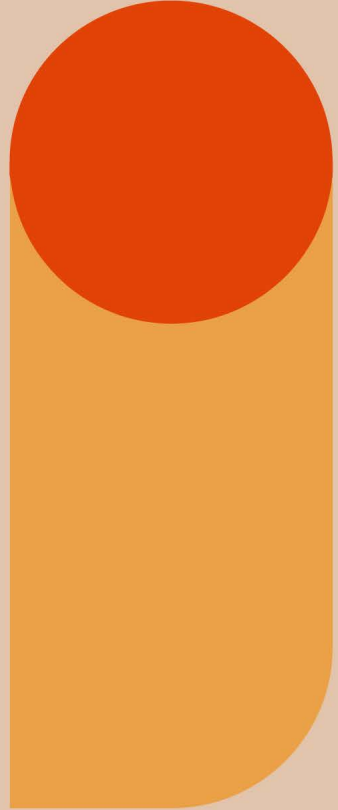
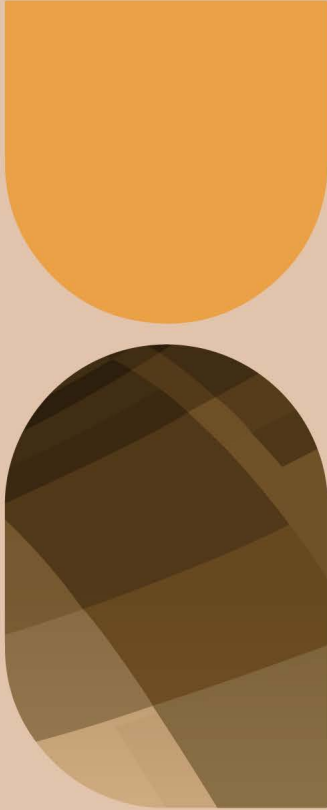
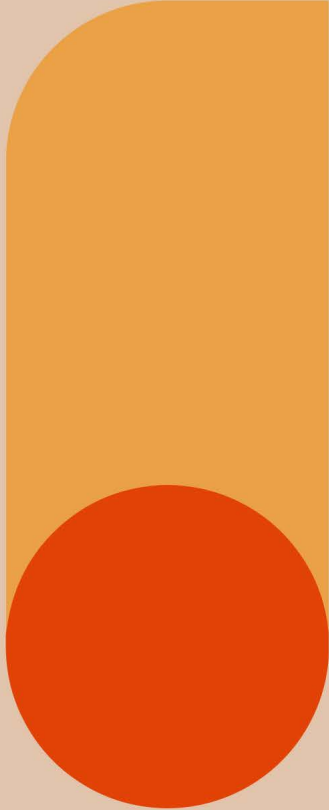


Organizadores

Flávio de Carvalho
Luciano da Silva
Roberto Rondon



O Ensino de Filosofia entre problemas e discussões epistemológicas, políticas e pedagógicas



PROF-FILO



Flávio de Carvalho
Luciano da Silva
Roberto Rondon
Autores/Orgs.

O Ensino de Filosofia entre problemas e discussões epistemológicas, políticas e pedagógicas



Campina Grande - PB
2024

E59 O Ensino de filosofia entre problemas e discussões epistemológicas, políticas e pedagógicas [livro eletrônico] / Flávio de Carvalho, Luciano da Silva, Roberto Rondon (Organizadores) – Campina Grande: EDUFMG, 2024.
295 p. : il. color.

E-book (PDF)
ISBN 978-85-8001-279-8

1. Ensino de Filosofia. 2. PROF-FILO. 3. Educação Filosófica. I. Carvalho, Flávio de. II. Silva, Luciano da. III. Rondon, Roberto. IV. Título.

CDU 1:37.016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/093

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-EDUFMG
atendimento@editora.ufcg.edu.br

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Vice-Reitor

Prof. Dr. Bruno Medeiros Roldão de Araújo
Diretor EDUFMG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Diagramação

João Vitor Pereira da Silva
Capa

CONSELHO EDITORIAL

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro Costa Rego (CTRN)
José Wanderley Alves de Sousa (CFP)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Mário de Sousa Araújo Filho (CEEI)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino Nascimento (CH)
Saulo Rios Mariz (CCBS)
Valéria Andrade (CDSA)

Sumário

Apresentação 7

Há uma proposta de Filosofia no Brasil?..... 17

Genildo Firmino Santana, Flávio de Carvalho

Notas sobre a pesquisa em ensino de Filosofia a partir da análise bibliométrica das referências bibliográficas nas dissertações do PROF-FILO 37

Pedro Erginaldo Gontijo, Iury Souza Perroni Silva

As contribuições teóricas de autores que refletem sobre a atividade docente dos professores de Filosofia: Lyotard, Lebrun, Favaretto e Fabbrini 61

Ricardo Leon Lopes

Ensino de Filosofia no processo de conversão da MP 746/2017 em Lei 83

Christian Lindberg L. do Nascimento, Maira da Silva Rodrigues de Lima

Desafios do ensino de Filosofia 101

Ana Paula de Brito Lira

Apresentação

Filosofia e Função Poética: a importância filosófica da metáfora	115
<i>Marcos de Camargo Von Zuben</i>	
Os mitos africanos como lugar de fala e resistência à estrutura opressora: uma leitura a partir da obra <i>Pedagogia do Oprimido</i>, de Paulo Freire	133
<i>Jório Mágnio Oliveira de Souza, Valmir Pereira</i>	
A hermenêutica ricoeuriana: possibilidade de formação da identidade narrativa dos discentes do Ensino Médio	155
<i>Fagner Veloso da Silva</i>	
Educação para emancipação no ensino e aprendizagem de Filosofia a partir das ideias de Jacques Rancière	183
<i>Sebastião Silva</i>	
Práticas educativas a partir da filosofia da razão vital: uma experiência de pensamento em tempos de pandemia	205
<i>Joabe Tavares Pereira, Galileu Galilei Medeiros de Souza</i>	
Sócrates, o mestre ignorante, ensinava?	231
<i>Oscar de Lira Carneiro</i>	
O ensino de Filosofia e a Educação do Campo: reflexões sobre a formação inicial de professores	253
<i>Tércio Ramon Almeida Silva</i>	
Repensando a docência nas aulas de Filosofia	279
<i>Jailma Pereira de Albuquerque</i>	

O “ensino de Filosofia” e o “Ensino de Filosofia” cada vez mais se tornam pontos importantes de discussão filosófica e de debate pedagógico. A aparente redundância que se mostra no início da frase anterior manifesta duas facetas importantes da atividade filosófica que vem se desenvolvendo de modo intenso na comunidade de filósofas e filósofos no Brasil, desde há aproximadamente duas décadas, não obstante o fato de que, em período anterior a este, o ensino de Filosofia foi pauta de várias/os autoras/es, notadamente no âmbito das pesquisas na área de Educação. A utilização, aqui, dessas expressões homógrafas tem a intencionalidade de chamar a atenção da leitora e do leitor e, assim, colocar em destaque que, ao escrever “ensino de Filosofia”, nos referimos ao complexo movimento de ensino e de aprendizagem da Filosofia, em todos os níveis da formação educacional – Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior; e, quando escrevemos “Ensino de Filosofia”, fazemos referência ao campo do saber, que trata epistemologicamente os problemas atinentes ao movimento supramencionado. Portanto, enquanto o uso da primeira expressão guarda um acento notadamente do âmbito pedagógico, a segunda manifesta notadamente o aporte do âmbito filosófico.

O e-book que agora apresentamos à comunidade universitária da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e também à sociedade em geral pretende, como um dos seus objetivos principais, apresentar um material bibliográfico consistente, tratando seja do aporte conceitual seja da abordagem metodológica e que, assim, possa contribuir para os âmbitos a que nos referimos acima. Este e-book também pretende, como outro de seus objetivos, dar visibilidade à produção científica que se desenvolve no Programa de Pós-Graduação (PPG) do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo UFCG, o qual iniciou suas atividades em 2017 e, desde então, tem contribuído para a formação, em nível *stricto sensu*, das professoras e dos professores de Filosofia do estado da Paraíba e de outros estados da federação brasileira, bem como tem produzido regularmente investigações, publicações e eventos que, assim, se somam ao movimento de atividades análogas que têm se desenvolvido nos demais 24 Núcleos que constituem a Rede do PROF-FILO como um PPG em Rede.

Nas páginas que constituem a presente obra, a leitora e o leitor conhecerão uma fração dos resultados da vida acadêmica das/os estudantes e professores do PROF-FILO UFCG. O e-book é tecido com textos produzidos por estudantes que estão no seu primeiro ano de atividades no nosso PPG e também por estudantes veteranos/as. Textos escritos por estudantes egressos também fazem parte desta coletânea. Outra parte do e-book oferece as discussões filosóficas e/ou metodológicas elaboradas pelos professores do corpo docente permanente do Programa, em cujos textos se mesclam suas experiências no magistério com inquietações eminentemente conceituais. A terceira parte que compõe o e-book diz respeito aos textos construídos por docentes de outros Núcleos do PROF-FILO, cuja presença reitera a perspectiva de interação insti-

tucional que marca a identidade deste Programa em Rede, o qual, desde a sua fundação, tem interligado e colocado em diálogos profissionais e instituições das cinco regiões geopolíticas do Brasil. Nosso e-book manifesta, pois, uma parte de sua rede de interações entre pessoas e entre instituições.

