<sup>227</sup>.

Com a criação do Código de Menores (decreto nº 17.343/A, de 12 de outubro de 1927), o estado brasileiro, como forma de reeducar crianças e adolescentes considerados perigosos e que viviam nas ruas, criou orfanatos para que eles pudessem ser reeducados com a finalidade de mostrar aos Estados vizinhos que o Estado brasileiro era provedor de direitos sociais para as crianças e adolescentes abandonados por suas famílias. Mas, vejamos,

A prisão e os internatos, em nome da educação para o mundo ou da correção de comportamentos, apresentavam-se desempenhando um papel singular. Existem ao mesmo tempo como imagem disciplinar da sociedade – nelas os supostos desajustados deverão ser enquadrados – e imagem da sociedade transformada em ameaça – o lugar para onde ninguém pretende ir. Por isso mesmo são incapazes de equacionar soluções para o retorno dos encarcerados sem deixá-los estigmatizados ou tampouco poupar suas famílias da economia do crime, pois mais

---

<sup>227</sup>Pelo próprio espaço que este trabalho nos possibilita, nossa intenção não é fazer um estudo histórico-antropológico da história da educação de Alagoas e das crianças que vivem à própria sorte jogadas às ruas. Nossa intenção é provocar modos de pensar e, a partir das experiências numa escola desse município, pensar o que pode a Filosofia experimental em escolas públicas de Maceió.

cedo ou mais tarde elas acabam participando da ilegalidade que se instala desde as prisões. (PASSETI, 2013, p. 355)

As prisões modernas resolviam os problemas econômicos e sociais colocando as crianças e adolescentes perigosos em condições sub-humanas com o argumento de lhes reeducar, suprindo, desse modo, a ausência daquilo que seria o papel da família fazer. A sociedade brasileira, portanto, educava esses sujeitos em um lugar onde nenhum ser humano gostaria de estar. Nesse lugar, os estigmatizados que foram tratados com a forma de acolhimento do Estado aprendem muito cedo as artimanhas de como continuar sobrevivendo nas ruas, mas agora cometendo “pequenos crimes” sem serem pegos novamente<sup>228</sup>.

Com o objetivo de combater o indivíduo perigoso, educar pelo medo acabou sendo a forma que o Estado adotou ao escolher políticas de internamento. Assim, “cria impessoalidade para a criança e o jovem vestindo-os uniformemente e estabelece rígidas rotinas de atividades, higiene, alimentação, vestuário, ofício, lazer e repouso.” (PASSETI, 2013, p. 356). Essas políticas de intervenção, adotadas pelo Estado brasileiro, no séc. XIX, implantaram o mundo dos prisioneiros, corrigindo e deformando crianças abandonadas por suas famílias pelos motivos mais diversos.

Nesse contexto no qual o Estado resolve intervir, de modo que o interesse econômico e a comercialização de uma imagem “saudável” da sociedade brasileira para países estrangeiros torna-se o objetivo dessas intervenções, as políticas educacionais das quais muitos pesquisadores reclamam e buscam, podem ser, no mínimo, perigosas e desastrosas para as crianças. Não estamos defendendo que os educadores não devem buscar políticas educacionais que garantam, como na própria LDB/96 que o Estado brasileiro promulga, condições de permanência de crianças e adolescente na escola. Mas que, ao exigirmos políticas educacionais efetivas, tenhamos em mente os reais objetos econômicos do país.

No sentido de apresentarmos sobre quais diretrizes a educação brasileira está amparada, vejamos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (LDB/96) traz na Seção III, onde trata Do Ensino Fundamental:

---

<sup>228</sup> Como forma elucidativa, sugerimos a leitura do filme produzido no Brasil “O contador de Histórias”, que narra a vida de uma criança levada por sua mãe para viver num internato com a ideia de “ser dotô”. Imagem vendida pelo Estado e comprada por famílias humildes que sem nenhuma condição econômica, confiavam seus filhos aos cuidados desses lugares.



Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos estados e aos municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. (BRASIL, 2010, p. 9 – 11)

A necessidade de apresentar toda a Seção que trata do ensino fundamental no Brasil é exatamente para que não fiquem dúvidas quanto à obrigatoriedade da Lei que garante o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na educação fundamental. Além de mostrar de quem é a responsabilidade legal para sua efetivação, bem como a responsabilidade para penalizar seu descumprimento quanto ao acesso e a permanência desses cidadãos, já que lhe é direito como todas as condições humanas.

### **Breve diagnóstico sobre o Ensino Fundamental no município de Maceió**

Quando se vive cotidianamente a rotina de escolas públicas de educação fundamental no município de Maceió/AL, seja atuando na direção escolar, coordenação ou como docente, fica evidente quanto os direitos prescritos nas leis educacionais do Estado brasileiro são negligenciados. Uma das constatações inegáveis à negação dessa lei apresenta-se na ausência das condições mínimas de permanência que as escolas disponibilizam para que as crianças e os adolescentes tenham condições mínimas, físicas e subjetivas, para permanecer nas escolas.

Na Constituição Federal (CF/88) de 1988, no Art. 214, no que se refere à educação e que trata de “I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2012, p.123), parece que o ensino nesse município não está respeitando as deliberações nacionais.

Nota-se que, apesar de o Governo Federal, nos últimos doze anos, ter implantado vários programas e projetos que visam à erradicação do analfabetismo no Brasil, Alagoas, o estado com o maior índice, parece não atender às estimativas. O que ocorre com esses programas? Será que não atendem às especificidades do lugar? Será que há negligência do governo local? Vejamos:

O desafio atual do ensino fundamental não se situa mais em termos de acesso à escola e sim na oferta de um ensino que atenda a padrões mínimos de qualidade. Dessa forma, o principal objetivo da educação passa a ser a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos, ou seja, assegurar-lhes as condições de sucesso escolar. (PAZ, p. 10, s/a).

Mas, quais condições são essas? Se pensarmos em muitas escolas maceioenses, os estudantes passam meses, às vezes um ano letivo inteiro, sem estudar, pois as escolas estão passando por reformas; professores deliberam greve por falta de pagamento de salário; sem contar com a prefeitura, que contrata professores monitores cujos contratos são temporários, uma vez que o quadro de professores efetivos não atende à demanda de alunos e à carga horária exigida.

Nesse cenário, como o governo poderá assegurar a permanência desses sujeitos na escola? Sem a tentativa de detectar quem são os heróis e os mocinhos, nota-se que a falta de gerenciamento impossibilita as mínimas condições de permanência nas escolas maceioenses, pois os problemas surgem com o acesso à escola e às condições de permanência, bem como a garantia da merenda escolar, salas de aulas com quadro, cadeiras, giz e até banheiro. Aliás, nem os professores têm a garantia dos seus direitos trabalhistas respeitados. Se a preocupação do governo é com o número de alunos matriculados, conferindo a educação aqui apresentada, o *status* de provedora da ordem

social parece-nos muito perigoso, pois os saberes dos quais a escola dispõe é medida pelos números que se revelam e quantificam a qualidade do ensino e não as *experiências de pensamento* que estão sendo provocadas.

Se o problema educacional brasileiro é de permanência e não de acesso, o que fazer quando há o acesso, mas não deseja estar? Nesse contexto, mesmo que de forma simplista, vejamos o que o Plano Municipal de Educação (PME) diz sobre a realidade da educação no município de Maceió:

Sabe-se, pelos dados estatísticos, que problemas graves vêm acontecendo ao longo das últimas duas décadas, ora como irregularidade de atendimento por conta da carência de trabalhadores de educação ou por sua formação inadequada, ora pela descontinuidade e improdutividade de políticas públicas para a educação básica, que precarizam o trabalho dos que aí atuam como profissionais, ou pela retração pura e simples da oferta, quando não, pelas precárias condições de vida de parte significativa da população que não consegue frequentar regularmente a escola. (MACEIÓ, 2010, p. 50).

O município de Maceió criou, em 2010, na gestão do prefeito José Cícero Almeida Soares, o Plano Municipal de Educação (PME), documento que foi aprovado na IV Conferência Municipal de Educação<sup>229</sup> com a presença de autoridades municipais, bem como professores da rede municipal de ensino. Este documento tem como finalidade orientar, nos próximos dez anos, as políticas educacionais que nortearão o município, estabelecendo objetivos e metas para o Ensino Fundamental a partir de alguns levantamentos tanto da população local, quanto no que se refere à matrículas, ao índice de reprovação dos alunos entre os anos 2007 e 2008, à permanência e ao acesso desses matriculados nas escolas municipais. Assim, para pensar sobre os objetivos e metas foram estabelecidos três pontos norteadores:

I – se o acesso ao Ensino Fundamental se universalizou;

II - se quem entrou permaneceu na escola ao menos os 9 anos, que representam a trajetória escolar regular no Ensino Fundamental.

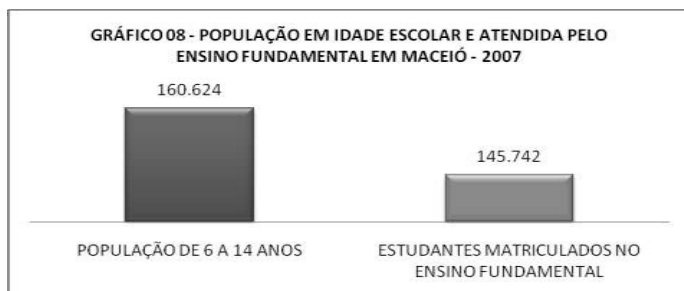
III - se a permanência na escola pelo tempo pré-estabelecido se deu de forma regular e com a aprendizagem prevista para os egressos do Ensino Fundamental.

Segundo a análise populacional, a faixa etária total para o Ensino Fundamental em 2007 era 160.624, com idade de 6 a 14 anos. Assim, considerando a quantidade da

---

<sup>229</sup> A IV Conferência Municipal de Educação de Maceió, foi coordenada por Edna Lopes, atual Presidente do COMED-Maceió e Coordenadora Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.

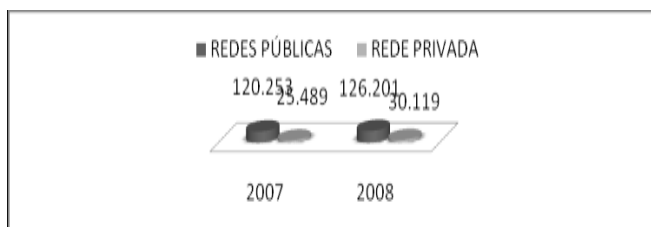
população e do número de matriculados, o Plano Municipal de Educação (PME) apresenta o seguinte resultado quantitativo:



Fonte: INEP - SGI/GEI

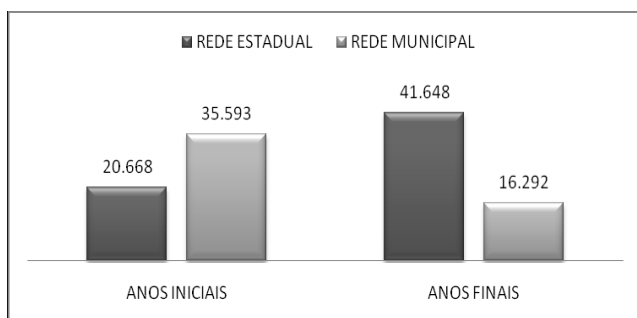
Nota-se que, em relação à quantidade da população com idade para permanência no Ensino Fundamental, a quantidade de matriculados é bem inferior. Nesse sentido, o município de Maceió, no período de 2007, teve um rendimento de matrícula bastante inferior à quantidade da população. Assim, “temos, de pronto, a constatação de que, em Maceió, em 2007, encontravam-se fora da escola, pelo menos, 14.882 maceioenses, o que representa 9% do total dos que estão na faixa etária dos 6 aos 14 anos.” (MACEIÓ, 2010, p. 52).

De acordo com a tabela abaixo, apresentada pelo PME, considerando as demandas do Ensino Fundamental para o município de Maceió/AL, temos a sobreposição do ensino privado ao ensino público no município. O quantitativo de alunos que migraram para as escolas privadas entre os anos 2007 e 2008 ficaram desse modo:



Fonte: INEP - SGI/GEI

De acordo com a tabela acima onde o número de matriculados nas redes de ensino privado é superior ao público, o documento mostra qual a oferta e perfil que foi criado para ano letivo de 2008.



Fonte: INEP - SGI/GEI

Mas como explicar que tantas crianças e adolescentes estejam fora da escola em Maceió? Por que há um nível de abandono tão grande de alunos que migram para as escolas privadas? Há também os alunos que abandonam a escola por outros fatores, mas que não foram estatisticamente diagnosticados pelo PME como, por exemplo, a realidade que foi citada anteriormente e que foi simplificada pelo documento aqui analisado. Nossas próximas reflexões versam sobre as experiências educacionais com o ensino de filosofia com crianças numa escola privada neste município. Esta escola, por ser privada, não entraria no *rol* de escolas deste município nas quais são os filhos de professores universitários, empresários e filhos de deputados que estudam. Mas é uma escola onde, provavelmente, são filhos de uma “pequena classe média” que ascendeu socialmente e colocam seus filhos devido aos problemas que encontram na escola pública. Nesse sentido, os alunos dessa escola privada onde o Ensino de Filosofia foi vivido, sejam aquelas crianças que evadiram das escolas públicas; como apresentado estatisticamente pelo (PME).

### **Filosofia experimental com crianças numa escola privada no município de Maceió**

Quando uma disciplina, peculiar como a Filosofia, entra em cena num contexto onde ora é interpretada como inútil, ora serve para “distrair” dos alunos, ela passa a ser entendida como uma *presença* trivial para o mundo escolar. Sentimento também expresso pela disciplina de Artes. Todavia, essa “bobagem” pode ser uma solução “didática” quando não se sabe mais o que fazer com o “tempo livre” na escola. Em contraposição a essa ideia sobre a presença da Filosofia na escola, consideramos ser demasiado perigoso quando esta disciplina é inserida num contexto onde a educação passa a ser apenas a efetivação de uma obrigatoriedade legal ou um “faz de conta”, uma vez que é uma disciplina que pode dispôr de ferramentas riquíssimas para a construção dos saberes e de uma relação respeitosa entre alunos e professores.

Defender claramente a presença da Filosofia no Ensino Fundamental brasileiro pode parecer ainda mais um lamento ou mesmo um discurso repetitivo onde mais filósofos com suas “ladainhas” e “blá, blá, blá” reclamam, ou melhor, exigem que a complexa realidade educacional brasileira trate da presença da filosofia<sup>230</sup> no currículo nacional brasileiro com um pouco mais de cuidado.

---

<sup>230</sup> Não devemos esquecer da disciplina Sociologia que é tão estigmatizada quanto a Filosofia. Mas que, ao contrário da filosofia, acaba contribuindo de alguma maneira em alguns setores da Política nacional, pois utiliza-se de cientistas sociais como conselheiros políticos.

A palavra respeito, no sentido moral, não entraria aqui, pois não é o que a filosofia parece reclamar. Ela exige problematizações acerca dos posicionamentos que defendemos ou não. Ou seja, deseja que se possa ir até as raízes dos problemas de modo que o defensor e/ou o acusador justifique(m) o modo como ela vem sendo tratada nas últimas décadas por alguns teóricos das universidades brasileiras, bem como professores da educação básica<sup>231</sup>. Assim, nossa intenção, neste artigo, não é resgatar os motivos pelos quais a filosofia tem sido estigmatizada academicamente e socialmente. Mas possibilitar espaços de reflexão que compreenda a Filosofia como um lugar incomum e, portanto, poder retirar dos sujeitos a segurança da verdade sobre tudo o que foi e ainda é pensado e feito no interior das escolas. Sobre criações manuais que muitas pesquisas acabam criando com seus posicionamentos denunciativos acerca do melhor modo educacional, no artigo intitulado: “Ensino de filosofia para não-filósofos: filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar” sugere que,

Trazendo esta discussão para o âmbito das relações entre a filosofia e a educação, a busca por verdades educacionais e por modelos que pudessem assegurar o verdadeiro ensino fez com que se criassem, nas pesquisas educacionais, inúmeros manuais para servir de modelo àqueles que se propusessem a pensar a educação, tendo como parâmetro os resultados esperados pela sociedade científico-filosófica de modo geral, e os critérios ortodoxos aos quais as pesquisas são submetidas. (GELANO, 2007, p. 238).

Pensado sobre o que o autor sugere, os modos como nos deixamos ser afetados, revelam a densidade e a complexidade sobre o que cada sujeito compreende sobre educação escolar. Nesse contexto, a vida docente pode revelar muitas surpresas e possibilitar, como diz Kohan, “experiências do pensamento”.

Sabendo dos limites de um artigo e, portanto, que as experiências com ensino de Filosofia vividas entre os anos 2009 a 2014 com crianças numa escola no município de Maceió/AL não caberiam no espaço de um trabalho como esse, procuramos ser o mais sucinto possível, mas sem deixar de apresentar um pouco como algumas atividades eram realizadas. Vejamos o modo como eu cheguei nessa escola e como os experimentos foram sendo feitos ao longo desses quatro anos.

A presença da disciplina Filosofia nessa escola se fazia presente por que ela adotava um material didático que continha essa disciplina do 2º ao 9º ano. Assim, além de todas as disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa (que poderia ser a Língua Espanhola), História, Geografia, Ciências, Artes e Educação

---

<sup>231</sup> Todavia, sobre estas questões que se fazem fundamentais discutir quando se trata do Ensino de Filosofia no Nível Médio, questão que não é a nossa intenção problematizar neste momento, há vários estudos sobre o surgimento, a saída e a volta dessa disciplina nos currículos brasileiros que podem ser consultados em artigos, dissertações de mestrado e doutorado e livros que são problematizados por filósofos que vem há décadas tratando sobre os problemas que permeiam no ensino de Filosofia no nível médio no Brasil.

Física) os alunos também eram contemplados, na grade curricular desta escola, com a disciplina Filosofia. Todavia, diferente das outras que tinha mais de 60 minutos de aula (com exceção de Artes, que tinha a mesma carga horária que a Filosofia) por semana, Filosofia tinha apenas uma. Filosofia era colocada no dia da disciplina de Artes que, muitas vezes, era confundida pelas Pedagogas como uma disciplina “lúdica” colocando as crianças para pintar e desenhar. A presença da Filosofia me deixou curiosa, pois até então não havia ouvido ou lido coisa alguma sobre criança estudar Filosofia. Sabia da obrigatoriedade para o Ensino Médio, no qual já havia trabalhado.

Quando analisando o material adotado pela escola, percebi um diferencial. A disciplina de Filosofia era trabalhada de forma que integrava as outras disciplinas. Desse modo, as questões que a filosofia apresentava como Ética, Cidadania, Amizade eram vistas no restante das disciplinas<sup>232</sup>. Lecionei nesta escola durante quatro anos. Estes anos mudaram a minha relação com a filosofia, com os sujeitos do conhecimento, com o próprio saber. As experiências que aquelas crianças faziam acontecer ressoam em mim até hoje e tem sido, portanto, o motivo pelo qual minha dissertação de Mestrado no PPGE/UFAL e outros escritos como esse vem ganhando vida e (in)completudes.

A intensidade das experiências e o modo como fui lançada no jogo do aprender e não apenas de ensinar com aquelas crianças que provocaram grandes travessias. Pois,

Aprender é traduzir. Traduzir é inventar. Inventar é inventar-se. Inventar-se é escutar o que não se escuta, pensar o que não se pensa, viver o que não se vive. [...] A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, antever esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa pátria, de nosso cômodo lugar. (KOHAN, p. 131, 2007)

Deixei-me levar pelos incômodos que essa experiência nova me presenteava. E me dispus a experimentar, como professora, o acontecimento do aprender e não somente ensinar. Assim, essa travessia colocou-me muitas provas. Provas cheias de riscos onde nem mesmo as metodologias pedagógicas da escola e a cobrança dos pais dos alunos já determinadas não pareciam tão perigosas quanto a afirmação daqueles olhos e daquelas metáforas que eu escutava e lia cotidianamente nas falas, desenhos e escritos das crianças. Elas, impulsivamente, colocavam um espelho diante de mim, forçando-me

---

<sup>232</sup> Não estamos afirmando que esse material é o ideal para quem deseja lecionar Filosofia com crianças. Todavia, o que me chamava atenção era que o material não trabalhava de forma catequética no sentido de que estudar valores morais no sentido de domesticar as crianças eram o mote da discussão.

afirmar uma realidade sem ideais, numa imagem turva de mim mesma e num jogo enigmático.

Essas provocações cotidianas me fizeram repensar e questionar: o que é conhecimento? O que pode o sujeito do conhecimento? O que pode o corpo? O que pode a linguagem infantil? Qual o sentido de ensinar? Qual o papel da escola? E da filosofia, qual será? O que e como aprendi com a Filosofia universitária? Qual o sentido de ser professora de Filosofia e dar aula a crianças? É possível outro modo de fazer que não a acadêmica? Coloquei-me então como uma nota musical ainda em processo de composição. Ainda inacabada. Ainda por fazer, por reinventar outros sons. Outras notas. Mas que, ainda assim, indefinidas, permitiam um começo para uma dança, alguns passos ainda tímidos, mas um movimento.

Essa passagem da filosofia acadêmica para o ensino com crianças, colocou-me dentro de um processo permeado por experiências e acasos. Questionava-me, portanto, se era possível ensinar as crianças a pensarem. Vejam só! Quão boba eu era! Assim, sem perceber, elas me ensinaram que já sabiam. Quem não sabia era eu. Filósofa acadêmica. Compreendi, portanto, que se arriscar à vida do ensino com crianças necessitava repensar os métodos fechados que me serviam de base. Mas, com as crianças, os métodos filosóficos não as satisfaziam. As crianças provocavam outros modos de fazer.

Assim, as atividades eram sempre uma novidade. No primeiro dia de aula de Filosofia, por exemplo, com a turma do 2º ano, eu pensava sobre como eu poderia fazer com que este momento acontecesse de maneira natural, leve e ao mesmo tempo intensa. Um acontecimento em que eles jamais esquecessem. Foi então que pensei que a curiosidade seria a ferramenta que me ajudaria para o resultado que eu esperava: tornar a primeira aula de Filosofia da vida deles inesquecível. Foi então que resolvi chegar na sala de aula com uma mala. A mala era vermelha. Tinha várias interrogações coloridas nela. E eu, nunca havia chegado na escola com uma mala. Lembrando que quando chegamos ou saímos com uma mala, as pessoas sentem curiosidade. Querem saber o que há dentro dela. Ficam imaginando o que pode estar dentro. E, ao chegar com essa mala, as carinhas de espanto me fizeram saborear a intensidade de como seria aquela aula. Maria Clara perguntou “Tia, você vai viajar?” Eu respondi com um sorriso natural e manso: “Vou, Maria Clara.” Ela perguntou mais uma vez: “Pra onde, tia?”. Eu mais uma vez respondi: “Já, já eu te conto. Deixa os colegas chegarem. Certo?” Ela silenciou e começou a cochichar com a colega próxima a ela. Quando o restante da turma ia chegando, mais espanto, curiosidades e perguntas sobre o que “a tia” tinha naquela mala vermelha e cheia de sinais de interrogações coladas. Muito bem, o que eu esperava havia acontecido: eu queria despertar a curiosidade deles, de modo que eles pudessem naturalmente ir fazendo as perguntas sem se preocuparem com respostas corretas ou não. Fizemos um círculo e as perguntas eram muitas. No final, a grande descoberta sobre o que tinha na mala vermelha da “tia Carla”. E o grande final foi revelado. Tinha uma corda, um livro, uma bola. Coisas que fazem viajar.

Essa atividade é apenas uma simples descrição sobre o primeiro dia de uma aula de Filosofia com a turma do 2º ano em 2013. Com o 5º ano, a metodologia foi um



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

Não foi fácil fazer algo diferente na escola. Especialmente quando a Pedagogia, com seus próprios métodos intrínsecos para ensinar, esquecem de que aprender com as crianças pode ser o “método” mais interessante quando se pretende tornar os saberes vivos na vida das crianças. Desse modo, havia muitas desconfianças pela falta de maturidade e “experiência” da nova professora que começou a direcionar atenção especial a uma disciplina adormecida na escola. Pois, as mais “bem trabalhadas” eram Matemática e Língua Portuguesa. Disciplinas as quais os alunos iriam precisar no futuro. Mas como aprender essas disciplinas sem pensar sobre elas? Sem senti-las? Mas, para meu espanto, as crianças mostraram aos adultos da escola o que nem eu mesma ainda sabia: que as verdades consolidadas sobre o ideal de aluno, professor e escola estavam ainda por fazer. E que,

Como se só pela afirmação do eterno retorno fosse possível “chegar a ser o que se é”. Porém, uma afirmação que não é em absoluto, a compreensão de uma doutrina, que não tem nada a ver com o saber, senão que deve ser feita, como Zaratustra, com todo o corpo e toda a alma, com tudo “o que se é”. Essa conversão não se resolve com tagarelices, nem predicação, nem em doutrina, mas em silêncio ou em cântico. (LAROSSA, 2009, p. 61)

Na filosofia do Zaratustra, não há método estabelecido capaz de medir a vida humana. A “lógica” dos acontecimentos, ainda estão por se reinventar. Por isso, os métodos que eu adotava para as aulas com as crianças não eram em absoluto doutrinários, posto que havia a compreensão de que pensar e deixar pensar era permitir que o meio pelo qual a criatividade era possível apresentava-se no e pelo corpo, com todo o desejo que as atividades fossem capazes de provocar e os corpos sentirem. É neste sentido que consideramos ser possível realizar algumas aproximações com o

Zaratustra nietzschiano. Pois foi durante essas experiências de ensino com as crianças, relatadas anteriormente, que me fizeram perceber que os pressupostos filosóficos e educacionais poderiam ser transvalorados pela afirmação das crianças.

Sobre pensar a Filosofia, tendo como método a (des)ordem dos experimentos, supõe ousar, pensar modos ainda não pensados sobre questões próprias da Filosofia e da própria existência das crianças. É como nascer de novo ou, como propõe a Filosofia de Nietzsche, dinamitar conceitos, vidas que foram congeladas pela ordem cronológica da história. Transvalorar a ordem dos valores que consideram possíveis medir a vida. Inverter a ordem é afirmar-se. Dizer Sim à ordem do acontecimento e das experiências. É nesse sentido que consideramos ser possível atravessarmos entre uma Filosofia experimental e as infâncias das crianças na escola pública. Talvez até hoje aquelas Pedagogas ainda não entendam quão rico pode ser o encontro da Filosofia com as crianças na escola.

As experiências com o Ensino de Filosofia nessa escola privada, a qual me possibilitou acontecimentos que alteraram o modo de problematizar os saberes, possibilitaram-me pensar sobre o Ensino de Filosofia nas escolas públicas. E, ao mesmo tempo, como poderia ser possível a presença da Filosofia no nível Fundamental em um município onde nem mesmo a garantia mínima da permanência na escola pública era assegurada pelo governo. Onde o direito à educação é roubado. Desse modo, há muitas questões que funilam e perpassam o objetivo deste trabalho. Mas é pensando nesse grito que ecoa desde o Brasil colonial, nessas terras alagoanas sob os nossos ouvidos que nos provocam, trazer experiências que desejam povoar em todos os espaços. Mesmo que haja apenas uma centelha de luz ainda acesa. Abrir reflexões para pensar o que muitas escolas em Maceió/AL têm vivido é ousar fazer pensar e possibilitar fazeres que provoquem experiências capazes de tirar do lugar paredes rachadas e marcadas pelas experiências mais violentas e castradoras que muitas infâncias têm vivido em terras de marechais.

## **Considerações**

As travessias entre a Filosofia e a Criança-estudante colocam a Escola como um lugar de acontecimentos de infâncias. Esse trabalho, ao colocar a criança como sujeito de linguagem e, portanto, histórico, apresenta-se, desse modo, como criador de acontecimentos dentro da escola. Pensar nesta perspectiva é um primeiro ensaio para propôr pensar as formas as quais os saberes dos *infantis* em escolas de Maceió são de forma violenta. Possibilitar um Outro estrangeiro, com linguagem outra, é sugerir acontecimentos de infâncias na perspectiva do acontecimento. Nesse jogo, a criança é o sujeito que coloca a Filosofia e a Escola para brincar juntos, assumindo lugares, criando horizontes. Nesse sentido, possibilitar reflexões acerca de lugares que parecem estrangeiros, como o município aqui pensado, pode suscitar várias outras reflexões e projetos acerca de seu ensino, bem como a presença da Filosofia em suas escolas

públicas, o que nos parece um bom começo. Para o cenário educacional presente no município de Maceió, parece-nos urgente e necessário problematizar, de um modo experimental, que incomoda e inquieta. Diante das experiências docentes numa escola do município de Maceió, foi possível pensar sobre como essas experiências podem provocar acontecimentos afirmativos em outras escolas, com outras crianças e outros professores. Experimentar, portanto, sugere encontros e criadores de acontecimentos que possibilitem ressignificar a educação com crianças, partindo do que não se sabe ou do que ainda se sabe pouco. Entendemos que pretender ensinar parece um pressuposto tolo para os que desejam criar acontecimentos educacionais fora da lógica pedagógica que tentamos apresentar a partir dos experimentos com o Ensino de Filosofia. Talvez, em meio às rachaduras que existem em muitas escolas públicas de Maceió, a experiência da demolição venha possibilitar algumas rupturas acerca das naturalizações engendradas pelo IDEB, as mídias, o governo e os próprios educadores do lugar. Ousar experimentar, nos parece um risco necessário para pensar a educação com crianças no município de Maceió.

## Referências

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96, de 20 de dez 1996.