A reunião de tantos olhares, de diversos falares e de múltiplos fazeres resultou na coletânea que, agora, apresentamos para a leitora e para o leitor que atua na pesquisa em Filosofia e/ou na docência de Filosofia ou ainda que não atua em alguma dessas frentes, mas que tem o interesse pelo tema e pelo debate filosoficamente construído acerca do complexo movimento da Educação Filosófica. Nesse sentido, os textos deste e-book foram agrupados por sua afinidade conceitual e/ou metodológica com três das facetas que constituem o âmbito do Ensino de Filosofia, que nomeamos desde o título da obra como *problemas epistemológicos, políticos e pedagógicos*. Portanto, ora sob um recorte muito específico ora segundo um entrecruzamento, esses problemas serão tratados pelas autoras e pelos autores que generosamente se reúnem nesta obra, tendo em vista contribuir para o debate filosófico brasileiro, ampliar a publicização das investigações filosóficas desenvolvidas nas universidades públicas do Brasil, motivar mais professoras e professores de Filosofia pela pesquisa filosófica no âmbito do Ensino de Filosofia e contribuir para o êxito da atuação das/os docentes que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior com o ensino de Filosofia.

Diante do exposto, nas páginas que seguem, a leitora e o leitor encontrarão a oportunidade para iniciar e/ou ampliar seu contato com as discussões filosóficas em torno do Ensino de Filosofia. Assim propomos que se coloquem neste itinerário filosofante como sujeitos críticos e ativos diante dos textos e de quem os escreveu,

buscando identificar seus contextos, esquadrihar seus argumentos, questionar suas conclusões, confrontando filosoficamente pensamento com pensamento.

O itinerário começa com o texto **Há uma proposta de Filosofia no Brasil?**, em cujas páginas, os autores Genildo Firmino Santana e Flávio de Carvalho discutem a presença da Filosofia no Brasil, atentando para suas possibilidades e seus limites, considerando sua chegada em nosso território por conta dos colonizadores europeus, notadamente pela atuação dos padres jesuítas. Os autores discutem se a Filosofia no Brasil, depois de cinco séculos de debates, obras publicadas e faculdades criadas, caminha com os próprios pés ou ainda está atrelada ao seu passado europeu grego e se é possível reconhecemos um pensamento brasileiro e, conseqüentemente, uma Filosofia original em terras brasileiras.

Em outra parceria de orientando e orientador, Pedro Erginaldo Gontijo e Iury Souza Perroni Silva constroem o texto **Notas sobre a pesquisa em ensino de Filosofia a partir da análise bibliométrica das referências bibliográficas nas dissertações do PROF-FILO**, no qual podemos identificar o itinerário de uma investigação filosoficamente construída sobre o Ensino de Filosofia, com o destaque de que se trata de uma pesquisa sobre a vida e sobre os resultados acadêmicos que o PROF-FILO tem oferecido à comunidade filosófica e à sociedade em geral, por meio das muitas dissertações concluídas e defendidas desde os seus primeiros anos de atuação. Os autores apresentam os resultados obtidos segundo cada recorte que estabeleceram, por exemplo, nacionalidade das/os autoras/es citadas/os, os tipos de publicação, e provocam outras/os pesquisadoras/es a dar continuidade a esse recorte de investigação na produção, indicando novas pesquisas com análise bibliométrica sobre a produção no PROF-FILO, tratando outros aspectos, como

os referenciais teórico-metodológicos, a tipologia dos produtos gerados, entre outros.

Em **As contribuições teóricas de autores que refletem sobre a atividade docente dos professores de Filosofia: Lyotard, Lebrun, Favaretto e Fabbrini**, cuja autoria pertence a Ricardo Leon Lopes, encontramos um escrito que oferece uma discussão filosófica em que se mesclam o aporte conceitual a partir de vários pensadores e a vivência do autor, enquanto professor do quadro permanente do PROF-FILO UFCG, resultando em um texto que conduz a leitora e o leitor a questões instigantes e que têm seu nascedouro na convivência do autor com as/os estudantes do referido PPG. Também anuncia questões metodológicas, as quais o autor trata segundo um escopo iminentemente filosófico, refletindo a partir de Lyotard, Lebrun, Favaretto e Fabbrini, tendo em vista contribuir para a prática do trabalho acadêmico em sala de aula, seja nos Ensinos Fundamental e Médio, seja no Ensino Superior.

Através das páginas do texto **Ensino de Filosofia no processo de conversão da MP 746/2017 em lei**, Christian Lindberg L. do Nascimento e Maíra da Silva Rodrigues de Lima apresentam para o leitor e a leitora o itinerário político que culminou na promulgação da Lei nº 13.415/2017, indicando, entre outros elementos, o panorama das votações segundo as siglas partidárias das/os congressistas e também informando as propostas destas/es quanto ao lugar do ensino de Filosofia no texto da referida MP, as quais variaram entre assumir o ensino de Filosofia de forma transversal, até considerá-lo como estudos e práticas, sendo esta a proposta acatada pelo relator.

A autora do texto **Desafios do ensino de filosofia**, Ana Paula de Brito Lira, reflete sobre a necessidade de que o/a professor/a de filosofia do Ensino Médio se reconheça como filósofo e filósofa,

para que assim possa tratar o ensino de filosofia para além de uma atividade de ensino, compreendendo-o como problema filosófico. Para a autora, essa compreensão é fundamental para que, no Ensino Médio, o/a professor/a e o/a aluno/a possam ser afetados pelo filosofar.

Considerando o caráter multifacetado dos estudos filosóficos em torno do Ensino de Filosofia, juntamente com Marcos de Camargo Von Zuben, o leitor e a leitora podem se imiscuir numa discussão epistemológica por meio do seu texto **Filosofia e função poética: a importância filosófica da metáfora**. O autor questiona, por um lado, em que medida a função poética da metáfora se aproxima da linguagem filosófica, ou, em outros termos, qual a dimensão filosófica da metáfora e a dimensão metafórica do filosofar. E por outro lado, reflete, no âmbito do ensino de filosofia na Educação Básica, a situação em que os professores realizam de modo frequente estratégias que incorporam materiais didáticos que trazem metáforas e imagens para o desenvolvimento de questões, teorias e conceitos filosóficos.

Com os autores Jório Mágnio Oliveira de Souza e Valmir Pereira, em seu texto **Os mitos africanos como lugar de fala e resistência à estrutura opressora: uma leitura a partir da obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire**, direcionamo-nos para outra faceta dos supramencionados estudos filosóficos em torno do Ensino de Filosofia, já que os autores partem do pressuposto de que há, no ensino de filosofia na Educação Básica, um epistemicídio contra a diáspora africana. Amparando-se na concepção freiriana de *Sermão*, eles defendem a tese de que o silenciamento dos mitos africanos nos conteúdos de filosofia nessa fase do ensino refere-se a uma política opressora contra a população negra.

Na sequência dos textos da presente obra, quatro textos constroem diálogos entre filósofos contemporâneos, aplicando as compreensões de seus respectivos conceitos para pensar o Ensino de Filosofia e/ou a Educação Filosófica. No texto **A hermenêutica ricoeuriana: possibilidade de formação da identidade narrativa dos discentes do Ensino Médio**, Fagner Veloso da Silva defende a tese de que a hermenêutica do pensador francês oferece uma base consistente para o processo de formação humana. O texto mostra que a narrativa de Ricoeur aponta para uma compreensão do eu e do mundo necessária para a afirmação de que a identidade encontra-se em constante transformação. Nesse sentido, o pensamento de Ricoeur desafia pensar a relação ensino-aprendizagem para além de uma mera transposição de conhecimentos.

Nas páginas de **Educação para emancipação no ensino e aprendizagem de Filosofia a partir das ideias de Jacques Rancière**, Sebastião Silva analisa o ensino e a aprendizagem de Filosofia a partir da perspectiva de uma educação emancipadora, presente nas ideias do filósofo Jacques Rancière, partindo de sua obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. O autor propõe essa análise a partir de dois conceitos rancierianos, a saber, ordem explicadora e ordem emancipadora, por meio dos quais levanta a problematização de que enquanto aquela ordem contribui para regressão da capacidade intelectual dos sujeitos, vinculando-os ao comando de um mestre explicador; a segunda ordem supera essa dicotomia em busca de uma educação que possibilite aos sujeitos serem protagonistas do seu próprio conhecimento, ainda que acompanhados de um mestre.

Joabe Tavares Pereira e Galileu Galilei Medeiros de Souza constroem o texto **Práticas educativas a partir da filosofia da ra-**

zão vital: uma experiência de pensamento em tempos de pandemia, no qual se registra, inicialmente, uma discussão com o filósofo madrileno Ortega y Gasset, considerando seus conceitos de *ideias vitais, razão vital e histórica, cultura, barbárie, homem-massa e princípio da economia do ensino*. A partir desta discussão de base, os autores relatam uma experiência de pensamento com alunos da Educação Básica que lhes facultasse tomar consciência da própria situação e melhor orientar-se, experiência que foi oportunizada pelo docente Joabe Tavares Pereira em sua atuação em uma escola pública da cidade de Patos-PB.

O quarto texto desse segmento traz como título uma questão, **Sócrates, o Mestre Ignorante, ensinava?**. A partir desta pergunta, Oscar de Lira Carneiro elabora uma discussão filosófica a partir de textos platônicos acerca do “problema problemático” da *identidade docente* de Sócrates, tendo em vista o interesse do autor de melhor conhecer uma possível prática de ensino manifesta por Sócrates. Convém destacar o diálogo do autor com o filósofo Jacques Rancière, cujo remetimento já pode ser vislumbrado desde o título no uso do termo Mestre Ignorante.