BRASIL, Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de setembro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

GELAMO, Peloso Rodrio. **ENSINO DE FILOSOFIA PARA NÃO-FILÓSOFOS. FILOSOFIA DE OFÍCIO OU OFÍCIO DE PROFESSOR: OS LIMITES DO FILOSOFAR**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 231-252, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GOMES, Dutra Vanise. *A escola pública aposta no pensamento*. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Org.). **Filosofia com Crianças: caminho para o pensar transformador na escola?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

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

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

MACEIO. **Plano Municipal de Educação de Maceió, uma história de luta.** 2010. Disponível em: <<http://www.sinteal.org.br/2012/05/plano-municipal-de-educacao-de-maceio-compromisso-com-a-cidadania/>>. Acesso 12/10/2014

NIETZSCHE, W. Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** Tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg, J. 1921 – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PASSETI, Edson. **Crianças carentes e Políticas Públicas.** (organização de Mary Del Priore). História das Crianças no Brasil. 7. Ed., 1ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual;** tradução de Lilian do Valle – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROCHA, Nielma Lima da. **O ensino fundamental de nove anos no estado de Alagoas: da proposta à prática.** Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/>>. Acesso em 10/10/2014

## **CRITICIDADE E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: O PAPEL FORMADOR DO DIÁLOGO E DA PROBLEMATIZAÇÃO**

Darcísio Natal Muraro, UEL, Brasil, E-mail: murarodnm@gmail.com

Papel formativo da Filosofia no Ensino Fundamental.

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo analisar a concepção de criticidade de Paulo Freire destacando o papel formador do diálogo e da problematização. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica centrada na análise do conceito de criticidade.. Destacamos como resultado a compreensão da criticidade como inacabamento do ser humano, capacidade de problematização, práxis dialógica e democrática que conscientiza, liberta, humaniza as pessoas e transforma o mundo. Estes aspectos da criticidade são essenciais para uma educação filosófica centrada em temas geradores que contribua para a pronúncia significativa da palavra.

**Palavras-chave:** Formação filosófica. Criticidade. Paulo Freire.

**Abstract:** This study aims to analyze the concept of criticism of Paulo Freire emphasizing the formative role of the dialogue and the problematization. The methodology is based on bibliographic research centered on the analysis of the concept

of criticism. We emphasize as a result the understanding of criticism as incompleteness of man, questioning capacity, dialogue and democratic praxis that raises awareness, liberates, humanizes the people and transforms the world. These aspects of criticism are essential to a philosophical education focused on generating themes that contribute to significant pronunciation of the word.

**Key-words:** Philosophical education. Criticity. Paulo Freire.

Consideramos a criticidade um aspecto fundamental na formação humana. Esta premissa nos motiva a compreender a concepção de criticidade de Freire para iluminar o trabalho com a filosofia na Educação Básica.

Partimos da relação entre a criticidade e a concepção de homem e mulher. Esta é uma perspectiva antropológica da criticidade e não apenas lógica ou epistêmica..

Para Freire, o homem, mesmo participando plano da realidade dos animais, diferencia-se como um ser histórico, em processo de sua construção, caracterizando-se como ser inacabado ou inconcluso, mas com a capacidade de ter consciência desta sua condição. Diz Freire:

Parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em que e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão. (FREIRE, 1987, p. 42).

Para Freire, o homem é uma criatura que não apenas vive, mas, sobretudo, existe na relação com os outros homens. Existência significa a capacidade de discernir as suas relações, destacando-se o papel da criticidade na comunicação ou diálogo com o outro. O ato de discernir leva, em primeiro lugar, o homem à descoberta da sua dimensão de temporalidade e cria sua consciência de historicidade, transcendendo a unidimensionalidade do tempo que se dá na esfera do mero viver mantendo relações de contato. Assim, o homem percebe o tempo nas suas relações de ontem, hoje e amanhã. O discernimento leva-o a uma relação ativa com o tempo, emergindo e modificando-o: “[...] o homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Esta fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporiza-se [...] lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1987, p. 49).

O trabalho da crítica se faz análise das relações entre parte e totalidade, pessoa e mundo, pelo discernimento da temporalidade e dos influxos históricos e culturais sobre a existência. Além disso, crítica se faz como reflexão imaginativa construtora de seu projeto orientador de sua práxis que permite a integração do homem ao seu contexto natural, social, cultural, ou seja, o seu enraizamento no mundo. Este entendimento contribui para Freire tomar posição crítica diante das forças que geram o comportamento de massa: “[...] a massificação implica no desenraizamento do homem. Na sua destemporalização. Na sua acomodação. No seu ajustamento.” (FREIRE, 1987,

p. 50). A massificação refere-se à simples adaptação, à acomodação ou ajustamento do homem, sendo este um “[...] comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização [...]” (FREIRE, 1987, p. 50). Nesta condição suprime-se no homem a capacidade crítica, ou sua capacidade de se humanizar.

Esta integração refere-se a “[...] uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na media em que a consciência se torna crítica [...]” (FREIRE, 1987, p. 50). Se o homem fosse um ser da acomodação ou do ajustamento, a história e a cultura, que são exclusivamente humanas, não teriam sentido, “faltar-lhes-ia a marca da liberdade”. Por isso, quando se suprime a liberdade o homem torna-se um ser meramente ajustado ou acomodado, o que sacrifica a capacidade criadora do seu próprio projeto de ser.

A libertação implica a emersão desta realidade opressora, uma atitude de voltar-se reflexivamente sobre ela de forma a fazer a leitura crítica do mundo desocultando a verdade, objetivando-a, tomando-a como produto histórico-social dos homens de forma a desencadear uma práxis autêntica de reconstrução da própria história. Por práxis, Freire entende “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). A emersão cria a possibilidade de assumir a tarefa histórica de transformação desta realidade. A práxis é a inserção crítica – por meio da análise reflexiva – na realidade transformando-a, num movimento dialético subjetividade-objetividade. Para o autor, a pedagogia do oprimido, como processo de permanente libertação dos homens, representa este movimento permanente da crítica que requer o desvelamento do mundo da opressão e o compromisso com a práxis. Podemos ressaltar a dimensão epistemológica-política da crítica no pensamento freiriano.

Neste contexto, cabe enfatizar a ressignificação dada pelo autor ao processo da leitura, como apontado acima, valorizando a relação imbricada entre leitura da palavra e a leitura do mundo, ou seja, a formação de um leitor crítico. O autor destaca a importância da articulação entre texto e contexto, trabalho que exige do leitor uma atitude crítica:

[...] sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige

muito. Assim, a questão não é só impor aos alunos numerosos capítulos de livros, mas exigir que os alunos enfrentem o texto seriamente. (FREIRE, 1986, p. 15).

A crítica, para Freire, contrapõe-se à “cultura do silêncio” e receptividade passiva que é imposta aos estudantes. Leitura e experiência são ainda dois mundos que não se comunicam na escola. Diz o autor: “A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios” (FREIRE, 1986, p. 85).

A posição crítica requer que professores e alunos o rompimento com a prática da repetição, dissertação, reprodução que faz dos conhecimentos um instrumento de dominação, subjugação, exclusão de uns sobre os outros. A prática da transmissão, memorização e repetição do conhecimento não gera consciência crítica, mas consciência “feita”, “cheia”, “alienada”, “mecanizada” arrogante e desconectada dos problemas emergentes de um mundo em mudança. Em contraposição, Freire desenvolveu o conceito de ciclo gnosiológico ou ciclo crítico a possibilidade de articulação interdependente e indicotomizável entre o conhecimento existente e o conhecimento que se produz para a e da inserção deste saber na experiência presente:

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p. 28).

Considerando que as duas etapas do ciclo gnosiológico pressupõem um trabalho cooperativo, Freire valoriza a importância do diálogo sem o qual não é possível produzir um conhecimento crítico sem sua incidência no contexto político e histórico:

Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é. O contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (FREIRE, 1986, p. 85)

O autor endereça sua crítica à educação bancária, que coloca o homem numa condição fatalista ou imobilista ou espectador diante da história, retirando-o da condição de sujeito do seu próprio movimento e fazendo com que ele tenha uma percepção

alienada da realidade como algo acabado, estático, naturalizado. Freire ressalta que a criticidade é o divisor de águas entre a educação bancária e a problematizadora:

A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão *sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. (FREIRE, 1987, p. 41. *Itálico do autor*).

A condição de possibilidade de uma relação crítica entre os homens é dada pelo diálogo que problematiza a existência humana no mundo. Podemos inferir que a criticidade é gerada e geradora pelo diálogo problematizante que articula os aspectos epistemológicos, éticos e políticos. O sentido ético do diálogo implica num agir guiado por valores, como destaca Freire:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem crítico na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. (FREIRE, 2000, p. 115).

Freire é enfático em salientar a relação inquebrantável entre diálogo e conhecimento, ou seja, a dimensão epistemológica da comunicação. O diálogo permite trazer à consciência o conhecimento acumulado na experiência humana. O diálogo é a ponte entre o ser inacabado e seu ser mais, horizonte da humanização. Esta ponte é sedimentada pelos laços éticos e políticos. É pelo diálogo que aprendemos a perguntar, condição para aprender a pensar. Diz Freire acerca da importância do diálogo para este processo:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. (...) Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. (...) O que caracteriza a comunicação enquanto esse comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. (FREIRE, 2000, p. 66).

Nesta perspectiva, o diálogo se constitui como uma base para gerar a consciência crítica na medida em que o conhecimento vai sendo construído pelo processo indagativo e, dialeticamente, a criticidade vai impulsionando a dialogicidade entre os homens. O diálogo implica a reciprocidade que não pode ser rompida no processo cognoscível. Por isso, a função cognoscitiva e a comunicativa são fundamentais ao pensamento



crítico. Para explicitar melhor esta dialeticidade e dialogicidade do pensar, Freire enfatiza esta dupla função potencializada pelo ato de perguntar no qual o sujeito do conhecimento:

[...] põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Daí a necessidade de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 2000, p. 67)

O diálogo se faz através da pronúncia autêntica da palavra, porque perpassada pela reflexão gerada pelo perguntar. Há outra dimensão implícita nessa relação dialógica-inquiridora que é a ação, uma vez que estão enredadas numa determinada situação. A palavra dialogada é geradora do movimento reflexão e ação, processo interativo em crescimento.

A existência humana crítica é tecida na relação dilética-dialógica, ou seja, os homens se fazem na pronúncia da palavra autêntica, verdadeira, palavra-ação, palavra-trabalho que transforma o mundo. A capacidade de pronunciar a palavra é um ato de crítica. Neste sentido, o homem se faz homem na pronúncia da palavra que tem consequências práticas, históricas e culturais. A pronúncia da palavra não encerra o processo, mas o engendra e renova permanentemente, na medida em que o que é problemático não se esgota. A palavra é um direito de todos, e por este motivo, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, nem alguém pode roubá-la dos demais. A educação dialógica e problematizadora implica, assim, uma pedagogia da pergunta, que é uma pedagogia da busca da palavra autêntica, em interação com as partes da realidade para compreendê-la e transformá-la na totalidade.

Neste entendimento, a educação crítica da palavra consiste numa abordagem filosófica na medida em que coloca em questionamento os conceitos – palavras – que são usados para compreender a realidade. Como tais conceitos – temas geradores – são construídos historicamente, faz-se necessário um tratamento reflexivo e crítico dos mesmos para que desta forma crie condições de um uso autônomo da própria língua, ou do que Freire coloca como “[...] a compreensão dos signos significantes dos significados [...]”. (FREIRE, 2000, p. 82) Os sujeitos do diálogo são interlocutores problematizados pelos problemas dos signos, significantes e significados. Trata-se de desenvolver a inteligência dos signos, segundo Freire: “Esta inteligência dos signos vai-

se dando na dialogicidade que, desta forma, possibilita a compreensão exata dos termos, através dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empenhados” (FREIRE, 2000, p. 82). Em Freire, a atividade filosófica essencialmente crítica-dialógica, articula dialeticamente a movimento reflexivo de compreensão dos signos com a “análise dos problemas” concretos da experiência existencial dos sujeitos.

A crítica de Freire é mordaz àquela prática de problematização que se converte num entretenimento intelectualista, mero jogo de perguntas e respostas que serve para o controle autoritário do professor. Nesta linha, a problematização é alienada e alienante, fuga da ação, negação do real.

Para o autor, há dialeticidade na problematização de forma que implica necessariamente se comprometer com o processo. Diz nosso autor: “Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização” (FREIRE, 2000, p. 82). Estamos falando de processo, ou seja, de um movimento progressivo de compreensão e questionamento que não se encerra com a resposta do professor ou de um aluno. Nem cabe ao professor a resposta: “Todas as perguntas merecem resposta, e nós, talvez, nunca tenhamos a resposta, mas, possivelmente, uma das respostas. Devemos evitar o dogmatismo e o desrespeito. (FREIRE, 1986, p. 110). Antes, a resposta gera novos questionamentos, alimentando indefinidamente o processo dialógico. Assim, enquanto os educandos “ad-miram” o objeto problematizado, o educador “re-ad-mira” por meio da problematização. Nas palavras de Freire: “[...] na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador.” (FREIRE, 1987, p. 59)

Cabe aqui ressaltar a centralidade dos temas geradores para a educação dialógica problematizadora, que entendemos ser uma dimensão importante do trabalho da crítica. Nesta perspectiva, podemos entender que Freire nos dá uma importante indicação de um trabalho filosófico a ser feito em diferentes níveis da educação. Na medida em que a educação enfrenta esta tarefa de pensar as “palavras geradoras” ou os “termos geradores” ela se converte numa situação gnosiológica em torno da experiência existencial do educando. Daí a importância na dimensão dialógica-praxiológica defendida por Freire, uma vez que, ela possibilita diferentes modos de ver as palavras e

a problematidade da realidade, como forma de ler, compreender e se relacionar com o mundo. Traduzindo em miúdos, diálogo e problematização podem acontecer desde a mais tenra idade, na experiência existencial da educação infantil ou nas mais diversas experiências extra-escolar da criança, na medida em que se criam condições para a emergência dos temas geradores. Isto aponta a necessidade dos professores aprofundarem os aspectos filosóficos e pedagógicos para gerarem uma prática educacional crítica: reflexiva-dialógica-problematizadora-transformadora de maneira contínua na educação básica.

A educação dialógica-problematizadora está intimamente ligada à postura democrática. Para Freire, “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas” (FREIRE, 2011, p. 162-163).

Ressaltamos que Freire desenvolve o conceito de democracia intimamente ligado à prática da reflexão e diálogo capaz de modificar a consciência e o comportamento humano, constituindo-se como pressuposto da vida social e política. A democracia está também inacabada, e como tal, o seu “ser mais” depende da criticidade. Esta é a formulação freiriana de democracia:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2000, p. 80)

Freire (2000) faz uma detalhada análise da “inexperiência democrática” que marca a história do Brasil. Ele se mostra convicto de que a construção da democracia não se dá à custódia, nem ela é dada, mas é um processo de luta ética e política que exige a mobilização, participação e solidariedade. A vida democrática é aprendida pela experiência: “[...] na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (FREIRE, 2000, p. 92).