Para compartilhar com a leitora e o leitor algumas outras experiências de discentes do PPG PROF-FILO, apresentamos dois textos. O primeiro, escrito por Tércio Ramon Almeida Silva, intitulado **O ensino de Filosofia e a Educação do Campo: reflexões sobre a Formação Inicial de Professores**, oferece uma discussão em torno do ensino de Filosofia no contexto da formação inicial de professores do campo e as ações educativas do PIBID Diversidade. Sua discussão constrói uma interface dialógica entre Alejandro Cerletti e Silvio Galo – referenciais teóricos do ensino de Filosofia – e Miguel

Gonzales Arroyo – aporte teórico sobre a Educação do Campo. O autor indica como resultado desse diálogo a compreensão de que o ensino de Filosofia possibilita uma formação de professores que pensem a sua realidade social e a diversidade humana. O segundo, escrito por Jailma Pereira de Albuquerque, intitulado **Repensando a docência nas aulas de filosofia**, apresenta um relato de experiência de sua prática como professora de Filosofia da Educação Básica a partir dos debates realizados na disciplina Filosofia do ensino de Filosofia, ministrada pelo professor Dr. Flávio de Carvalho no semestre letivo 2023.1 do Núcleo PROF-FILO UFCG. Para a autora, a docência em filosofia deve ser desenvolvida em vista do desenvolvimento do cuidado de si como fundamento do ato do filosofar.

Por fim, reiteramos o convite para que a leitora e o leitor façam de suas leituras um *encontro filosófico* com as autoras e os autores dos textos aqui apresentados, que sejam interlocutoras/es dos problemas e dos conceitos que foram remetidos e relacionados com os “Ensinos de Filosofias”, que sejam igualmente debatedores e divulgadores das experiências e das propostas de “ensinos de Filosofias”. Aqui, o uso dessas formas plurais provoca os diversos olhares e fazeres das/os potenciais leitoras/es desta obra para igualmente prestarem a devida atenção para a diversidade de olhares, de dizeres e de fazeres em termos de filosofar e de ensinar a filosofar, que manifestam as identidades filosóficas, as visões de sociedade, as posturas pedagógicas de seus autores e autoras, filósofas e filósofos, professoras e professores de Filosofia. Cada página da obra que ora apresentamos provoca o pensamento a partir da pergunta: qual o lugar epistemológico, político e pedagógico do ensino de Filosofia e do Ensino de Filosofia

Há uma proposta de Filosofia no Brasil?

Genildo Firmino Santana, Flávio de Carvalho

Introdução

A possibilidade de uma proposta de Filosofia para o Brasil, no Brasil ou desde o Brasil passa pela consistência de um projeto de nação brasileira. Quando se fala em Brasil, o que se diz? Qual Brasil está contido na expressão? O Brasil de Câmara Cascudo ou o Brasil de Érico Veríssimo? Sim, porque são realidades distintas. Esse é um dos problemas maiores do Brasil que não é “gigante pela própria natureza”, mas que conquistou territórios, anexou gentes, não permitiu a diferença e se fez grande na ânsia megalomaniaca de um modelo de desenvolvimento expansionista, que não se preocupou em como manter essa terra e as gentes várias, com várias culturas, expressões religiosas e economias que nela viviam na época Colonial, no Período do Império e ainda vivem em dias atuais.

Outro aspecto é que historicamente temos consolidada uma tradição literária independente, e aqui discutiremos a questão se temos ou não uma tradição filosófica. Desde que Gonçalves de Ma-

galhães, poeta carioca, lançou seu *Suspiros Poéticos e Saudades*, em 1836, dando início ao Romantismo – que gestou Gonçalves Dias e seu indianismo –, houve a primeira tentativa de uma literatura genuinamente nacional, embora alicerçada ainda em modelos europeus. O movimento Moderno de 1922 consolidou a literatura nacional, sendo *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade, o símbolo literário desse movimento, uma vez que o *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, foi o símbolo retratado do antropofagismo promovido por aqueles jovens da classe média paulistana.

O que se deu na literatura, pode ter acontecido na filosofia? As opiniões se dividem. Há quem opine que, no Brasil, a filosofia não teve seu “momento nacional”, se assim podemos nos expressar. Com os olhos na Europa e os pés em solo pátrio, a Filosofia não se despreendeu do ventre materno grego. Não cortou o cordão umbilical que a liga ao passado europeu. Escrevia-se – e escreve-se hoje – em português as ideias europeias. Não gestou a Filosofia uma ideia nacional, um conjunto sistêmico filosófico, organizado, que dê consistência a que se fale em Filosofia no Brasil e que possibilite pensar a identidade brasileira, construída em matizes tão variadas em culturas, etnias e saberes. O que se deu com a Filosofia, quais caminhos ela trilhou que a impediram de alçar voo rumo a uma independência de reflexão no Brasil? Uma independência de reflexão que permitisse à Filosofia pensar *sobre o Brasil, no Brasil e desde o Brasil, a partir do Brasil*. O que lhe faltou – ou sobrou – para esse grito de independência epistêmico?

Auxiliados por Paulo Arantes, que, em artigo, levantou o problema da Filosofia no Brasil; por Paulo Margutti, que evoca a história da Filosofia no Brasil e a *invisibilidade* da Filosofia nacional, seja no Brasil, seja fora dele; e por Padre Henrique C. de Lima

Vaz, principalmente, perguntar-nos-emos sobre a possibilidade de um *pensamento brasileiro*, para, em seguida, vermos as possibilidades de um pensamento filosófico nacional, que ultrapasse a *invisibilidade* da produção nacional, tanto em solo pátrio quanto em solo estrangeiro. *Invisibilidade* que pode ter uma causa na própria formação acadêmica nacional, o que nos leva também a nos perguntar sobre o Ensino de Filosofia no Brasil.

Questões demais para respostas de menos. Mas são elas, as questões, que norteiam nossa reflexão acerca da possibilidade ou não de uma Filosofia genuinamente nacional.

Podemos pensar em um pensamento brasileiro?

Podemos, para início de conversa, falar de um pensamento brasileiro? O que seria um Pensamento Nacional? Algo gestado em solo pátrio por patrícios com formação na pátria? Pode esse Pensamento Nacional ser construído fora dos territórios físicos nacionais? Que temática e que método são próprios do Pensamento Nacional?

Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda – um trio de respeito – e outros nomes afins – tais como Celso Furtado, Caio Prado Júnior, Bento Prado, só para citar alguns – não gestaram um pensar originário sobre o Brasil e seu povo em vários aspectos? Esse pensar elevou o Espírito Nacional? Não ressoa no momento nacional angustiante de agora a expressão “*A Casa Grande se assusta quando a Senzala aprende a ler*”? Não explicou Darcy, em *O Povo Brasileiro*, com tanta eloquência e experiência de quem viveu em meio aos povos originários? E conquanto tenham

dito, em suas áreas de formação específicas, com seus específicos métodos e objetos de estudo, não seria um pensamento genuinamente nacional?

Câmara Cascudo – em que pesem limites geográficos e culturais – não fez uma espécie de antropologia cultural do homem do Nordeste e do Brasil? Não pensou ele de maneira original, desde que publicou, em 1939, no livro *Vaqueiros e Cantadores*, a cultura, o viver, a tradição, o folclore, os costumes nordestinos e brasileiros? Seus estudos serviram – e servem ainda – de parâmetro para muitas pesquisas e teses universitárias.

Euclides da Cunha, em seu trabalho jornalístico cobrindo a guerra e o massacre de Canudos (1894-1897) nos sertões da Bahia, pela recém-inaugurada e autoproclamada República, fez uma análise da *terra*, do *homem* que habita essa terra e da sua *luta*. Os *Sertões* constitui-se em um pensamento de fôlego que findou por se tornar obra-prima do pensamento nacional.

A literatura nacional prestou um serviço ao pensamento ao dizer o homem que vive nessas terras. A Semana de Arte Moderna de 1922 foi um marco em nossa manifestação literária. Em sua proposta de inovação das artes brasileiras de maneira autônoma, independente, inaugurou formas de expressão e temas que antes eram impensáveis à realidade brasileira. Em seus três momentos históricos, gestou uma literatura nacional, principalmente na Geração de 30, que inaugurou o Regionalismo, lançando temáticas como *seca*, *cangaço*, *engenhos*, através de nomes como José Américo de Almeida e José Lins do Rêgo, da Paraíba; Rachel de Queiroz, do Ceará; Graciliano Ramos, de Alagoas, só para citar alguns.

Nessa atmosfera literária nacional, que gestou nomes como Frei José de Santa Rita Durão, Gregório de Matos Guerra, Tomás

Antonio Gonzaga, Cláudio Manoel da Costa, Gonçalves Dias, José de Alencar, Machado de Assis, Olavo Bilac – entre outras mil estrelas de uma mesma constelação – convém perguntar se não há um pensamento genuíno nacional, gestado pela literatura, pela sociologia, pela historiografia e afins.

Larrosa (2017) fala, em *Filosofia como experiência do pensamento*, que a *experiência* é aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece; e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. Temos tido uma experiência nacional que provoque esse tocar, esse acontecimento, essa transformação? Não temos uma experiência nossa mesmo? Uma experiência que geste um pensamento também nosso? Não fomos formados, moldados pela nossa própria experiência?

Nossos pensadores – e não foram poucos, nos três momentos da vida nacional, quais sejam, na Colônia, no Império e na República – cada qual pensando sua realidade e dizendo às gerações vindouras que, sedentos de saber, beberam em suas fontes, a fim de provocarem suas próprias questões e consequentes respostas, não deram um contributo ao que podemos chamar de Pensamento Nacional? Também a Filosofia esteve presente nesses três momentos da vida nacional. Não podemos pensar que exista uma Filosofia Nacional? Podemos falar de uma Filosofia Nacional?