Neste sentido, faz-se uma prerrogativa para os educadores a discussão da ideia de uma educação libertadora que considere o diálogo como necessário para o alcance da autonomia do pensamento, permitindo ao sujeito ser crítico frente a sua realidade e agir

democraticamente, em contraposição ao que Freire chamou de educação bancária e opressora.

Na evolução do pensamento freiriano a criticidade pode ser caracterizada como o pensar certo, um pensar a partir da dimensão existencial, de uma experiência socialmente construída, de um contexto histórico, social, político, um pensar inacabado que se faz “ser mais” pelo diálogo, reflexão, problematização, curiosidade crítica e práxis transformadora. Nas palavras pronunciadas pelo autor, o pensar certo se articula com o ciclo crítico gnosiológico: “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 14). A criticidade, além de rigorosidade metódica na pesquisa e argumentação, exige profundidade, autocorreção, capacidade de discordar, de correr risco com a novidade e coerência no agir:

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente. . (FREIRE, 1986, p. 16)

Pensar certo é também um agir certo e este implica a dimensão política. Como expõe o autor: “Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p. 69-70, itálicos do autor). Assim, Freire atualiza o que Aristóteles já havia anunciado ao dizer que homem é um animal político, um animal de logos, um animal crítico. Animal que tem potencial de crescimento pela via democrática ancorada na reflexão, problematização, diálogo, transformação.

### **Considerações finais**

Nossa reflexão procurou destacar a importância da criticidade como processo dialógico problematizador se constituir um eixo articulador da formação filosófica na educação básica com caráter sistemático, contínuo, progressivo e com

qualidade em todos os níveis da educação básica formal. Desta forma, procura-se superar as práticas que fragmentam e desarticulam estes níveis de ensino.

A criticidade é fundamental para compreender a contextura da histórica e da política e para pensar as possibilidades de uma práxis interventora (um agir, fazer, trabalhar) nesta realidade da e na qual o homem também se faz, conscientiza, liberta, humaniza. Nesta perspectiva, a humanização não é um estágio de iluminação intelectual do indivíduo, ou um ideal universal para o homem pré-estabelecido, ou um modelo de sociedade, por exemplo, aquele *way of life* dos países desenvolvidos.

Considerando fundamental o trabalho de “alfabetização filosófica”, trabalho que implica o trabalho crítico com os conceitos ligados à existência humana, Buscamos aporte no pensamento freiriano acerca da concepção de criticidade. Destacamos que a criticidade, para além de um julgamento ingênuo ou uma análise altamente racionalizada, intelectualista, mecanicista e neutra, exige abertura de pensamento para abarcar, de forma integrada, diversas dimensões: antropológica, histórica, epistemológica, ética, política, educacional. Resulta, assim, um esforço de articular o aspecto do inacabamento humano com a condição existencial de estar sendo, numa experiência histórica, datada, temporalizada, também inacabada, mas significada no processo de construção social e comunitário. Como sujeito portador de uma experiência de significados do e no mundo em que se acha e está sendo, a criticidade se faz dialogia, problematização, curiosidade epistêmica, leitura do mundo, práxis intencional de inserção transformação do mundo. A criticidade ressignifica o sentido da filosofia como amor à sabedoria por amor ao mundo. Esta amorosidade se consubstancia num um pensar e agir certo no sentido de reflexão com rigorosidade metódica na pesquisa e argumentação, profundidade, autocorreção, capacidade de concordar e discordar, de correr risco com a novidade, coerência, acolhimento da diferença e práxis libertadora e humanizadora rompendo com as condições opressoras.

Assim intuída e também inacabada, a educação filosófica, como educação crítica, não pode fugir ao compromisso com a experiência humana na qual estão ancorados os temas geradores. A criticidade é a condição de possibilidade para a educabilidade humana em que se dá a assunção da pronúncia da palavra. Assim, a filosofia pode ter um papel formador se faz criticidade em todas as palavras que pronunciamos.

## Referências

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, PAULO; SHOR, I. **MEDO E OUSADIA.** RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1986.

## **E O QUE SE PASSA ENTRE O ENSINAR E O APRENDER: DESAFIOS FILOSÓFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Laisa B. O. Guarienti

UNICAMP/Brasil

[batupre@gmail.com](mailto:batupre@gmail.com)

Financiamento FAPESP

Eixo temático: Papel formativo da Filosofia no Ensino Fundamental

O trabalho apresenta aspectos iniciais de uma pesquisa desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Campinas/SP. A intenção é focar naqueles alunos que não prestam atenção em sala de aula, naqueles que quase sempre carregam algum rótulo por não entrarem no funcionamento de uma sala de aula e de todas as demandas que ela emite. Assim são realizadas observação em loco com esses alunos e para além delas, realiza-se as oficinas de aprendizagem inventiva. Estas oficinas visam dar atenção justamente a esse pensamento que não é visto como importante para o funcionamento da ordem escolar. São com esses pensamentos que toma-se um norte para dar uma nova abordagem as diferenciações entre ensino e aprendizagem. Palavras-chave: aprendizagem, escola, oficinas.

## Y QUÉ ÉS LO QUE OCURRE ENTRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: DESAFIOS FILOSÓFICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El trabajo evalúa aspectos iniciales de una pesquisa desarrollada en una escuela de Educación Primaria en la ciudad de Campinas/SP. La intención es observar aquellos alumnos/as que no ponen atención en la clase, niños/as que casi siempre son estigmatizados/as por no participaren en la rutina de la escuela como se espera – no logran un resultado final cercano al ideal de éxito junto a las exigencias del contexto. Las observaciones son realizadas *in loco* con estos/as alumnos/as e intentamos sacarle provecho a estas informaciones singulares realizando talleres de aprendizajes inventivos. Los talleres se proponen a fijarse justamente en ese pensamiento que no es valorado en el funcionamiento de organización escolar. Así creamos la posibilidad de una nueva mirada hacia tales informaciones generando diferenciaciones conceptuales entre enseñanza y aprendizaje. Palabras-claves: aprendizaje, escuela, talleres.

### INTRODUÇÃO

Entrar em sala de aula com um olhar de pedagoga que não quer pedagogizar as ações desenvolvidas pelo coletivo que compõem esse espaço. Não quer romper os fluxos produtivos que impulsionam a invenção. Entro nesse oceano de variabilidades a procura de aprendizagens escondidas em meio a tanto o que se ensina. Afirmar todas as ações possíveis que suscitem criação. Enxergar nisso um interessante que vergue para o aprender, pois as variações do pensamento são as aprendizagens inventivas. E assim, perceber o ambiente e propor outras atuações. Como um cartógrafo filósofo que entra em ação para ser afetado nesse turbilhão de acontecimentos e pensar em proposições para o coletivo.

Um cartógrafo que se envolve com a turma e percebe algumas rasuras que prejudicam o bom funcionamento escolar. Entra em cena para potencializar as dispersões, desvios, falta de atenção e os outros tipos de possíveis transtornos que lesam o funcionamento da ordem do aprendizado escolar e dar atenção justamente a esses transgressores da boa conduta que estão todo o tempo dentro das salas de aula. Cartografar as variações do pensamento escolar e para onde esse pensamento escorre quando não presta atenção em sala de aula.

A menina que passa sete minutos fazendo, desfazendo e refazendo tranças no cabelo me interessa. Bilhetes que voam pela sala de aula me interessam. Olhares que vagam para um além me interessam. Desenhos nas margens do caderno me interessam. São esses estudantes que aparentam dispersão ao ensino escolar que dão subsídios a pesquisa e são com elas mesmas que desenvolve-se as propostas de oficina para potencializar essa dispersão e tentar, quem sabe, trazer esse acontecimento para um aprender que seja significativo ao estudante.

A filosofia de Gilles Deleuze envolve o arcabouço teórico com os conceitos de aprender e afeto. São os afetos que fazem o cartógrafo sentir as vibrações mínimas que acontecem no ambiente observado, mínimas não quer dizer poucas, quer dizer intensivas. As intensidades de cada movimento, nos diversos alunos da sala, são potentes para desenvolver ações para um aprender. Não se ensina a aprender, aprende-se por afetos, por interesses e paixões.

É assim que o trabalho acontece, dar atenção aos mínimos detalhes e que esses mesmos possam dar pistas preciosas para inventar uma aprendizagem que não a escolar e sim um aprender através do afeto. Isso se faz como uma ação atual e emergente para pensar e problematizar o atual sistema de ensino escolar que por vezes parece precário em relação ao aprender criativo dos estudantes.

A variação do pensamento e a perda do foco da atenção, diante dos saberes hegemônicos e de outros atravessamentos que ocorrem em uma sala de aula, são vistas comumente como fracasso escolar, desatenção, desinteresse, ou mesmo algum problema da ordem psicológica. Fazer variar novos pensamentos a partir da repetição do mesmo e a partir daquilo que é ensinado ou atravessado em sala de aula se apresenta como principal hipótese de que essa variação possa desencadear relações que se conectem ao conceito de *aprendizagem inventiva*<sup>233</sup>.

Nessa perspectiva de pensamento, os saberes escolares são vistos como conteúdos instrumentais, os quais são usados para fins já previstos. Os resultados dessa aprendizagem (que na escola não é a inventiva e sim de apreensão de conteúdos já dados) pressupõem um alvo: provas e avaliações de todas as espécies. Os alunos são postos para provar aquilo que aprenderam na escola. Desse modo, percebe-se que é

---

<sup>233</sup> Conceito criado e desenvolvido por Virgínea Kastrup em “A invenção de si e do mundo” (2007).



criado um abismo entre os saberes ensinados e efetivamente aquilo que o aluno aprende, tendo em vista resultados finais nas provas, que provam que as notas variam de aluno para aluno e que, logo, produz a conclusão de que nem todos aprendem os conteúdos da mesma maneira. É nessa instituição de ensino que esse abismo é suplementado, ele desaparece em prol de uma suposta aprendizagem igual para todos. Desaparece para que somente se aprenda aquilo que se é ensinado. Essa é uma, dentre as inúmeras estratégias de investimento para a acomodação do pensamento do corpo estudantil.

O abismo seria como um campo aberto às invenções, é o espaço aberto para o pensamento variar. Esse abismo aparece na expressão ensino-aprendizagem. O abismo é o hífen, ele é o espaço da *aprendizagem inventiva*. É onde se buscará subsídios criativos da pesquisa, é a peneira conceitual de possíveis, é onde nada se passa e tudo se passa ao mesmo tempo, é a explosão de afetos.

Dentre essa perspectiva, a problemática deste trabalho está inserida no tempo atual e nos problemas lançados que se referem ao campo educativo, em que notícias e fatos cada vez mais crescem em torno dos problemas da aprendizagem em sala de aula nas instituições públicas e privadas de ensino, onde cada vez mais enxerga-se um grande aumento de desinteresse por parte do aluno ao modelo atual de instrução, e que esses fatos vêm acompanhados de uma crescente medicalização dos corpos escolares diante dos problemas diagnosticados, primeiro por professores e pais e, logo mais, por psicólogos, psicopedagogos, pediatras e psiquiatras.

Desse modo, procura-se traçar e problematizar, através de oficinas pedagógicas com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, a variação do pensamento escolar, justamente onde diagnosticam um problema de aprendizagem, como os chamados Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e fazer variar, o que a escola e especialistas chamam de transtorno, em uma potência interessante para a aprendizagem do aluno. Propor uma subversão do diagnóstico dos problemas de aprendizagem escolar: da incapacidade para a potência; para a ação do pensamento múltiplo e não acomodação ou adaptação dos mesmos modos de pensar.

Aqui a hipótese é que a variação do pensamento de um escolar pode ser potencializada para uma *aprendizagem inventiva* que ganhe força juntamente com a potência das proposições/expressões artísticas e que escapem pelos processos estritos de

aquisição da oralidade, leitura e escrita. Para além dos conteúdos programáveis, as oficinas com os estudantes, que tem como foco, práticas artísticas, imagéticas e corporais, problematizem e criem estratégias para que a variação do pensamento seja processada para algo que afete os corpos imagéticos e de signos dos alunos, para algo que possa ser variado em uma aprendizagem interessante para suas singularidades e não somente para assimilação de conteúdos e acomodamento de um pensar pré-definido.

## ENSINO-APRENDIZAGEM

Mas de que pensamento está se falando quando se pensa o pensamento ensinado na escola? Gilles Deleuze (2006), em sua obra *Diferença e Repetição*, onde desenvolve sua tese sobre as imagens do pensamento no campo da filosofia, aponta que se está falando de um pensamento já pensado, de um pensamento que se dá na reconhecimento (reconhecimento, representação) dos saberes.

Especificamente, no terceiro capítulo da obra, o autor discorre sobre oito postulados de como fizeram com que o pensamento se organizasse naturalmente como se pensa que é organizado para pensar. O primeiro diz respeito ao pensamento como uma natureza boa, correta, reta, assim como existe um bom pensador existe o bom pensado. Desse modo categorizamos o pensamento em bom e mal, limitando e impossibilitando entre apenas essas duas alternativas no campo de criação, ético, moral, político e social. O campo das variabilidades, ou o hífen é morto em prol do binarismo.

O segundo postulado do pensamento diz do ideal ou do senso comum. O senso comum como concórdia *facultatum* e o bom senso como partição que garante tal concórdia. É o mediador do senso universal. Se existe o senso comum não há necessidade de pensarmos por si mesmo. O pensamento já vem pronto e mais uma vez as variações são vistas como as vilãs da jogada.

Para o terceiro postulado o autor pensa a respeito do modelo ou reconhecimento. O reconhecimento convida a todas as faculdades a exercer-se sobre um objeto supostamente o mesmo. Não propõe a diferença. O estranhamento é o contrário do reconhecimento que é conhecimento prévio. O reconhecimento pode ser útil para muitas coisas, mas não pode ser a base do pensamento. O reconhecimento amortece as variabilidades caóticas daquilo que o pensamento pode.

Já o quarto postulado é do elemento ou da representação. A diferença é subordinada às dimensões complementares do mesmo e do semelhante, do análogo e do oposto. Para o quinto, do negativo ou do erro, ele, o erro, expressa todo o negativo no pensamento, mas como produto de mecanismo externo. Ele não está no pensar, ele pode estar na observação ou nas suas aplicações.

O sexto postulado do pensamento, da função ou proposição, diz que o lugar da verdade é considerado a designação, e onde o sentido é o duplo neutralizado da proposição. O sétimo é o da modalidade ou das soluções em que os problemas estão colocados sobre as proposições e definidos formalmente pela sua possibilidade de serem resolvidos.

E para finalizar com uma certa cartografia do pensamento modulador, Gilles Deleuze apresenta o seu oitavo postulado que fala do fim ou do resultado do saber. Desenvolve uma tese em que o aprender está subordinado ao saber, a cultura e ao método. A aprendizagem nesse sentido, está afogada em oito postulados que regem nosso modo de pensar.