Podemos falar de uma filosofia brasileira?

Na área da Filosofia, nomes como Tobias Barreto, Farias Brito, Pedro Américo não delimitaram o lugar da Filosofia no Brasil? Não

elevaram o pensar nacional a patamares genuínos, uma vez que genuínos são os nossos problemas?

Paulo Margutti (2018), em recente artigo, atesta como se deu o Ensino de Filosofia no Brasil, o que termina por impactar a vivência mesma da Filosofia em nosso território. Diz-nos o pensador que nossa tradição filosófica foi marcada por três tendências europeias, mais especificamente, de Portugal, de quem o Brasil foi colônia por quase trezentos anos. Diz ele que:

Para entender a situação em que nos encontramos em termos de prática filosófica no país, convém que nos lembremos das nossas origens coloniais e da tradição ibérica que nos influencia até hoje. Conforme mostramos no primeiro volume de nossa História da Filosofia do Brasil (1500-1822), essa tradição se caracterizou, em Portugal, pela existência de três tendências filosóficas: o Sanchismo, o Fonsequismo e o Estrangeirado (Margutti, 2018, p. 224).

Em palestra, Margutti explica cada uma delas:

A primeira delas é o sanchismo, que recebeu esse nome porque seu iniciador foi o pensador cético Francisco Sanches, que se inspirou em alguns aspectos da Filosofia socrática. Essa tendência é caracterizada pela ênfase na vida prática, pela postura cética em relação à metafísica e pela ausência de elaborações teóricas. A segunda tendência é o Fonsequismo, que recebeu esse nome porque seu iniciador foi o pensador Pedro da Fonseca, grande comentador de Aristóteles. Essa tendência é marcada pela ênfase no comentário exegético e pela ausência de elaborações pessoais. A terceira tendência é a dos estrangeirados, ou seja, dos pensadores que, geralmente ocupando cargos diplomáticos, tiveram

a oportunidade de viver em outras culturas, comparando-as com a portuguesa e percebendo o atraso desta última. Seu iniciador foi Jacob de Castro Sarmiento, influenciado pelos trabalhos de Newton. Essa tendência se caracteriza pela ênfase no pensamento crítico e reformista, que leva à produção de perspectivas pessoais e originais (Margutti, 2020).

Explicita o professor que há também, na produção filosófica nacional, os autores que não se encaixam nos modelos citados. São os pensadores livres. Diz ele que:

Há também entre nós pensadores que não se enquadram adequadamente em nenhum dos grupos acima e que contribuíram com elaborações pessoais relativamente originais, como, p. ex., entre outros, Farias Brito, Roque Spencer Maciel de Barros, Vicente Ferreira da Silva, Álvaro Vieira Pinto e Roberto Mangabeira Unger (Margutti, 2018, p. 226).

Os livres-pensadores são aqueles que não se enquadram no Sanchismo, Fonsequismo ou Estrangeirados e que caminham de maneira independente em suas produções. Os pensadores livres deram, segundo Margutti, um contributo ao pensar filosófico, pois foram originais, sem pertencerem a nenhuma escola ou tendência filosófica.

O mesmo autor acrescenta ainda sobre o ensino universitário de Filosofia.

Aqui, o ensino de Filosofia nos cursos de graduação é caracterizado pela ênfase nos pensadores europeus e norte-americanos, com pouco interesse pelo que se faz no país nesse domínio. Como se não bastasse isso, os autores estudados pertencem, sobretudo, aos períodos da Filosofia Grega e da Fi-

losofia Moderna, com pouca atenção concedida à Filosofia Contemporânea, desviando o interesse do aluno em relação ao estudo do momento atual e suas implicações filosóficas (Margutti, 2020).

Atesta, pois, o professor que o ensino de Filosofia no Brasil sempre esteve voltado para pensadores europeus e norte-americanos e que há o lapso com a produção nacional, o que, claro, afeta o olhar sobre o que se faz em terras nacionais. Há, inclusive, uma seletividade na própria Filosofia a ser ensinada, uma vez que há uma espécie de predomínio de um período sobre outro, de um filósofo sobre outro, o que não é de se estranhar quando se entende essa dinâmica em meio ao pensamento e ao próprio ensino. Sempre se levam em conta os interesses individuais, as tendências. Vimos que, segundo Margutti, não temos exemplos abundantes de uma Filosofia nacional, que pense o Brasil desde o Brasil e para o Brasil, evidenciado no Ensino de Filosofia. A Filosofia nacional não teve ainda aquele momento de independência completa da Europa, como se deu com a literatura, com a história e outras ciências.

Larrosa, como vimos anteriormente, fala em *Filosofia como experiência do pensamento*. Não seria esse pensamento genuinamente nacional uma Filosofia? O pensamento aqui gestado não poderia ser uma Filosofia? Não nos moldes da *Razão Demonstrativa* de Aristóteles, que findou sendo o critério para o filosofar, conforme atesta o Padre Henrique C. Lima Vaz (1981), mas a razão que demonstra seus argumentos, a razão que diz e, ao mesmo tempo, se diz. A razão que porta um *ethos* normativo, que rege a existência do indivíduo e do seu universo simbólico. Todos os aspectos do homem obedecem a esse *ethos*, a razão, “à Inquirição filosófica diante do tribunal crítico da Razão”, como diz ele. É o domínio do

logos, que marca toda a civilização ocidental e dá a ela esse caráter racional, construtor de uma Filosofia própria, capaz de explicar racionalmente a existência do indivíduo. Movimento do qual o Brasil – como colônia que foi de um Portugal imerso nesse contexto – faz parte, assim como uma espécie de continuidade daquele processo racional iniciado por Tales, em Mileto, e continuado por toda uma tradição ocidental. Larrosa, como Margutti, aponta para a ausência de uma filosofia nacional.

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, foi marco filosófico no Brasil. Elevou a reflexão filosófica a patamares não vistos em terras nacionais. Manteve-se, porém, epistemologicamente ligada à Europa, mais precisamente, à França, de onde vieram tantos mestres em missão às terras brasileiras. Mesmo sendo um marco, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP, não gestou uma Filosofia nacional, devido ao seu apego e à divulgação da Filosofia europeia, precisamente, da Filosofia francesa.

A invisibilidade nacional

Paulo Margutti fala sobre uma *invisibilidade* da produção nacional e dos pensadores de Filosofia do Brasil. Essa *invisibilidade* está também na origem do problema se há ou não uma Filosofia no Brasil.

A visibilidade vai para além de perceber, é tornar visível o que foi percebido. Essa ausência da visibilidade da produção nacional, que é percebida, perpassa a Filosofia e os filósofos brasileiros. Na perspectiva dessa invisibilidade visível, diz Paulo Margutti que:

Um dos problemas da questão sobre *Filosofia no Brasil* dá-se no âmbito de uma certa *invisibilidade* com a produção nacional. Os pensadores brasileiros têm dificuldade de relacionamento com seus compatriotas, no âmbito do debate. Há um conflito entre os pensadores nacionais que não é tão invisível. A ANPOF tem clara dificuldade com a Associação Brasileira de Filosofia, considerada e tida como um grupo de direita, que recebe financiamento do Exército, faz pesquisa de estratégia nacional (Margutti, 2020).

de ser bom comentador, quem sabe, a partir daí pode-se fazer Filosofia (Margutti, 2020).

Argumenta Margutti que o debate no Brasil se faz no nível das ideias, porém, quando se discorda das ideias de um colega, parece que o debate fica no nível dos argumentos *ad hominem*.¹ Assim sendo, essa postura é uma das causas da *invisibilidade* da produção filosófica nacional.

Essa *invisibilidade* da produção nacional está presente no estrangeiro e também em solo pátrio. Os brasileiros, por terem sido educados para serem comentadores de textos clássicos, de comentadores não passam. Não dão um passo além. Assim se expressa o Professor Paulo Margutti:

A ideia de que brasileiro não tem mente especulativa, é estabonado, gosta de novidades, que não sabe fazer Filosofia acadêmica. Foi educado, primeiro a comentar texto, interpretar texto disciplinadamente, como é feito academicamente, para depois

Toca-nos, neste momento da discussão, uma fala sobre a produção filosófica no Brasil, no tocante à sua visibilidade ou invisibilidade, à maneira como se produz e o que se produz. Acompanhando Júlio Cabrera (2013), que, em sua tipologia, coloca três textos distintos, em níveis distintos, a partir dos textos, elencando-os em sentido valorativo, a saber: 1) *Texto-comentário*, de sentido horizontal, apenas comenta-se, sem originalidade, sem diálogo com o autor; 2) *Texto-acompanhante*, de sentido vertical, acompanhando o pensamento do outro, dialogando com ele, pensando junto; e 3) *Texto-criativo*, autônomo, que ultrapassa os aspectos de comentário e passa a ser original. Cita, como exemplo desse terceiro tipo de texto, os textos de Wilém Flusser, tidos como textos lidos e reconhecidos na Europa. Flusser, apesar de viver 31 anos no Brasil e ter produzido sua Filosofia no Brasil, a bem da verdade, é tcheco. E diz:

Flusser e Newton da Costa são, possivelmente, os dois únicos pensadores brasileiros cujas ideias são discutidas na Europa; no caso de Flusser, no entanto, ele não apenas não foi um produto do sistema brasileiro, mas, de certa forma, foi seu opositor (Cabrera, 2013, p. 237).

Havemos de pensar sobre a gravidade produzida por essa *invisibilidade* dos pensadores nacionais, tanto pelos estrangeiros, uma vez que novidade nenhuma advém dessa prática de comentar, logo não gera o interesse, quanto pelos próprios compatriotas, que não levam a sério os comentários, uma vez que estão inseridos em seus microuniversos de comentários e buscam os originais,

[1]. Segundo Rui Alexandre Grácio, a argumentação *ad hominem* é uma forma de argumentação ligada à estrutura da interação, dizendo respeito ao modo de lidar com o discurso do outro. Por conseguinte, argumentar *ad hominem* é colocar-se no terreno do adversário sem contudo subscrever a sua argumentação e, para retomar um termo grato a Popper, submetê-la a um processo de eventual “falsificação”.

todos, claro, estrangeiros. Ora, o raciocínio que aqui seguimos é o seguinte: ler comentários é fazer Filosofia? Vale ler comentários de *A República*, de Platão, ou ler *A República*? É possível dialogar, livremente, com *A República*? Fazer um terceiro texto, um texto-criativo sobre *A República*? Afirmamos que comentar filósofos da tradição é importante, mas não deve impedir a produção de textos autorais, textos-criativos, que ultrapassem os textos-comentários e os textos-acompanhantes. Ainda Paulo Margutti argumenta sobre a *invisibilidade* nesses termos:

Se eu estudo Wittgenstein, eu conheço todos os intérpretes estrangeiros de Wittgenstein. Mas os intérpretes brasileiros, até posso conhecer, mas eu não dou tanta importância quanto aos intérpretes estrangeiros. O brasileiro não dialoga com seu compatriota, pois isso pode dar briga. Isso causa uma falta de diálogo e cria uma invisibilidade de uns em relação aos outros (Margutti, 2020).

Depreende-se que, na produção de Filosofia no Brasil, o que há é uma Filosofia voltada para os comentários. O mais original é apresentar um comentário original sobre um estrangeiro. A originalidade está em comentar de maneira original a filosofia do estrangeiro. Mais do que isso, não se faz porque não fomos educados para isso. Nada temos contra os comentários, mas questionamos se não se pode fazer algo além dos comentários. Algo além de conhecer os textos clássicos; coragem, criatividade e capacidade de ir além dos textos clássicos. Assumir, no Brasil, a mesma atitude criativa que os europeus assumiram para construir sua própria Filosofia, valorizá-la e difundi-la. Não somente copiá-los ou imitá-los, mas aprender com os europeus e construir nossa própria Filosofia.

Tantas questões e dificuldades até aqui elencadas e apresentadas suscitam e revelam os problemas no tocante à possibilidade de uma Filosofia no Brasil, à sua prática, à sua produção e sua relação mesma com o próprio filosofar.

Para que haja uma Filosofia no Brasil, urge que se faça uma Filosofia “desde” o Brasil. Com referência nacional, a partir de uma circunstância existencial e histórica nacional, uma Filosofia que leve em conta os contextos históricos, culturais, sociais do Brasil e, não menos, partindo de uma perspectiva de organização do mundo “desde” o Brasil, levando em consideração qual nação temos e qual nação queremos construir. A maneira como a Filosofia aqui é produzida academicamente não permite que esses critérios ascendam a um lugar no pensamento filosófico nacional.

O grande debate acerca dessa temática e que constitui ao mesmo tempo a grande pergunta e o grande problema é se fomos ontem, somos hoje ou se seremos no futuro filósofos criativos, dialogando em condições de igualdade com a Filosofia produzida na Europa. Questionamos se podemos ou não fazer uma Filosofia que comece com nós mesmos, com uma pauta construída por nós mesmos, a partir de nossas dores, nossas dúvidas, nossas angústias, nossas crenças e que, a partir dessa pauta, dialogue em condições de igualdade com a Filosofia produzida na Europa e não em condição de submissão, de meros comentadores de filósofos europeus.

Filosofia no ensino de Filosofia

Uma questão que não pode passar ao largo da nossa reflexão, e que se faz por demais necessária nesse ponto do nosso capítulo,

por ser crucial ao papel do filósofo em terras nacionais, é tocante ao Ensino de Filosofia no Brasil. Não nos ateremos às discussões, não por desmerecê-las, uma vez que são por demais pertinentes, sobre se há ou não Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental ou Médio. Não é esse o objetivo deste nosso capítulo. Por isso, metodologicamente, nos limitaremos aos problemas no ensino de graduação e pós-graduação, com reflexões oriundas da leitura de artigos, principalmente de Júlio Cabrera e de Paulo Margutti, alguns dos quais apresentaremos nesta parte da discussão.

Dito e confirmado em outros artigos, como “Europeu não significa universal e brasileiro não significa nacional” (Cabrera, 2014), e “Melancholia: a Filosofia no Brasil entre a extinção e a Nova Alexandria: uma reflexão sobre três tipos de textos” (Cabrera, 2013), que só depois do doutorado o estudante, agora doutor, é realmente livre para expor suas ideias. O doutorado seria assim como o livramento, o aval, a liberdade estudantil para poder expressar e se expressar livremente.

Essa ideia é corroborada por vários artigos lidos, que, dos muitos, me aterei a dois para melhor argumentar essa premissa. Julio Cabrera (2016) argumenta que o estudante é uma vítima da Academia. No início do artigo, assim diz o filósofo:

Sustentarei que os estudantes de Filosofia – e depois os professores em que eles se transformarão – seriam vítimas do seu próprio sistema de formação, ou “vítimas curriculares”, pessoas formadas unilateralmente e consideradas como incapazes de se autoformar, ou de participar ativamente da sua própria formação (Cabrera, 2016, p. 1).

A nosso ver, eis uma razão, acompanhando a fala de Cabrera, que impediria o surgimento de uma Filosofia Nacional e que

está ligada ao problema do Ensino de Filosofia: a incapacidade de autoformação. Paulo Margutti reforça essa tese, ao afirmar que:

Essa pedagogia equivocada encontra um reforço nos cursos de mestrado em Filosofia. O resultado disso é, por um lado, o fortalecimento do desestímulo à reflexão pessoal, uma vez que a dissertação de mestrado não precisa ser original, e, por outro, o aprimoramento das habilidades exegéticas do aluno, sob o pretexto de que isso é exigido para que ele tenha uma formação adequada do seu espírito crítico (Margutti, 2018, p. 227).

Apoiados nessas reflexões, voltamos às perguntas: formam-se apenas comentadores nos cursos de mestrado? O estudante de mestrado não pode ousar, criar, dialogar com os textos clássicos? O estudante de mestrado não é livre para pensar por si mesmo? Sobre o doutorado, diz Paulo Margutti que:

O caso dos cursos de doutorado em Filosofia é mais complicado ainda. Com efeito, depois de anos de estudo incentivando a exegese de textos, o aluno encontra-se subitamente diante da exigência de produzir um trabalho original, demandando uma reflexão autônoma que ele nunca praticou. A exigência de originalidade em nossos cursos de doutorado encontra-se na contramão do que até então foi cobrado nos cursos de graduação e mestrado (Margutti, 2020).

Uma pergunta salta aos olhos: só pode haver originalidade no doutorado? É só no doutorado que o estudante se torna autônomo? É só no doutorado que ele recebe o aval acadêmico para fazer Filosofia? Seguindo essa lógica, os que não fazem doutorado não

podem nem ser chamados de filósofos, uma vez que não receberam aquele aval acadêmico para se pronunciar ou se expressar por conta própria.

Entendemos que o princípio do fazer filosófico também esteja presente e se manifeste no diálogo. É o diálogo *conditio sine qua non* ao fazer filosófico. O diálogo permite a reflexão sem dominação, sem colonizar a mente do outro, respeitando suas peculiaridades, dando-lhe voz e vez no debate, sem intimidações. Sem o diálogo entre iguais que se respeitam – sendo aqui o respeito outra condição básica ao fazer filosófico –, a Filosofia não pode acontecer enquanto atitude, enquanto filosofar mesmo.

Um espaço onde não há liberdade à criatividade, à iniciativa livre, à reflexão autônoma, a Filosofia pode existir? São questões que têm de ser levantadas e discutidas com mais ênfase. Como formar uma mente crítica, autônoma, em tal clima de adversidade? Como buscar uma produção original se somos educados na cultura de comentadores? Essa limitação é prejudicial ao possível surgimento e desenvolvimento de uma Filosofia original, autônoma.

Como, pois, estimular a Filosofia no Brasil, no meio acadêmico? Sendo o meio acadêmico o centro onde flui a Filosofia, a mola mestra a impulsionar a reflexão, como pensar em uma Filosofia no Brasil a partir da academia? O estímulo ao livre pensamento e à livre produção, a busca por uma Filosofia nacional podem ser caminhos que dirimam as dificuldades aqui levantadas. Estimular os estudantes de Filosofia a pensarem por si mesmos, a não serem tão somente comentadores de textos filosóficos da tradição europeia, ou de qualquer tradição estrangeira ao Brasil e à América Latina, além de levá-los a conhecer a produção nacional e latino-americana e a fazer “textos-criativos”, não fazendo só “textos-

comentários” ou “textos- acompanhantes”, podem ser iniciativas que não façam do estudante, como diz Julio Cabrera, uma vítima acadêmica.

Conclusão

No tocante à Filosofia no Brasil, perguntamo-nos por sua viabilidade, uma vez que, em solo nacional, foi – e ainda é – ensinado a comentar textos clássicos estrangeiros da tradição filosófica; e os que ousam dar um passo para além dos comentários são vistos com desconfiança. Em outras palavras, como disse Júlio Cabrera, fazemos “textos-comentários”, perguntamo-nos se fazemos “textos-acompanhantes” e, mais ainda, se fazemos “textos-criativos”, independentes, autônomos, dialogais. Essa prática de fazer “texto-comentário” finda por ser uma dúvida se realmente fazemos Filosofia; e um empecilho, se quisermos fazê-la.