Aparentemente a escola comporta somente um tipo de pensamento (dogmático e representativo) mas é possível se deixar afetar pelas linhas de fuga que circulam por esse espaço e que podem se fazer outras categorias de pensares. É peneirando o espaço escolar de uma sala de aula que se encontram pistas para produzir outras possibilidades de aprender. Peneirar aquilo que sobra, aquilo que não é válido, aquilo que incomoda, o resto, os farelos.

Ao pensar estranhamente, ao seguir *a linha de fuga do voo da bruxa*, abre-se o campo do risco no pensamento, das experimentações que não têm como pretensão institucionalizar; experimentar está para o campo do perigo, da sensação de calafrio, de crueza, de zarpar para aquilo que não se sabe em que pé findará, se é que a pretensão de uma experimentação é findar. Crê-se que não. O experimento extrapola as condições impostas pelos regimentos e normas predefinidas pelo meio social. Ele é a chance para escapar do que está impregnado nos corpos. Ele é a chance de fazer variar outros modos de pensar desamarrados dos estabelecidos.

É nesse sentido que a aprendizagem pode se colocar aberta às linhas de fuga, às conexões do que um pensamento pode quando se alia a multiplicidade. O aprendiz é forçado a pensar a sua maneira através de um encontro com um objeto, sujeito, acontecimento; é forçado a zarpar voos justamente por aquilo que é ensinado, ao modelo do saber que é uma figura maior de ensino. Através do encontro intensivo que esse aprendiz é forçado e violentado à variação, e é com esse variar que o escolar pode criar novos sentidos, no tocável a ele, na sensibilidade que esse encontro tornou possível. “É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém.” (DELEUZE, 2006, p. 210).

Eis a força do pensamento enquanto ação rumo à invenção: um pensar pirata, que não é cópia, ele se transforma em outra coisa, em outro sentido, em outro significado, é o bandido que rouba do pensamento dogmático e prolifera um pensar multiplicador e potente para si.

O pensamento, nesse sentido, se torna movente por não parar de estabelecer relações. São os afetos dos encontros intensivos que movem o pensar às conexões. Uma força é sempre um afeto, é sempre algo que dispara para o novo, para um sentir diferentemente. Assim, o afeto entra em movimento para as experiências intensivas corpóreas: eis o encontro, uma força que afeta e que produz uma sensação sentida de outra maneira (intensidade). Eis a variação do pensamento escolar; um encontro que faz proliferar um sentir diferente e que produz novos modos de pensar, novos sentidos que se estabelecem através de relações que estavam fadados à repetição e legitimação do mesmo. Aí a aprendizagem interessante, justamente nesse encontro que faz o pensamento variar daquilo que era tido como imposto, como adequado.

Diferentemente dos modos de ensino da instituição escolar, investiga-se as linhas de fuga do pensamento instituído como verdade a um escolar e para onde esse pensamento é conduzido. Dessa maneira que pensamos cartografar, através de oficinas pedagógicas com ênfase nas artes, os processos de invenção quando este escolar aparenta desinteresse e desatenção durante uma aula. Investigar que conexões ele cria e, o que o afetou para a variação do pensamento quando este sobrevoa outros campos.

Variar o pensamento é uma prática educativa, artística e filosófica de experimentação e assim, um certo maneirismo é experimentado pelos estudantes durante essas variações, multiplicando possíveis modos de criação em algo novo com diferentes formas de expressão, desvinculadas do que é obrigado a ser realizado em sala de aula: acomodar o corpo para ler, escrever e escutar. “A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensina’, dá ordens, comanda.” (DELEUZE e GUATTARI, 2008, p. 11).

O escolar varia o pensamento por que sente um fluxo intensivo que o faz prender voos para outros rumos; algo sempre passa; seja na fala da professora, seja o pássaro que pousou na janela ao lado, seja a faxineira que cantarola pelo corredor, seja seu colega desenhando no caderno, seja o que for; esse escolar foi afetado e levado a campos indeterminados do pensamento, a campos abertos às multiplicidades do pensamento.

Por isso o perigo, no sentido interessante do termo de pensar a aprendizagem no campo da escola, pois “[n]unca se sabe de antemão como alguém vai aprender. (...) Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo.” (DELEUZE, 2006, p.237).

São os signos instituídos na cultura que violentam o pensamento, mas, paradoxalmente, fazem o pensamento variar, é justamente por eles que o pensamento vira um pensamento pirata, este pensamento que cansou de um processamento conduzido por outros e serviçal de um mesmo capitão e, assim, cria seus próprios percursos para encontrar seus próprios tesouros, isto é, seus próprios modos de pensar. E é por piratear nos oceanos que cada vez mais se permite aberto a sentir; eis o ato mais subversivo.

## CARTOGRAFIA E OFICINA

A pesquisa nos moldes da cartografia implica em intervenção. Implica intervir nos processos suscitados, é um mergulho sem determinação e sem ao menos prescrições, pois não se sabe de antemão que acontecimentos surgirão quando se fala no plano do processo. “A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix

Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção.” (KASTRUP, 2009, p. 32).

O pesquisador cartógrafo é um performático, ele deve estar atento aos acontecimentos que o rodeia. Ele se expressa no campo da imprevisibilidade, por isso é necessária certa atenção aos movimentos que o rondam, pois cada acontecimento pode ser uma fonte de grandes descobertas para a invenção. Assim, ele é atento aos movimentos e aos cursos do imponderável. Ele inventa em ato a sua *performance*, esse é o caráter interessante de uma metodologia implicada na cartografia, esse vir a ser imprevisível. Entra-se nesse processo como um estrangeiro “visitante de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos.” (BARROS e KASTRUP, 2009, p.61).

A cartografia se abre aos processos de criação que a vida convida, sua ciência está na descoberta de novos caminhos a seguir, de novas rotas marítimas a serem exploradas nesse oceano de virtualidades. Cartografar é fazer surgir efeitos na subjetividade dos indivíduos que participam desse processo. Logo, é preciso pensar nos termos de movimento, transformação e processualidade como aliados de modelos que problematizam o processo educativo no campo escolar.

Para realizar uma cartografia do pensamento escolar, pensa-se em se aliar a construção de oficinas intenso-inventivas. Entende-se oficina como um campo aberto e favorável aos novos modos de se pensar a própria educação. Ao pensar assim, acredita-se que a educação seja levada sempre como processos de educação, isto é, qualquer coisa que cause e produza modificações e diferenças nos modos de pensar.

Pensar em oficinas como um processo, é se abrir para outro tempo, um tempo intensivo e não cronológico. A invenção independe de um tempo programável, ela se dá aos poucos, por experimentações que vibram para além do certo e errado; são experimentos e todas as soluções para um problema dado serão tidas como válidas, uma vez que uma solução é apenas um caminho para as inúmeras formas de insistir em existir um problema.

As oficinas compõem o método cartográfico como campo empírico de experimento. O papel das oficinas é fundamental para poder colher e erigir materiais para pensar a problemática, compondo a base de toda análise metodológica. As oficinas têm a dimensão de destaque para conectar os espaços de *aprendizagem inventiva* na criação de propostas que se aliem aos experimentos artísticos, investindo no corpo do estudante como fonte de inspiração para outras formas de expressão que não somente as visíveis no campo da aquisição de letramento e escrita, por exemplo.

Uma oficina inicia quando não se sabe alguma coisa (como cartografar a variação do pensamento escolar?), eis aí um germe para dar um impulso inicial em uma busca, uma vez que o aprendiz é que está em constante busca, ele é aquele que não sabe de certas coisas no início; ele investiga, experimenta, sente. Logo, a aprendizagem é a passagem viva de um não saber para o saber (DELEUZE, 2006). Porém este saber é repleto de buracos vazios (passagens, hifens), que foram deixados, propositalmente, para que novos experimentadores encontrem seus próprios tesouros perdidos.

As oficinas nos guiam a pensar na variação como uma máquina pirata que combate o pensamento dogmático. O combate nesse sentido, não está no bombardeamento de outros barcos; aqui piratas aliam-se a piratas, não pensam no combate destrutivo, criam alianças, encontram aí a força necessária para o combate coletivo. Escolares variantes aliam-se a outros, juntam-se para afirmar suas diferenças, suas singularidades nos diferentes modos de pensar.

A força da criação se dá em ato, na decisão de um problema “x” que emerge na relação entre os envolvidos. Seus desejos são expressos e coletivizados para imprimirem nos seus corpos (memória corpórea) efeitos singulares rumo a uma aprendizagem que se deseja problematizar e que se transforma em uma “arma” de enfrentamento afirmativo da vida. Compor esse mar de pensamentos interessantes ao coletivo e a si para sentir, agir e inventar aquilo que potencializa o pensamento para as mais variadas conexões possíveis, eis o pensamento, eis alguma outra estratégia de se pensar a educação e suas questões implicadas ao sistema de ensino-aprendizagem, pois também é possível, inventar outras formas de expressão na escola.

## BIBLIOGRAFIA

CORRÊA, G.; PREVE, A. **A educação e a máquina escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas**. REU, Sorocaba, SP, v. 37, p. 181-202, dez. 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 4ª reimpressão – 2006.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 2. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudis Leão. São Paulo: Ed. 34, 5ª reimpressão, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1ª reimpressão – 2002b.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Editora Escuta: 2002.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Trad. Antonio C. Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Florence-Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. **Imagem-Tempo**. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter Pál Perbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Péricles e Verdi: a filosofia de François Châtelet**. Trad. Hortência Santos Lencastre. – Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. São Paulo: Autêntica, 2007.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E. (org). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SPOLIN, V. **O fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PREVE, A. M. H. **Mapas, prisões e fugas: cartografias intensivas em educação**. Campinas/SP, set, 2010. (Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação, Unicamp).

ROLNIK, S. **Clínica Nômade**. In: Equipe de acompanhamento terapêutico do hospital dia A Casa (Org). *Crise e cidade: acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Educ, p. 83–97, 1997.



**PIRANGUINHO-MG: UMA EXPERIÊNCIA De Formação filosófica e educação  
para o pensar<sup>234</sup>**

Rita de Cassia de Campos Andery<sup>235</sup>

Universidade do Vale do Sapucaí-Univás/Brasil

[rita.andery@yahoo.com.br](mailto:rita.andery@yahoo.com.br)

Sônia Aparecida Siquelli<sup>236</sup>

---

<sup>234</sup> Este artigo é parte da dissertação de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS

<sup>235</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Vale do Sapucaí – UNIVÁS. Docente do curso de Pedagogia da disciplina Metodologia do Ensino de Filosofia do Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação. – FAI de Santa Rita do Sapucaí/MG e Membro da Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação: Ética e Política, pelo NEPHEB - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética, Política e História da Educação Brasileira, cadastrado no CNPQ.

Universidade do Vale do Sapucaí-Univás/Brasil

[soniasiquelli@hotmail.com](mailto:soniasiquelli@hotmail.com)

Eixo Temático: Papel Formativo da Filosofia no Ensino Fundamental

### **RESUMO**

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a importância da Filosofia enquanto disciplina, através da experiência com o Programa Educação para o Pensar no Ensino Fundamental desenvolvido na rede pública do município de Piranguinho/MG, a metodologia empregada foi de cunho qualitativo. O foco da pesquisa foi o Ensino Fundamental, movido pelas questões: Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, por meio da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos da democracia?

**Palavras-chave:** Educação para o Pensar. Filosofia. Educação Reflexiva.

---

<sup>236</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Professora de Ética e Política na Formação Docente no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, em Pouso Alegre – MG. Líder do NEPHÉB – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação.

## **ABSTRACT**

This research had the purpose of analyzing the importance of philosophy while subject through the experience with the program Education for Thought in public schools in the city of Piranguinho-MG, the methodology was qualitative. The focus comprehend the whole Elementary School and the question were: How can Philosophy, reflexive education and democracy be relevant elements in the education of children?

The democratic being is formed only after the student attended school or is it a daily construction, a way of life that the teacher must create in the classroom, through the experience of life, so that this student incorporate those procedures of democracy?

**Key-words:** Education for Thought. Philosophy. Reflexive Education

## **Introdução**

Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, através da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos de democracia?

Para fundamentar essas questões foi realizada uma pesquisa a partir de uma experiência no Ensino Fundamental da rede pública do Município de Piranguinho-MG. Houve a aplicação de um questionário para quarenta e oito (48) professores que trabalham com o Programa Educação para o Pensar. Como parte de um processo investigativo, este questionário foi aplicado a partir do entendimento de Lipman (1995), a investigação é um processo mais comum do que muitos pensam. Estamos investigando o tempo todo, afinal todos procuram resolver seus problemas, fazem indagações, estabelecem juízo de valor.

Dewey (1979a) identifica dois níveis na investigação, o do senso comum e o da investigação científica. Estes seguem os mesmos passos: o problema, a localização do problema, sugestão de solução, experimentação desta solução ou determinação da situação. O objeto da investigação é que define os passos da investigação. O senso comum se ocupa com o cotidiano, utilizando-se de um sistema prático. A investigação científica tem por objeto a verdade teórica, e sua preocupação são os significados e as relações entre os objetos na tentativa de descobrir as leis sistemáticas que as regulam. Os resultados da investigação científica são expressos através da linguagem que os representa.

## **Desenvolvimento**

Os problemas científicos se originam no senso comum, onde fomos coletar os dados da pesquisa. Em Piranguinho-MG, o projeto de Filosofia realizado com crianças faz parte do currículo da rede municipal de ensino desde a gestão de 2005, iniciando-se na Educação Infantil com crianças de quatro (4) e cinco anos (5) de idade, e estendendo-se até o 5º ano do Ensino Fundamental. Apesar de a implantação ter ocorrido a partir de 2005, os professores da rede Municipal começaram a ter contato com o programa a partir de outubro de 2000, quando ocorreu o I Encontro Sul-Mineiro de Filosofia e Educação para o Pensar, e na sequência em outubro de 2001, outubro de 2005 e outubro de 2007.

Observou-se no primeiro contato com os professores da rede uma aceitação quanto ao objeto da pesquisa, pois o fato de trabalharem com o Programa de Educação para o Pensar favoreceu o ambiente de discussão no momento de responderem ao questionário. Atualmente essa rede municipal trabalha vinculada ao Instituto de Pesquisa em Educação e Cultura (IPEC) de Taubaté/SP, uma organização não governamental, sem

fins lucrativos, que surgiu em 1999 por iniciativa dos professores Orlando Araújo Bonafé e Salette Valesan Camba. Com o objetivo de atuar próximo à Educação Pública do Brasil, o instituto oferece projetos, cursos e programas que promovem o desenvolvimento do saber, entre eles Filosofia com Crianças e Jovens.