Perguntamo-nos também sobre a possibilidade de haver ou não Filosofia no Ensino de Filosofia, mais precisamente em cursos de graduação e de mestrado, uma vez que é o doutorado que dá ao estudante a liberdade de se expressar sem a necessidade de um acompanhamento por parte de um tutor ou orientador.

Fato digno de nota e de ser bem acentuado é que, mesmo com a implantação do curso de Filosofia na USP, tido como marco histórico da Filosofia nacional, o Brasil não emancipou o pensar filosófico nacional. Continuamos numa tradição de filósofos comentadores. Não geramos filósofos autores. É possível sermos filósofos autores? Originais? Asseveramos que, partindo da realidade concreta brasileira, das nossas próprias dúvidas, podemos

criar nossos próprios conceitos e filosofar por conta própria, sem negar a produção filosófica europeia, mas dando uma contribuição à Filosofia, através do pensamento filosófico nacional.

A pergunta-desafio que fazemos é: podemos alçar o lugar de filósofos autores ou estaremos sempre na “órbita desse grande sol da civilização ocidental”, como diz o Padre Vaz?

Referências

ARANTES, Paulo Eduardo. Cruz Costa, Bento Prado Jr. e o Problema da Filosofia no Brasil: uma digressão. **Revista Filosofia Política**, 1985.

CABRERA, Júlio. **Diário de um Filósofo no Brasil**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CABRERA, Júlio. Europeu não significa universal. Brasileiro não significa nacional. **Revista Brasileira de Humanidades**, n. 2, nov. 2014 / jan./fev. 2015.

CABRERA, Júlio. Exclución Intelectual y Desaparición de Filosofías. **Revista Concordia**, Aachen, Alemanha, n. 63, 2016.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. ed. rev. e ampl. Tradução de Alfredo Veiga-Neto e Cristina Antunes. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.

LIMA VAZ, Henrique C. de. **Curso de extensão sobre Filosofia no Brasil**. Departamento de Filosofia, FAFICH- UFMG, 2º Semestre de 1981.

MARGUTTI, Paulo. Filosofia Brasileira e Pensamento Descolonial. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 223-239, jul./dez. 2018.

MARGUTTI, Paulo. **Filosofia do Brasil em Nova Perspectiva**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eOo-wMkl3VMI>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SAYÃO, Lara. Novos Sócrates: Parrhesía e Epiméleia heautoû nas Atitudes dos Rappers. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 23, p. 273-292, maio/ago. 2019.

Notas sobre a pesquisa em ensino de Filosofia a partir da análise bibliométrica das referências bibliográficas nas dissertações do PROF-FILO

Pedro Erginaldo Gontijo, Iury Souza Perroni Silva

Introdução

Por caminhos e interesses ainda a serem adequadamente mapeados, é fato que, desde o veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso à inclusão obrigatória da filosofia no Ensino Médio, a presença dela no espaço escolar e acadêmico cresceu. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) ampliou as licenciaturas e a Lei nº 11.684, de 2008, tornou obrigatória sua presença no Ensino Médio; programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica fomentaram a produção de materiais e propostas didáticas para o ensino de filosofia; ampliou-se o número de periódicos que publicam sobre ensino de filosofia, alguns exclusivamente sobre o tema, e assistimos ao crescimento significativo de publicação de obras sobre

ensino de filosofia; o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) disseminou livros de filosofia pelas escolas e lares ao longo do Brasil como nunca em nossa história; a pós-graduação em Filosofia assistiu ao crescimento em todo o país. Por fim, o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) promoveu na academia um crescimento inédito no número de pesquisas sobre o ensino de filosofia.

Este Programa se iniciou em março de 2017, mediante a aprovação da proposta enviada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Conforme a página oficial do Programa na Universidade Federal do Paraná (2017):

O **Mestrado Profissional em Filosofia** (PROF-FILO) é um programa de pós-graduação destinado a ofertar curso de mestrado a professores de filosofia do ensino médio ou fundamental, na modalidade profissional, em rede e com abrangência nacional. O curso, com área de concentração em Ensino de Filosofia, é predominantemente presencial e confere aos estudantes concluintes o título de “Mestre em Filosofia”. O PROF-FILO se estrutura a partir de núcleos sediados em Instituições de Ensino Superior (IES) que são responsáveis pela coordenação e execução local do curso.

Podemos inferir que são pesquisas com um pé na filosofia e outro na educação. Há que se destacar nessa formulação acima que, recebendo o título de mestre em Filosofia, compreende-se que a pesquisa feita pelo estudante é uma pesquisa filosófica e, portanto, o ensino de filosofia é adequadamente tratado como um campo de investigação filosófica. Essa é outra alteração histórica de como é compreendida a pesquisa em ensino de filosofia.

O volume de pesquisas já concluídas no PROF-FILO nos permite avaliar que já se faz interessante e necessária a produção de

investigações sobre o conjunto das pesquisas. Com isso, queremos dizer que emergem questões relacionadas ao perfil ou aos perfis predominantes nessas pesquisas. Que referenciais teóricos e metodológicos mais têm influenciado nossos/as pesquisadores/as? Se é possível caracterizar certos perfis da pesquisa acadêmica em filosofia no Brasil, podemos nos perguntar se a produção de pesquisas sobre ensino de filosofia mantém, reforça ou abre novos caminhos para o fazer filosófico em terras brasileiras. Se pesquisadores/as mapeiam traços da história e perspectivas da produção filosófica no Brasil, é interessante verificar se esses mesmos traços e perspectivas são replicados ou não em alguma medida na produção de pesquisas sobre o ensino de filosofia.

A resposta a questões desse tipo exige se debruçar sobre essa terra ainda não adequadamente cartografada da pesquisa sobre ensino de filosofia. Essa demanda já tem encontrado o interesse de outros pesquisadores. Percini (2015), por exemplo, investiga em periódicos de educação e de filosofia, publicados entre 1930 e 1968, traços de como foi se constituindo um discurso sobre o ensino de filosofia no meio acadêmico. Diferentes cartografias poderão contribuir para esse mapeamento e permitir a pesquisadores/as envolvidos/as com as pesquisas do PROF-FILO analisarem perspectivas e potenciais nesse campo.

Este texto é resultado de duas pesquisas, sendo uma de pós-doutorado¹ e outra, em seguida, que resultou numa monografia de conclusão de curso de graduação². Ambas procuraram analisar

[1]. *A pesquisa sobre Ensino de Filosofia no PROF-FILO*, de Pedro Gontijo, feita sob a supervisão do prof. Eduardo Barra, da UFPR.

[2]. *A pesquisa sobre Ensino de Filosofia no PROF-FILO: questões a partir da análise bibliométrica das referências bibliográficas das dissertações*, de Iury Perroni.

alguns aspectos das pesquisas sobre ensino de filosofia produzidas no PROF-FILO. Trata-se de uma análise bibliométrica com o objetivo de investigar as referências bibliográficas das dissertações de mestrado do PROF-FILO. Foram analisadas, trabalhadas e alocadas cerca de 6.707 referências bibliográficas, que foram utilizadas em 250 trabalhos de conclusão do mestrado profissional, defendidos de 2019 até o primeiro semestre de 2021.

A pesquisa bibliométrica

As referências bibliográficas são itens importantes na vida acadêmica. Através delas, é possível verificar as interações entre o que está sendo dito numa pesquisa, o diálogo que está estabelecendo com suas fontes e o que já se publicou sobre o assunto na comunidade de pesquisadores/as. Martins e Theóphilo (2016, p. 52) afirmam que:

Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

A razão pela qual parece pertinente analisar e investigar as referências bibliográficas utilizadas nos trabalhos de conclusão do mestrado profissional é mapear a contribuição do conhecimento

construído e obtido a partir de publicações em determinados campos. De acordo com Macias-Chapula (1998, p. 135):

A indexação de citações está baseada na premissa de que uma citação bibliográfica é a expressão de uma relação entre dois documentos, aquele que cita e aquele que é citado. Haverá invariavelmente uma lacuna entre por que o autor citou e por que nós pensamos que o autor citou.

A bibliometria, por sua vez, permite a mensuração do impacto de determinados autores dentro da comunidade científica, bem como a produtividade deles. Segundo Ferreira (2015), o termo foi inventado em 1934 por Paul Otlet, antigamente conhecida como bibliografia estatística, um termo que foi modelado, em 1923, por Hulme. Foi bastante conhecido principalmente dentro das áreas de biblioteconomia e ciências de dados, mas são somente exclusivos a elas. A partir dos indicadores, é possível compreender de que forma está acontecendo a comunicação entre os/as autores/as das pesquisas, em paralelo com aqueles/as das citações nos textos. Macias-Chapula (1998, p. 134) afirma que a bibliometria foca em aspectos quantitativos das produções, dos quais são elaborados padrões e análises matemáticas para mensurar os processos; e os resultados permitem o desenvolvimento de previsões e tomadas de decisões.

O PROF-FILO, como já mencionado no texto, tem o objetivo geral de formar professores mais qualificados para pensar a filosofia e o ensino de filosofia, bem como sua prática em sala de aula. Analisar as referências bibliográficas nos permite mapear a bibliografia na qual as pesquisas estão se referenciando e identi-

ficar a diversidade e a predominância de autores/as e obras mais relevantes.

A análise exposta neste texto ocorreu conforme os seguintes passos:

- ▶ Downloads dos trabalhos de conclusão do mestrado (PROF-FILO);
- ▶ Extração das referências bibliográficas dos trabalhos;
- ▶ Inserção das referências no banco de dados;
- ▶ Tratamento e classificação das referências;
- ▶ Geração de gráficos para análise.