O referencial usado pela rede municipal de Piranguinho/MG intitulado “Os Documentos Referência e os Projetos 2005/2012, 2013, 2014 e 2015” trazem o educador como sujeito do processo, que assume uma postura diferenciada em relação a ele, pois o mesmo não é uma imposição e sim fruto de um consenso, de uma elaboração conjunta. Escolheram trabalhar com um tema mais amplo, ou seja, “Piranguinho é do Tamanho do Mundo. Educar para Humanizar”, e com isso criaram discussões sobre como esse tema geral poderia ser trabalhado no cotidiano das escolas, bem como a sua significação em longo prazo, já que educar é algo que não se faz de imediato; assim foram gerando os temas e projetos trabalhados a cada ano. A rede de Educação Municipal de Piranguinho-MG entende a educação como processo contínuo e gradual, que se faz lentamente, através da construção e “desconstrução” de conceitos e vivências. Na busca da autonomia, é comum e necessário, muitas vezes, despir-se de conceitos prontos ou adquiridos que podem se tornar empecilhos ao crescimento integral do indivíduo (BRASIL, 2014).

O instrumento investigativo escolhido para esta pesquisa foi o questionário, o objetivo foi provocar um “*insight*” no participante, proporcionando uma reflexão sobre sua prática pedagógica diária. Foi organizado em três partes, assim compreendidas: I - Perfil Docente; II - Concepção Filosófica; III - Ensino de Filosofia, todas com a finalidade de coletar dados específicos sobre a formação, o entendimento e o envolvimento dos participantes no programa de Filosofia. A aplicação do questionário foi realizada no dia 17 de maio de 2014, no período da manhã, após o término de uma palestra realizada no horário denominado Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Foi feita a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa aos professores, ficando acordado que, ao término e defesa da pesquisa, será disponibilizada uma cópia do trabalho à Rede de Educação Municipal.

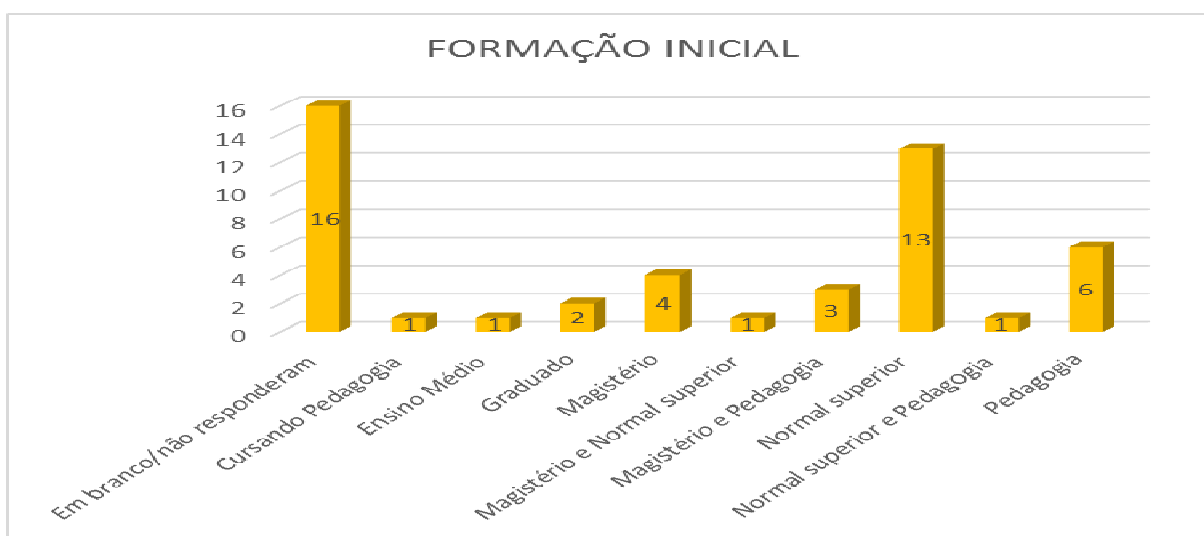
Foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores, de acordo com a Resolução nº 466/12, que trata de ética em pesquisa, e recolhidas as assinaturas de quarenta e nove (49) professores, com o objetivo e a responsabilidade de resguardar os participantes, sua identificação pessoal e seus dados. Dos quarenta e nove (49) questionários aplicados foram recolhidos quarenta e oito (48). Dos que responderam ao questionário todos têm algum conhecimento sobre o Programa Educação Para o Pensar de Lipman, adquirido pela própria adoção pela Rede Municipal. Porém, nem todos trabalham diretamente com tal metodologia, já que também estavam presentes professores de creche, ou seja, que trabalham com crianças de zero a três anos.

Na Parte I, que trata do perfil docente, pela utilização de gráficos que, além de possibilitar a visibilidade da realidade docente do município, permite também discutir alguns dados a partir da comparação entre eles. Os professores participantes da pesquisa

foram identificados como (P1), (P2), (P3), (P4) ..., para garantir o sigilo das identidades, conforme acordado no TCLE.

Lipman (1990) construiu o entendimento sobre comunidade investigativa, entende-se também que a formação dos professores deveria ser feita pelo mesmo processo a que os alunos foram submetidos ao vivenciar uma “Comunidade de Investigação”. Pois, para Lipman (1990), a formação de professores não tem a primazia de desenvolver métodos que levem seus educadores a comprometer-se com a investigação dialógica, examinar e reexaminar suas ideias e ainda trabalhar o respeito aos alunos.

Com esta preocupação, conhecer o perfil dos docentes de Piranguinho-MG foi uma das possibilidades de conhecer a formação de cada um e conhecer até que ponto essa formação docente influencia na forma de conceber Filosofia - Educação - Pensamento. Levantou-se este perfil, mostrado em gráficos, com o objetivo de favorecer a leitura e compreensão das análises realizadas.



**Gráfico 1:** Formação inicial dos participantes da pesquisa

Dos dados obtidos percebe-se que se trata de um grupo heterogêneo, porém em sua maioria com graduação superior, o que favoreceu o entendimento do trabalho com “Educação para o Pensar”.

Segundo Muraro (2009), Filosofia para Crianças chegou ao Brasil por intermédio da Profª Catherine Young Silva, que fundou o CBFC em São Paulo, em janeiro de 1985. O Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP) assumiu o compromisso de dar continuidade às atividades do Programa de Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar, considerando a sua importância para a educação brasileira, ou seja, o de ser um novo paradigma educacional que tem na reflexão filosófica seu principal fundamento. Os educadores necessitavam procurar formação continuada para o desenvolvimento do seu trabalho mesmo que já estivessem engajados em uma rede que trabalhava com o programa.

Quanto à pós-graduação, vinte (20) não a possuem, nove (9) possuem curso de especialização, somente quatro (4) contam com especialização em Educação para o para

o Pensar. Dos docentes, vinte e sete (27) participam de projeto de formação continuada e vinte e um (21) não participam de nenhum projeto. Entre os vinte e sete (27) que participam de algum projeto de formação continuada, onze (11) estão no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) e dez (10) estão nos diversos cursos oferecidos pela rede Municipal de Piranguinho/MG.

A partir de nossa observação, a formação continuada é necessária para que o docente esteja em constante processo de desenvolvimento, pois é uma das possibilidades de refletir, desconstruir, construir e ressignificar sua prática docente e seu conhecimento profissional. O desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos através da formação continuada poderá melhorar também sua trajetória pessoal e sua interação com o coletivo.

A segunda parte do questionário respondido pelos quarenta e oito (48) professores de Piranguinho-MG foi composta por três (3) questões abertas e uma (1) de múltipla escolha, com o objetivo de extrair, compreender e construir a significação do trabalho desenvolvido na rede municipal com o programa Educação para o Pensar-Filosofia com Crianças. Os registros foram organizados e agrupados de forma a permitir o levantamento de categorias de análises que levaram à complementação e compreensão do que é o ensino de Filosofia e de Educação para o Pensar.

*O que você entende por filosofia?*

Os professores apontaram tais conceitos relacionando-os ao seu entendimento do que é Filosofia, que nos parece foi consolidado a partir do II Encontro Sul-Mineiro de Educação para o Pensar, de outubro de 2001, com o tema Dialogando.... Filosofando.... Transformando..., que teve como justificativa o seguinte, o fazer Filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional (BRASIL, 2013).

*P1 - É a disciplina que leva os educandos a questionarem, buscarem seus conhecimentos através de uma investigação constante.*

*P2 - Filosofia é a disciplina que oportuniza o ser humano refletir, dialogar e estabelecer relações entre certo e errado.*

*P8 - Filosofia é a ciência que busca um ato reflexivo nas pessoas, assim permite o pensar, o discutir e o diálogo entre os mesmos.*

*P10 - É a disciplina que traz a reflexão formativa para a sala de aula. Ajuda o aluno a questionar os acontecimentos, a problematizar as dúvidas. A busca pela resposta leva-o a sua formação.*

*Em sua opinião, é importante o ensino de filosofia do 1º ao 9º anos do ensino fundamental? se sim, por quê? se não, justifique.*

Diante desses dados escolheu-se analisar as categorias que apareceram em maior porcentagem, bem como as categorias que mostraram um grau maior de importância

com relação às questões da pesquisa. Os professores apontaram que a importância da Filosofia do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental está embasada, na maioria das respostas, em um processo de aprendizagem ligado ao desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e autônomo, à formação integral para atuação na sociedade, à educação para o pensar e ao desenvolvimento de suas habilidades e da investigação.

Desta forma, as colocações dos participantes da pesquisa foram ao encontro da afirmação de Lipman (1990) de que fazer Filosofia é realizar um grande esforço investigativo, reflexivo e dialógico, e propor Filosofia na educação escolar é propor que não se sonegue das crianças e dos jovens a oportunidade de serem iniciados na prática da boa investigação. Sem a Filosofia há uma tendência para que os comportamentos que estes conceitos representam permaneçam inarticulados e sem expressão. A Filosofia no Ensino Fundamental fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a essas reflexões as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardar aqueles que estão. A Filosofia oferece um espaço onde os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente, incluída.

*P1 - Sim, com este trabalho os educandos, através de uma investigação constante, vão aprender a aprender.*

*P2 - Sim, muito importante, porque a disciplina Filosofia abre caminho para a reflexão e uma melhor compreensão dos temas trabalhados.*

*P9 - Sim. Hoje trabalho com alunos de todas as idades, de 4 a 12 anos, e como temos este trabalho na rede nos deparamos com alunos críticos que fazem com que a gente cresça cada vez mais.*

#### *O ensino de Filosofia para você é:*

Por ser uma pergunta de múltipla escolha, procedeu-se à leitura de todas as respostas dadas pelos professores, que foram agrupadas por alternativa escolhida. A Filosofia como projeto, uma construção feita a partir de diversos modos de pensar, numa busca pelo conhecimento, pela ampliação dessa capacidade de pensamento, que se for trabalhada de uma maneira eficiente será capaz de produzir pessoas melhores, com maior discernimento, mais críticas, coerentes e que praticam a reflexão e o diálogo (BRASIL, 2014).

*Você adota uma linha filosófica em sua prática pedagógica independentemente da concepção trabalhada pela instituição escolar? Ou você se adapta ao trabalho proposto pela escola? Explique sua afirmação*



Segundo a análise e a partir dos dados que demonstraram aspectos mais evidentes nos depoimentos escritos, quer pela recorrência, quer pela relevância representam uma amostragem da opinião dos professores e nos fazem compreender e construir a significação do trabalho desenvolvido na rede Municipal com Filosofia com Crianças - Educação para o Pensar. Ilustrando a análise acima sintetizada:

*P1 - Eu adoto a linha filosófica em minha prática pedagógica independente da instituição, procurando preparar aulas que levem os alunos a participarem, questionarem e expressarem suas opiniões dentro da organização de uma comunidade de investigação.*

*P2 - Sim. Adoto na minha prática pedagógica a comunidade de investigação, o diálogo e a reflexão sobre os temas abordados, levando em consideração os conhecimentos prévios do aluno.*

Com esta análise da Parte II do questionário pode-se verificar, dentro da concepção filosófica dos docentes de Piranguinho/MG, que há entendimento e compromisso com o programa estabelecido pela rede, permeado pelos pressupostos da Educação para o Pensar. Assim constatou-se que, dentro de todo esse processo, o professor possui, segundo Lipman (1995), uma responsabilidade grande e exclusiva: ele deve, além de ser um professor, ser acima de tudo um educador, pois, ao mediar o grupo de alunos no entendimento do processo em que estão inseridos, promove a aprendizagem do compromisso de cada um com seu papel no grupo em sala de aula.

*O que você entende pelo ensino de Filosofia em sala de aula?*

A partir das definições que apareceram nas respostas, percebe-se que existe uma boa compreensão da proposta de Educação para o Pensar através da ferramenta da comunidade de investigação e a importância do desenvolvimento das habilidades de pensamento.

*P1 - É um trabalho que leva os alunos a aprenderem como questionar, a importância das perguntas serem bem elaboradas, estar sempre atento aos questionamentos dos colegas e a fazer as inferências nos momentos adequados.*

*P9 - Entendo que os alunos passarão a compreender melhor o mundo aonde vivem pensando, dialogando, discutindo e principalmente refletindo....*

*P18 - Aulas cujo conteúdo tem como objetivo desenvolver o diálogo, confronto de opiniões, questionamentos. Desenvolve uma atitude crítica diante dos fatos, das ideias do mundo.*

O grupo de professores analisados percebe que a Filosofia tem a ver com reflexão, ou seja, o pensar e o repensar como articulação dos conhecimentos contribuindo para a compreensão, os significados e a interpretação da realidade.

*No ensino de filosofia você utiliza materiais didáticos? Se sim, descreva-os. Se não, como você se organiza?*

O projeto da Rede Municipal de Educação de Piranguinho caminha para uma nova etapa, da reconstrução e reorganização temática que traz para reflexão *o Ser Humano e seu modo de Ver, Viver, Conviver e Sobreviver*. Ao mudar pessoas, ou seja, as professoras, o projeto ganha novos olhares e novas visões de mundo que constroem e desconstroem práticas que contribuirão para o conhecimento dos alunos e do grupo de professores da rede municipal (BRASIL, 2015).

A rede aponta que, por estar celebrando Direitos Humanos no Brasil e no Mundo, decidiu-se trazer o tema para a discussão pelo grupo de educadores e pelos alunos. A partir das conversas com representantes da educação no município, chegaram à escolha do tema que direciona as atividades históricas e culturais, os projetos e as demais atividades de cada escola – “Piranguinho, meu mundo: direito de conhecer, dever de participar, poder de transformar”. A partir da temática, exploraram-se os campos da Filosofia, da História, da Sociologia, da Antropologia e da Educação para refletir com os alunos o Eu, o Outro e o Mundo em que estão inseridos.

O Projeto de Filosofia nas escolas municipais contribuiu especificamente para a reflexão acerca das temáticas e para a construção de um SER que pense nas suas práticas locais e nas experiências globais, que tenha atitudes coerentes, reflita e avalie de forma mais simples, constituindo assim seu conhecimento a cada etapa de escolaridade, e que também exerça seu “direito de sonhar”.