Duzentos e cinquenta trabalhos de conclusão do mestrado, defendidos de 2019 até 2021, passaram pela extração de dados, contendo cerca de 6.707 referências bibliográficas. Foram, em média, 26 referências em cada trabalho de conclusão. Para este capítulo, selecionamos algumas variáveis que foram tratadas e classificadas da seguinte forma: autores(as), sexo, tipo de publicação, área de publicação, ano de publicação, país de origem dos(as) autores(as). Os dados foram tratados usando o programa Excel.

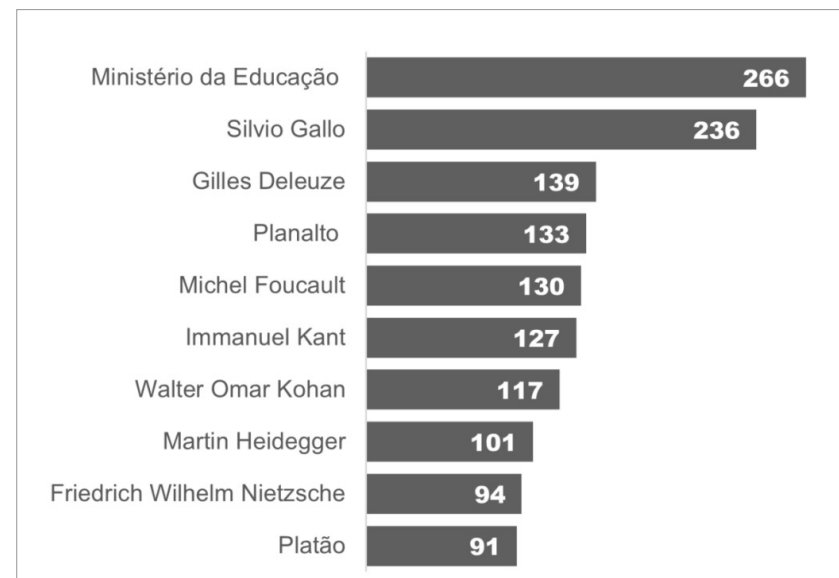
O processo se mostrou desafiador dado que as referências de uma mesma obra foram grafadas em diferentes trabalhos, de formas diferentes, o que exigiu um trabalho manual de uniformização da informação. Outras tantas estavam incompletas. Obras como vídeos no Youtube, por exemplo, foram referenciadas com formato diferente de obras impressas. Referências erradas também impactaram na análise. Foram identificadas cerca de 175 referências que continham dados errados, como o nome do autor, o ano da publicação ou até mesmo o título da obra ou artigo escrito de maneira divergente da original.

Sobre os/as autores/as ou instituições referenciadas

No total das referências bibliográficas, encontramos como autores/as 1.660 pessoas e 27 instituições, de diferentes regiões do mundo, de diferentes campos de estudo e de diferentes épocas. Esse dado da pesquisa permite entendermos quais são os(as) autores(as) mais utilizados como fonte para os trabalhos de conclusão do PROF-FILO.

Segue o gráfico que considera os/as dez principais e mais referenciados/as autores/as, tanto pessoas como instituições em relação à quantidade de referências bibliográficas disponibilizadas nas dissertações.

GRÁFICO 1 - AUTORES E QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS



Fonte: Elaborado pelos autores.

Podemos observar como autoria de instituição uma forte presença do Executivo Federal, tanto por parte do MEC como do “Planalto”, com referência, em diversos casos, à Presidência da República. Não fizemos uma decomposição desses dados para analisar melhor alguma possível sobreposição. Capturamos os dados como apareceram nas referências. Somadas todas as referências categorizadas como diretrizes, o total foi de 537 referências entre 27 instituições identificadas. Esse dado parece sugerir a existência de preocupação em referenciar a legislação e as diretrizes governamentais nas dissertações. Listamos os/as quinze autores/as humanos mais referenciados:

TABELA 1 – AUTORES/AS E QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS

AUTOR(A)	QUANTIDADE
Silvio Gallo	236
Gilles Deleuze	139
Michel Foucault	130
Immanuel Kant	127
Walter Omar Kohan	117
Martin Heidegger	101
Friedrich Wilhelm Nietzsche	94
Platão	91
Marilena Chauí	77
Alejandro Cerletti	74
Paulo Freire	72
Paul Ricoeur	55
Karl Marx	54
Dermeval Saviani	53
Lídia Maria Rodrigo	49

Fonte: Elaborado pelos autores.

É possível notar a grande quantidade de referências de autores/as diretamente vinculados/as ao ensino da filosofia, seja por produzirem livros voltados ao ensino ou ao ensino de filosofia como, por exemplo, Silvio Gallo, filósofo brasileiro que possui diversas obras voltadas para ensino de filosofia e filosofia da educação; assim como os argentinos Alejandro Cerletti e Walter Omar Kohan e as brasileiras Marilena Chauí e Lídia Maria Rodrigo. A presença desses/as autores/as nessa lista nos permite, no máximo, levantar algumas hipóteses e perguntas para outras investigações. Uma hipótese, por exemplo, é que a presença destacada de um autor como Gilles Deleuze esteja em parte vinculada à força como Silvio Gallo aparece nas referências, dado que Deleuze é referência importante tanto no livro didático como em outros livros e textos de Gallo.

Dois destaques que também fazemos referem-se, primeiro, à presença de duas mulheres entre os quinze mais citados; e, segundo, à presença de Paulo Freire. Quanto às duas filósofas, ao mesmo tempo em que se avalia importante que tenham aparecido, destaca-se que a pouca presença de mulheres entre as mais citadas parece reproduzir o pouco que se estuda sobre as mulheres nos departamentos de filosofia brasileiros (Andrade; Gontijo, 2020). A presença de Paulo Freire mereceria uma investigação específica, dada a sua importância no campo educacional brasileiro, mas uma não clara valorização na comunidade filosófica brasileira.

Em média, 80% das referências são de autores/as que foram referenciados/as duas ou mais vezes, contabilizando 5.356 referências bibliográficas do banco, 20% são de autores/as que possuem apenas uma referência dentro do banco de dados, com um total de 1.351 referências.

A maior dificuldade para identificar a autoria ocorreu com aqueles/as autores/as com poucas referências nos trabalhos de

conclusão. Foram necessárias 1.741 consultas na internet para encontrar o nome de todos os/as autores/as contidos/as nas referências e, ainda assim, 54 não foram identificadas. Houve dificuldades de identificar uma série de autores/as em função da forma como aparecem nas referências bibliográficas e de não serem facilmente identificados/as por buscadores na internet. Por exemplo, alguns dos sobrenomes Silva ou Souza, durante a pesquisa, não foram encontrados na internet utilizando apenas o sobrenome e o nome abreviados.

Como o número de autores(as) é bastante extenso, não foi possível anexar toda a informação da base neste trabalho. Neste tópico, foi necessário separar os/as dez primeiros/as, contabilizando as instituições e os/as 15 primeiros/as mais referenciados/as, bem como isolando as instituições.

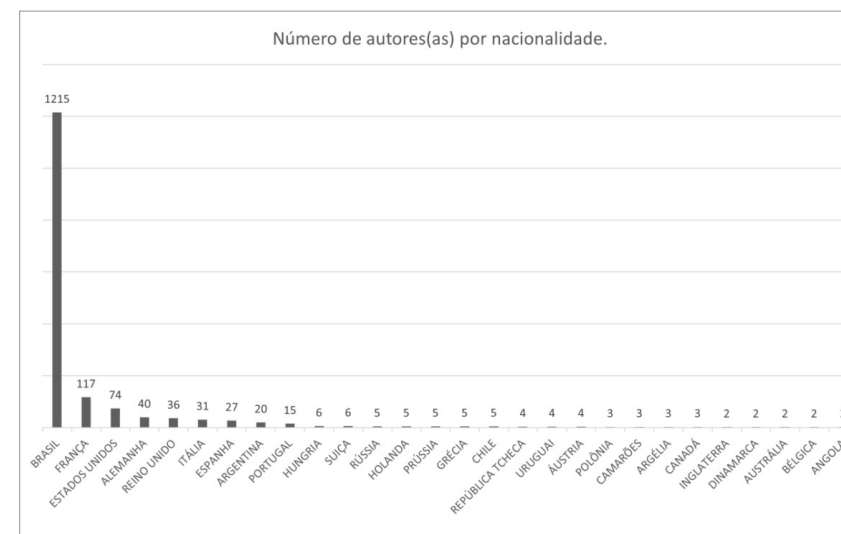
Da nacionalidade dos/as autores/as ou instituições

Como já mencionado no texto, foi analisado um total de 6.707 referências bibliográficas. Desse total, foi possível identificar a nacionalidade de 97% dos/as autores/as ou instituições, os 3% restantes não foram identificados por motivos de ausência de informação nas referências. As obras são referenciadas a partir do local em que a obra ou o texto foi publicado, o que não facilita localizar a nacionalidade dos/as autores/as. A análise, neste trabalho, segue apenas o país de nascimento dos/as autores/as ou fundação de instituições. Foi necessário, em quase todos, pesquisar e confirmar autor/a por autor/a de forma manual.

Identificar a nacionalidade dos(as) autores(as) contribui para ter indicadores importantes atribuídos à produção científica com

base em autores/as internacionais e, ao mesmo tempo, avaliar como estão sendo utilizadas fontes e obras produzidas no Brasil. O quadro a seguir mostra a nacionalidade de autores(as) e não das referências bibliográficas.