*P25 - As professoras que trabalham em nossa rede com a filosofia utilizam diversos materiais e uma vez por semana sentam para preparar as aulas juntamente com a coordenadora. (Diretora)*

*P26 - Sim, a partir de projetos elaborados pela secretaria e professores.*

*Você trabalha os conteúdos filosóficos? Se sim, explique como. Se não, de que forma isto acontece?*

*P48 - O professor de filosofia trabalha, ele sim tem seu planejamento todo voltado para a investigação, usamos a investigação no dia a dia.*

*P21 - Sim, pois muitos desses conteúdos estão embutidos em outras disciplinas.*

*P28 - Sim. Através de conversas, investigação e reflexão dentro dos assuntos trabalhados.*

A Secretaria Municipal de Educação, a partir de seu Projeto Político-Pedagógico, deve ter a preocupação de desenvolver várias estratégias que contribuam para o pleno desenvolvimento da educação, envolvendo tanto os profissionais quanto os alunos que fazem parte dos projetos da rede pública municipal. As estratégias utilizadas com o corpo docente estão relacionadas a cursos de formação de professores, planejamentos pedagógicos, acompanhamento da coordenação pedagógica, entre outros que acontecem, de acordo com as necessidades que surgem no decorrer da ação educativa (BRASIL, 2012).

*Em suas aulas, seus alunos desenvolvem a postura reflexiva, investigativa e dialógica?  
Explique como e por quê?*

O procedimento dialógico que se faz na comunidade de investigação tem por objetivo o desenvolvimento do pensamento autônomo e razoável da criança e, justamente por isso, ele favorece o desenvolvimento de uma consciência moral. Na realidade, a Filosofia para crianças orienta o indivíduo para o conhecimento de si mesmo, para consciência de seus próprios valores, opiniões e atitudes e, assim fazendo, também para a reconstrução de uma experiência individual e social mais moral.

*P3 - Sim, quando eles descobrem alguma coisa nova, eles pensam e fazem de novo, todos os dias eles descobrem uma coisa que para eles é nova porque a interação e o diálogo com outras crianças ajudam muito nisso. Um vai observando o outro.*

*P13 - Sim. Em todos os momentos e atitudes dos alunos refletimos o porquê? E o para que? Pois isso é muito importante para desenvolver neles o colocar-se no lugar do outro e sua capacidade de resolver problemas. Sim, pois muitos desses conteúdos estão embutidos em outras disciplinas.*

Os professores não têm dificuldade para trabalhar Filosofia somente porque não foram formados para isso, eles têm dificuldade para trabalhar Filosofia e Educação para o Pensar porque nunca foi permitido que pensassem sobre isso. O que a pesquisa verificou foi uma tentativa de rompimento, de quebra constante desse paradigma.

## **Conclusões**

A análise da pesquisa evidenciou que as professoras da rede trabalham através de projetos e que estes perpassam todas as disciplinas, promovendo um maior envolvimento reflexivo por parte de todos. Para Lipman (1990), a Filosofia é capaz de trabalhar a construção do conhecimento em forma de comunidade de investigação, pois se permite adentrar outras disciplinas, promovendo assim uma interdisciplinaridade, ou seja, a conversa entre as disciplinas, as trocas e complementariedades, ao mesmo tempo em que sobre todas elas possa existir o questionamento, a dúvida e a busca por respostas.

Os professores não têm dificuldade para trabalhar Filosofia somente porque não foram formados para isso, eles têm dificuldade para trabalhar Filosofia e Educação para o Pensar porque nunca foi permitido que pensassem sobre isso. O que a pesquisa verificou foi uma tentativa de rompimento, de quebra constante desse paradigma.

Dentro dos limites das possibilidades da educação escolar, esta pesquisa acredita que uma educação investigativa e reflexiva prepara os alunos como membros questionadores de uma sociedade que se questiona. Daí a proposta das salas de aulas se transformarem em comunidades de questionamento na busca genuína de uma democracia. Lembrando que esta pesquisa não se fecha, continua aberta a outras reflexões e revisitas à comunidade escolar de Piranguinho-MG, pois talvez o próximo passo possa ser o de buscar os alunos presentes e egressos, para então ouvi-los e perceber num âmbito maior o quanto a iniciativa democrática dessa comunidade escolar pôde transformá-los.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referência Rede Municipal de Educação – 2000/2012**. Secretaria da Educação: Piranguinho/MG, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referência Rede Municipal de Educação – 2013**. Secretaria da Educação: Piranguinho/MG, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referência Rede Municipal de Educação – 2014**. Secretaria da Educação: Piranguinho/MG, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referência Rede Municipal de Educação – 2015**. Secretaria da Educação: Piranguinho/MG, 2015.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b. (Atualidades Pedagógicas, v. 21)

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo/SP: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

MURARO, D. **Filosofia para crianças**, 2009. Disponível em: <[http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=96&Itemid=129](http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=129)>. Acesso em: 12 set. 20

**Filosofia para Crianças: O projeto de ensino de Mathew Lipman e desenvolvido por Walter Kohan e sua aplicação com crianças indígenas na Aldeia Indígena Massacará.**

Autor: Samuel Sepulveda Teixeira Leite

Co-autor: Ângelo de Oliveira França

Instituição: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Orientadora: Professora DR<sup>a</sup>: Ana Rita Ferraz

Contato: [angelo\\_kaimbe@hotmail.com](mailto:angelo_kaimbe@hotmail.com)

Contato: [tu\\_es\\_malandro@yahoo.com.br](mailto:tu_es_malandro@yahoo.com.br)

Eixo temático: 7. Papel formativo da Filosofia no Ensino Fundamental.

## **RESUMO**

O presente artigo propõe discutir a possibilidade do ensino de Filosofia com criança, pressupondo que a infância é um devir. Assim, desta perspectiva, a experiência do pensamento nela também se faz possível, já que o período infantil é um momento de intensa criação e constante questionamento sobre a realidade. Exploraremos inicialmente o *programa de Filosofia para Crianças* elaborado por Mathew Lipman e, ampliado no Brasil por Walter Kohan, como suporte teórico justificável de um ensino de *Filosofia com crianças ou Filosofia na Escola*. Em seguida, analisaremos uma experiência de intervenção desta metodologia com crianças indígenas da Aldeia Massacará, da etnia Kaimbé, no município de Euclides da Cunha – Bahia, realizada por estudantes da licenciatura de Filosofia da UEFS. Apesar da crítica feita ao uso do Ensino de Filosofia com Crianças, pretendemos demonstrar no presente trabalho que tanto o filósofo mais consagrado como uma criança possuem o *thaumázein* (espanto) instaurador da atitude filosófica, ou seja, são capazes de propor uma experiência do pensamento filosófico e inventar respostas para elas. O uso de ensino de filosofia para crianças é importante na medida em que visa um “pensar bem”, ou seja, um uso cada vez mais refinado da razoabilidade.

**Palavras-chaves:** *Crianças; Filosofia; Indígenas*

## ***CURRÍCULUM***

Este artículo tiene como objetivo discutir la posibilidad de la filosofía la enseñanza con los niños, en el supuesto de que la infancia es un devenir. Así, desde esta perspectiva, el experimento mental también es posible, ya que el período infantil sea un momento de intensa creación y constante cuestionamiento acerca de la realidad. Inicialmente se explora el programa de filosofía para niños preparados por Mathew Lipman y ampliadas en Brasil por Walter Kohan como soporte teórico justificable de una filosofía de enseñanza a los niños o la filosofía de la Escuela. A continuación se analiza una experiencia de intervención de esta metodología con los niños indígenas Massacará Village, el origen étnico Kaimbé, en Euclides da Cunha municipio - Bahia, realizado por estudiantes de Filosofía egresada de la UEFS. A pesar de la crítica de la utilización de la Filosofía de la Educación con los niños, tenemos la intención de demostrar en este trabajo que tanto el filósofo más establecido como un niño poseen la *thaumazein* (sorpresa) *establisher* de filoso-es la actitud, es decir, son capaces de proponer una experiencia de pensamiento filosófico e inventar respuestas a ellos. La filosofía de enseñanza de uso para los niños es importante, ya que se dirige a un "pensar en ello", es decir, un uso razonable cada vez refinado.

Palabras clave: *Niños; Filosofía; Indígena.*

## INTRODUÇÃO

Para iniciar o texto começamos com dois questionamentos: Quantos indivíduos já ouviram falar em filosofia para crianças? O que seria então essa chamada filosofia para crianças? É possível fazer filosofia com crianças ou filosófica para crianças?

Na medida em que cada vez mais a sala de aula se torna um lugar desinteressante aos alunos enquanto que o mundo "lá fora" é muito mais interessante, é papel do docente tentar cada vez mais atrair a atenção dos alunos para os problemas existentes e, desse modo, tornar a sala de aula um lugar de produção de conhecimento e entretenimento que seja, dessa forma, um local instigador. É justamente nesse ponto que se inicia o papel da filosofia. A filosofia como uma grande disciplina instigadora e

problematizadora visa sempre chamar a atenção para os problemas que surgem juntamente com a realidade, mas que de alguma forma se escondem.

Compreendendo a filosofia desse modo, entendemos que o grande papel da desta desde o seu primórdio na Grécia antiga é fazer com que aquele que filosofe possa ter uma experiência de pensamento a partir da sua realidade. Essa experiência de pensamento nada mais é que a tentativa de compreender e dar respostas aos problemas surgem a partir da realidade, e mais, também aqueles que transcendem esse o ciclo.

Sendo assim, o papel da “filosofia com crianças” é justamente a tentativa do docente e da filosofia de fazer com que esses pequeninos possam ter uma experiência de pensamento filosófica. O que caracteriza essa experiência e justamente a torna possível é que tanto os filósofos mais consagrados como Platão, Kant ou Nietzsche, como as crianças possuem em comum os *thaumázein*, ou seja, o espanto perante a realidade, peça chave e fundamental para que se inicie uma atitude filosófica.

O presente artigo possui a intenção de justificar a importância da filosofia no período infantil da espécie humana. Período esse muito “rico”, principalmente nos quesito de que as crianças parecem ser “filósofos” naturais, na medida em que ainda não estão acostumadas e moldadas a esse mundo e, por isso, o problematizam a todo instante. E ainda mais, as crianças estão no auge de sua criatividade, ou seja, é na fase infantil que a espécie humana mais tem um maior potencial da sua capacidade criativa e, por isso, a importância da filosofia como condutora do pensar infantil.

## **JUSTIFICATIVA: A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NO PERÍODO INFANTIL**

Ao se propor trabalhar o ensino de filosofia com crianças pensa-se em uma proposta de cunho educacional que visa transformações sociais, pois as crianças representam a novidade do mundo. Porém, no decorrer do processo desse estudo surgem perguntas como: qual a importância de se ensinar filosofia com crianças? Qual o objetivo de ensinar filosofia com crianças? Isso é possível, ou seja, é possível compartilhar pensamentos filosóficos com crianças?

A importância da educação é tema principal do trabalho de Walter Omar Kohan “A infância da educação: O conceito de devir-criança”. Kohan é um dos pioneiros no



ensino de filosofia para crianças no Brasil com o projeto *Filosofia na Escola*. Escreve ele em seu texto:

Educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores” (KOHAN, 2004 p.01).

Kohan vem mostrar em seu texto que a preocupação com a educação é algo que nos remete aos antigos filósofos gregos. Um exemplo clássico dessa preocupação revela-se no livro “A República” de Platão. Como é sabido, “A República” trata sobre o tema da justiça. Para tanto, Platão propõe que seja feita uma experiência de pensamento, a qual fosse possível à construção de uma *polis*, para que se possa saber de onde surgem a justiça e a injustiça. Nesse processo de formação da *pólis* Platão expõem a importância da educação no parágrafo em que diz:

A educação tem uma importância extraordinária para conduzir alguém até a excelência ou virtude, *areté* (PLATÃO, *A República*, II 378e), tanto que toda educação determina uma ordem social: uma boa educação leva a uma ordem justa e uma má educação a uma ordem injusta (*Ibid.*, II 376 c-d)” (PLATÃO apud KOHAN, 2004 p. 02).

Para Kohan, a importância da educação se mostra principalmente no estado infantil, isto porque “[...] as crianças não têm um ser definido: elas são, sobre tudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser” (KOHAN, 2004 p.02). Nesse sentido, a educação sempre é um instrumento político de transformação social, que tem por objetivo assegurar uma vida mais vigorosa, mais consciente para as próprias crianças. Para o pesquisador, “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência” (KOHAN, 2004 p.03). Para se compreender essa frase temos que compreender a perspectiva de Kohan. Este seguindo o caminho metodológico de Martin Heidegger vai buscar a origem da palavra “tempo” em grego. A primeira raiz epistemológica da palavra tempo é *chronós* “O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro” (KOHAN, 2004 p.03). Outra forma de

compreensão de tempo dos antigos é o *aión*, o qual Heráclito define no parágrafo 32.

Escreve Kohan:

Ele diz que ‘*aión* é uma criança que brinca (literalmente, "criançando"), seu reino é o de uma criança’. Há uma dupla relação afirmada: tempo- infância (*aión - paîs*) e poder-infância (*basileíe - paîs*). Este fragmento parece indicar [...] outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. (KOHAN, 2004 p. 03)

O que Kohan parece indicar é que o tempo infantil não é apenas uma etapa quantificável ou enumerável da vida humana, mas também “um reinado marcado por outra relação - intensiva - com o movimento” (KOHAN, 2004 p.03), ou seja, também é o tempo do criar.

Segundo Kohan, esses dois tipos de tempos ajudam a pensar a infância. O primeiro tempo (*chronos*) define a infância que segue o tempo da progressão seqüencial: primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. O segundo tempo (*aión*) é definido por Kohan como:

A infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: ‘a criança autista’, ‘o aluno nota dez’, ‘o menino violento’. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. (KOHAN, 2004 p.08 )

O mais importante disto é compreender que uma noção de tempo não exclui a outra, muito pelo contrário. “A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é” (KOHAN, 2004 p.). Enquanto que um dos lados afirma o centro, a força do mesmo, o outro aponta à diferença, o novo, as possibilidades, o criar. Os lados estão sempre se somando de modo

que, em cada passagem da vida é possível retirar esse tempo infantil proposto por Heráclito, que nada mais é que o novo, a arte do criar.

## **METODOLOGIA: MATTHEW LIPMAN**

Visto com o auxílio de Kohan a importância da educação principalmente na fase infantil, vejamos a relevância do ensino de filosofia nessa faixa etária. O pioneiro dessa proposta “Filosofia para criança” foi o educador e filósofo norte-americano Matthew Lipman que na década de 1960, preocupado com o raciocínio dos alunos elaborou um Programa de Ensino que tem por base sua tentativa de dar novos sentidos aos conceitos: filosofia, educação e criança.

Para o filósofo norte-americano “A filosofia começa quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo” (LIPMAN apud SOUZA, 2013 p.14). Desse modo, as questões filosóficas podem e devem ser apresentadas ao universo infantil, porém de forma diferente. Para desenvolver seu projeto de *Filosofia para Crianças* Lipman criou a chamada Pedagogia da *Comunidade de Investigação*. Tânia Silva de Souza comentadora do método pedagógico filosófico de Lipman escreve sobre a comunidade de investigação:

Nesta perspectiva, a sala de aula tradicional deve se transformar numa Comunidade de Investigação com a participação ativa de crianças e professores no diálogo sobre os problemas em questão, ou seja, conceitos de fundo de nossa existência, aqueles que são centrais, comuns e controversos. O diálogo filosófico é a pedagogia do pensar bem, ou seja, um pensar crítico, criativo, ético e político. É nessa prática de filosofia que as crianças formam as atitudes democráticas, tornando-se cidadãos críticos, reflexivos e participantes do processo deliberativo. (SOUZA, 2013 p.14)

O ensino de filosofia a essa comunidade de investigação intenta questionamento condizente com a idade e com as experiências de cada faixa etária. Esse modo de fazer filosofia sempre deve estar aberta ao questionamento, ao novo, que brota da comunidade de investigação. Desse modo, a filosofia a ser praticada se torna uma

filosofia viva. Escreve Souza: “Assim, este indivíduo estará instrumentalizado para a crítica e para a ampliação do seu universo experiencial e sua visão de mundo. Diante disso, é que se torna muito importante fazer filosofia com crianças e jovens.” (SOUZA, 2013 p.15).

Para compreendermos melhor a proposta de Lipman devemos considerar, a partir da premissa que o pensar é um ponto importantíssimo no período infantil escolar. Para o filósofo norte-americano, a filosofia serve como um intermédio do pensar que constrói desde a infância um pensamento crítico, reflexivo e investigativo.

É claro que Lipman não propõem um ensino convencional da filosofia como, por exemplo, é feito no ensino de nível superior. O Programa de Filosofia para Crianças visa apresentar ao mundo infantil temas filosóficos acessíveis a cada faixa etária. Segundo o programa, as idéias dos filósofos devem ser apresentadas às crianças, mas não do modo tradicional, ou seja, não é ensinado Platão às crianças, mas são compartilhados problemas filosóficos propostos por Platão, onde as crianças poderão manipular, brincar, inventar as idéias e debatê-las. No tempo certo elas reconhecerão de quem eram as idéias que elas debatiam. A proposta do Programa não é uma manipulação de sistemas filosóficos, mas sim facilitar uma predisposição e uma atitude favorável ao exercício de filosofia. Desse modo, “por intermédio da filosofia os alunos são convidados a refletir sobre aquilo que aprendem, desenvolvendo assim o pensamento crítico.” (SOUZA, 2013 p. 18).

Para Lipman, o ponto de partida para a inserção da filosofia no mundo infantil é a utilização de histórias. Por isso, escreve o filósofo:

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que lêem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionamos-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar (LIPMAN apud SOUZA, 2013 p.16).

O Programa Filosofia para Crianças visa desenvolver a arte de pensar no universo infantil. Para tanto, é necessário que a comunidade de investigação trabalhe através do diálogo, o qual tem o papel de confrontar idéias e criar uma reflexão em

grupo. Desse modo, as crianças devem ser encorajadas a falar umas as outras com a finalidade de discutir temas filosóficos. Nessa perspectiva, o professor deve agir como pensado por Paulo Freire, ou seja, um educador-educando, isto é, aquele que ensina e aprende ao mesmo tempo. Deste modo, o professor não é o detentor do conhecimento, pelo contrário, ele participa desse aprendizado filosófico juntamente com as crianças, onde cada fala possui a mesma medida. Dessa forma, o educador passa a problematizar o mundo juntamente com o educando, se tornando dessa forma um educador-educando e o educando, por sua vez, se torna um educando-educador. Assim, ambos os papéis possuem igualdade no aprendizado. Escreve o filósofo brasileiro: “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2005 p. 74). Assim, o educador e os educandos buscam estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar, isto porque para Freire o pensar e atuar se dão de forma simultânea através da práxis. No projeto de Lipman o professor atua como um facilitador. Assim, o professor assume o papel de instigar o aluno a pensar de maneira crítica, mas ao mesmo tempo coesiva, fazendo desse modo, um uso cada vez mais lapidado da razão, o que refletirá na sua capacidade crítica de atuar.

Para Lipman, o diálogo é de suma importância, pois oferece à criança a possibilidade de debater suas idéias e a aceitar as críticas e idéias das outras crianças. Para o filósofo, o diálogo investigativo deve levar as crianças a pensar questões articuladas às regras da lógica formal. Esse processo resultaria naquilo que Lipman chamou de “pensamento excelente ou pensamento de ordem superior” (SOUZA, 2013 p. 19). Sobre o diálogo escreve Souza:

Lipman considera o diálogo a parte mais importante, e ele deve acontecer com base no respeito mútuo, no reconhecimento dos participantes, na consideração das razões que sustentam as ideias propostas. Assim, o “diálogo investigativo” é a conversação na qual o aluno possa aprender a se posicionar diante de situações, a ouvir os colegas, a respeitar as demais opiniões, a refletir sobre as respostas dadas, a justificar as afirmações, a reconhecer e corrigir seus erros, pensando neles como hipóteses, tentativas de acertos. (SOUZA, 2013 p. 17).

Podemos concluir que o *Projeto Filosofia com Crianças* é de suma importância por que “a filosofia está em tudo, nas cores do arco-íris, no nome de seus familiares e amigos, no canto do passarinho, etc. A filosofia faz a criança viajar no imaginário infantil” (SOUZA, 2013 p. 23). Desse modo, o programa busca em síntese desenvolver condições ou instrumentos do pensamento, denominado habilidades cognitivas, por intermédio do diálogo investigativo. “Tudo isso para alcançar o que Lipman chama pensar bem.” (SOUZA, 2013 p. 20).

Segundo Souza o projeto de Lipman possui cinco pontos principais a serem trabalhados no universo infantil.

A estrutura das aulas de filosofia para crianças de Lipman (1995) segue da seguinte forma: 1) Leitura de uma parte do texto como uma novela filosófica, em voz alta, pelos alunos; 2) Indicação de passagens interessantes deste texto, o que permite a escolha de itens para a discussão, nada impede a participação do professor nesta etapa; 3) Discussão a respeito de um tema escolhido pelos alunos pode ser por votação; 4) Para fortalecer tal discussão, o professor pode se considerar necessário, aplicar os exercícios sugeridos no manual. Note-se que há uma quantidade de temas sugerido nos planos de discussão dos manuais para cada episódio; 5) Não é necessário que a turma chegue a uma conclusão ou uma resposta único sobre a discussão, mas sim que faça uma avaliação sobre ela ao final de cada aula.” (SOUZA, 2013 p.23).

## **METODOLOGIAS UTILIZADAS NA ALDEIA INDÍGENA DO MASSACÁRA**

Os discentes de filosofia da UEFS Ângelo de Oliveira França e Samuel Sepulveda Teixeira Leite, realizaram uma atividade com filosofia com crianças na aldeia indígena do Massacará, cuja etnia é conhecida como Kaimbé. A aldeia fica a poucos quilômetros do município de Euclides da Cunha. Nessa tal atividade foram escolhidas crianças indígenas entre a idade de três a dezessete anos. A atividade tentou se basear na metodologia pensada pelo filósofo Matthew Lipman. Mas, o que ocorreu foi que durante a atividade muitas coisas foram modificadas, coisas que serão melhor

explicadas no decorrer do texto. Isto possibilitou um melhor aproveitamento dos alunos e ampliou a fluência desse exercício de pensamento.

Essa experiência de pensamento ocorreu no centro cultural da aldeia, com o auxílio da professora de cultura “Nina”. Já de início a proposta de Lipman foi modificada. Como visto durante o texto, Lipman sugere que, dada a relevância das histórias para o mundo infantil, o trabalho comece com a leitura dessas, contudo, seguindo o conselho da professora de cultura, a atividade se iniciou com uma canção muito conhecida pelos alunos, que conta a história da aldeia e a importância de uma forte identidade indígena, uma canção, por sinal, que é própria do povo Kaimbé.

Nesse momento do exercício de pensamento é possível observar que a postura dos discentes se aproxima muito mais da metodologia de Kohan do que a de Lipman. Isto porque, Lipman desenvolve um programa de filosofia para criança cujo ensino se dá através de manuais escritos por ele. Kohan, pelo contrário propõe um projeto de filosofia com criança, isto é, não é algo que é ensinada de um indivíduo para outro, pelo contrário é um exercício de pensamento compartilhado entre os indivíduos mediatizados pela realidade. Tal exercício acontece através de brincadeiras que dialogam muito melhor com o universo infantil comparado aos manuais de Lipman.

Prosseguindo, foram escolhidas duas brincadeiras para atividade de uma experiência de pensamento. A primeira é conhecida como a teia. Trata-se de uma brincadeira onde se usa um novelo de lã, onde cada participante segura uma ponta da teia e joga para outro colega; o primeiro participante que jogou a teia propõe uma pergunta ao outro que recebeu o novelo de lã. Este, por sua vez, deve responder a pergunta e fazer outra para o próximo participante. Todas as perguntas dessa brincadeira giraram em torno de um eixo temático. Os discentes de filosofia escolheram o tema da identidade, pois, trata-se de um tema muito importante para todos principalmente para os indígenas, já que, cada vez mais ser um indígena torna-se uma problemática no mundo contemporâneo. Assim, o tema indígena foi base das seguintes questões, propostas pelos estudantes da UEFS: “Como é ser indígena? Como você se sente sendo indígena? Vocês têm a possibilidade de ser exatamente como vocês são na aldeia quando fora dela? Como vocês se sentem fora da aldeia? Como é o tratamento que vocês recebem fora aldeia? Como vocês gostariam de ser tratados fora da aldeia? Qual é a reação das pessoas ao saber se vocês são indígenas?”. Além de propor uma experiência, a brincadeira da teia tem o intuito, ao final quando todos já participaram, de mostrar que

na verdade estamos todos conectados e que, portanto, devemos dar muito mais valor ao coletivo do que ao individual, ponto fundamental na vida dos povos indígenas.

As perguntas eram feitas pelos próprios indígenas auxiliadas pelos discentes, pois estes possuíam um contato maior com a filosofia e assim, tentaram propor aos pequenos uma experiência filosófica de pensamento. Dependendo da idade e da compreensão das pessoas as perguntas tinham um aprofundamento maior ou menor sobre os temas filosóficos.

A segunda atividade proposta foi um desenho, ou seja, após a experiência do pensamento e a discussão filosófica foi proposta que eles fizessem um desenho, no qual eles pudessem representar, através da arte, a sua identidade indígena. Com isso, a filosofia se desenvolveu em forma de arte como ocorre desde seus primórdios. Podemos nos lembrar de Parmênides, Platão, Nietzsche nos quais a filosofia e a arte sempre andaram juntas. Lembremo-nos que esses filósofos escreveram sua filosofia em forma de poesia e história, ou seja, em forma de arte.

## **RESULTADOS**

Os discentes de filosofia puderam ter uma resposta muito positiva sobre a experiência de pensamento com as crianças indígenas. Por exemplo, uma criança do sexo feminino havia optado por não responder a pergunta, segurando assim uma ponta da teia e passando o novelo adiante, porém durante o decorrer da brincadeira esta mesma criança pediu para se soltar da teia, pois queria ter a oportunidade de responder havia optado por não responder a pergunta, segurando assim uma ponta da teia e passando o novelo adiante, porém, no decorrer da brincadeira esta mesma criança pediu para se soltar da teia, pois queria ter a oportunidade de responder a questão proposta no início, pois com o auxílio do pensamento do colegas ela também tinha chegado a uma conclusão. Isso mostra o quão é importante esse exercício de pensamento conjunto, pois as crianças como seres ainda muito maleáveis, ou seja, no auge do devir-criança pensado por Kohan conseguem mudar de opinião e aceitar ou até propor o novo. O novo é sempre o que dá um “gás” aos novos filósofos e seus novos sistemas, isso porque, todo



filosofo é aquele que ao ler a tradição consegue propor algo inteiramente novo em relação.

Outro aluno ainda nos relatou como foi difícil se assumir índio fora da aldeia, pois sofreu muito preconceito não só por parte dos civis, mas também por parte das autoridades. Mesmo assim, tal aluno descreveu a importância de se mostrar indígena, pois isso faz parte da sua identidade e, por isso, isto não lhe causava vergonha alguma. Aqui notamos também uma semelhança com os filósofos consagrados, pois além de propor algo novo eles também precisaram assumir uma personalidade própria, pois, não é fácil propor um sistema filosófico que se afasta da tradição.

## **CONCLUSÃO**

Os discentes de filosofia ao final dessa atividade conseguiram entender que a proposta de Matthew Lipman sobre filosofia para crianças é possível sim. Isto porque, tanto as crianças quanto os discentes puderam de forma concreta fazer um exercício filosófico do pensamento. Isso se deu na medida em que todos que participaram desse exercício conseguiram problematizar, criar, recriar, aprender e ensinar sobre a realidade que os cerca.

Mas, o grande ganho dessa experiência não se deu apenas para as crianças, elas fizeram um exercício de pensamento, evoluíram não só sua comunicação e compreensão sobre filosofia, mas se deu, sobretudo, para os futuros docentes e até é então discentes de filosofia. Estar com as crianças demonstrou o quanto é importante estar aberto às novas idéias, a quanto é importante manter vivo esse devir-criança apontado por Walter

Kohan. O devir-criança é o fio condutor de novas filosofias, pois é nele que se dá o processo de criação.

Exercer um pensamento filosófico com as crianças foi uma maravilhosa experiência para os discentes, elas os fascinaram e fizeram querer continuar com esse processo, para que a filosofia possa dar sempre um passo para o novo e para novas filosofias.

## **BIBLIOGRAFIA**

CARVALHO, Bernardo. “*Jogos Cotidianos e Lições Metafísicas*” (entrevista com Matthew Lipman). Folha de São Paulo, São Paulo, 1 maio 1994 Caderno Mais, p.5.

CARVALHO, Bernardo. “*Lipman Desenvolve Método para Crianças de Rua*”. Folha de São Paulo, São Paulo, 1 maio 1994, Caderno Mais, p. 5.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro editora: Paz e Terra, 46 ed. 2005.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

\_\_\_\_\_. *Lugares da infância: filosofia*. São Paulo editora: DP&A

SALLES, C. *filosofia com crianças e as interfaces do pensar*. Publicado in: GT:filosofia da educação, nº17.

SOUZA, T. *O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman*. Publicada in: revista filogênese, vol.6, nº2, 2013.

WEIMER, Mabel S. M. *Uma interlucção entre Paulo Freire e Matthew Lipman na educação pública: educando para o pensar*. Tese de mestrado, 224 pag. UFMT, Data da apresentação: 27/03/1998, Mato Grosso.

---