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE AUTORES(AS) POR NACIONALIDADE

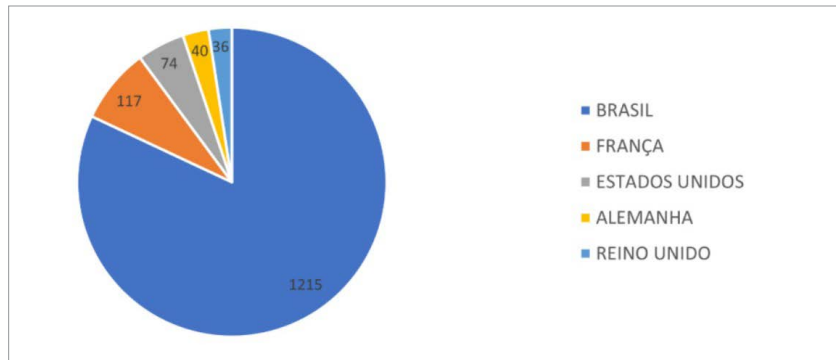


Fonte: Elaborado pelos autores.

Foram identificados/as 1.688 autores/as, incluindo instituições, no banco de dados. É possível observar pelo gráfico acima a distribuição deles em 28 países, contando apenas aqueles países que possuem mais de um/a autor/a. Um destaque mais relevante para o Brasil, que segue em primeiro lugar contendo um número expressivo de 1.215 autores/as ou instituições vinculadas às referências.

No Gráfico 3, a seguir, foram inseridos os cinco países com mais autorias nas referências bibliográficas analisadas.

GRÁFICO 3 - CINCO PAÍSES COM MAIS REFERÊNCIAS CONTABILIZADAS



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como já mencionado, a autoria brasileira é grande maioria nas citações encontradas nos trabalhos finais do Mestrado Profissional em Filosofia, sendo 73% predominantes na análise. A influência de outros países nas produções filosóficas é comum. No segundo lugar dos países com maior parte de autoria, temos a França com 7%, um número geral de 117 autores. Na sequência, vemos Estados Unidos (4%), Alemanha (2%) e Reino Unido (2%).

No início do descritivo desta análise e nos gráficos anteriores, só foram destacados os países que estão entre os 28 com maior número de autoria, levando em consideração aqueles que possuem mais de dois autores/as ou instituições. O total geral de nacionalidades encontradas foi de 54 países, sendo que 26 deles possuem apenas uma autoria, como Quênia, Coreia do Sul, Croácia, Eslováquia, Cuba, Colômbia, Irlanda, Congo, Bolívia, Equador, Jamaica, Bielorrússia, Marrocos, Bulgária, México, Romênia, Nigéria, Senegal, Noruega, Ucrânia, Paraguai, Peru e Venezuela.

O número de instituições que constam em base chega a 27, sendo que estão somente no Brasil. Como é um número muito

pequeno perante o total de autorias dentro do país, não parece relevante um gráfico de autorias que isole as instituições. Na Tabela 2 a seguir, é possível identificar a quantidade de referências por países, com um destaque importante para a Argentina, que, apesar de não aparecer no Gráfico 3 acima, em relação à quantidade de referências, fica em quarto lugar. O motivo de isso acontecer é que foram muitas referências dos/as mesmos/as autores/as do país, já que a Argentina dentro da análise possui apenas vinte autores/as.

Em relação à Argentina, dois autores se destacam em número de referências, que somadas dão 191 referências encontradas. Walter Kohan, que está em 117 referências, é professor de Filosofia da educação e organizador da maioria das coletâneas de textos a respeito do ensino de filosofia no Brasil. O segundo autor é Alejandro Cerletti, com 74 referências encontradas. Cerletti é doutor em Filosofia, publicou também diversos livros e artigos voltados para o ensino de filosofia.

TABELA 2 - QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS POR PAÍSES (continua...)

NACIONALIDADE	QUANTIDADE
Brasil	3698
França	897
Alemanha	444
Argentina	259
Estados Unidos	223
Prússia	185
Itália	170
Espanha	143
Grécia	101
Reino Unido	95
Suíça	75

...(continuação)

NACIONALIDADE	QUANTIDADE
República Tcheca	64
Portugal	31
Polônia	29

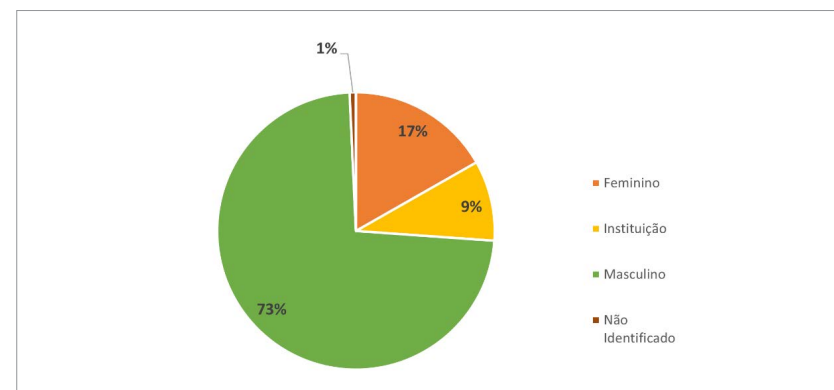
Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa análise não possui nenhuma intenção de medir a qualidade do conteúdo presente nas referências advindas dos países em questão, mas sim o quantitativo em relação ao que foi utilizado nos trabalhos de conclusão do mestrado. É claro que podemos levar em consideração a posição nacional como uma variável extremamente positiva, já que estamos falando de produções filosóficas vindas do Brasil sobre a educação e o ensino de Filosofia no próprio Brasil.

Do sexo biológico dos/as autores/as

O debate sobre os processos históricos de silenciamento da voz feminina na tradição filosófica ocidental e que ainda são presentes atualmente tem crescido na academia brasileira (Andrade; Gontijo, 2020; Araújo, 2017; Gontijo, 2022; Pugliese, 2021). Em função disso, pareceu importante verificar esse dado nas referências bibliográficas dos trabalhos de conclusão. Como esse dado não é informado diretamente numa referência bibliográfica, a inferência sobre o sexo biológico foi feita a partir do costume quanto ao uso dos nomes no Brasil. Em vários casos, houve necessidade de consultas na internet para confirmar o sexo. Ainda que o critério adotado possa apresentar alguma inconsistência em casos isolados, no conjunto parece bem representativo.

GRÁFICO 4—ANÁLISE DO SEXO BIOLÓGICO DOS/AS AUTORES/AS



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como podemos observar, existe uma enorme disparidade entre os sexos que compõem as referências do banco de dados. Os autores biologicamente identificados como do sexo masculino representam 73% do total de referências encontradas, o que significa que, de todas as referências analisadas neste trabalho, 4.906 são masculinas. O número de referências de autorias identificadas como sendo do sexo feminino equivale a 1.124, sendo apenas 17% do banco de dados; seguido das instituições que compõem 9%; e as não encontradas, que ficaram em 1%.

A diferença entre o número de referenciais masculinos e femininos é cerca de 3.800 referências, um número, de fato, impressionante, considerando que este número é baseado na quantidade de referências dos textos. Em números de pessoas, são 1.067 autores e 565 autoras, sendo que boa parte dos autores masculinos foram referenciados diversas vezes, como podemos notar na Tabela 1 deste texto.

Da divisão do tipo de publicação

Foram encontrados 19 tipos de publicações, lembrando que as referências podem ser feitas desde livros até postagens em sites ou blogs, não sendo possível identificar os detalhes, ou seja, se a publicação era advinda apenas de um capítulo específico de um livro ou se foi somente o trecho de um artigo. Foi necessário abranger o todo, ou seja, categorizar de forma geral para podermos identificar com mais facilidade. No Gráfico 5 a seguir, foram elencados os tipos de publicações encontrados, contabilizando também dezesseis não identificados.

GRÁFICO 5—ANÁLISE QUANTITATIVA DOS TIPOS DE PUBLICAÇÃO



Fonte: Elaborado pelos autores.

Podemos notar que, no topo da lista, temos os livros, sendo 70% do banco de dados; e os artigos, com 17%. Como todas as análises foram feitas uma a uma, foi necessário pesquisar na internet todos os títulos do banco de dados, alguns com mais facilidade de encontrar, já que os títulos, principalmente de livros, apareciam nas ferramentas de busca das lojas. Vale ressaltar que podemos esbarrar ainda em livros que são coletâneas de artigos avulsos ou livros resultantes de congressos ou encontros, nestes casos, **não foi possível categorizar especificamente. Os artigos foram os mais difíceis de encontrar**, pois diversos deles possuem títulos semelhantes.

Alguns tipos de publicações permitiram que a automatização para categorizar os dados funcionasse bem, como dissertações de mestrado, teses de doutorado, pós-graduação ou pós-doutorado. As normas de referencial bibliográfico exigem que seja informado o tipo de produção de que se trata. O caminho para identificar essas informações era filtrar todas as referências que possuíam o termo “tese” ou “dissertação”, e o trabalho era identificar a qual grupo a tese ou a dissertação pertencia.

Área de conhecimento

Na variável área de conhecimento, procurou-se identificar os principais campos de pesquisa e publicação das referências bibliográficas. A variável em questão foi dividida de duas maneiras: a primeira com uma categoria principal e a outra com a subcategoria, ou seja, o campo mais específico. A investigação desse dado específico exigiu uma pesquisa de título por título da obra. Os tipos de publicação como as dos artigos nem sempre nos trazem a informação pelo título, assim, para encontrar com mais precisão, é necessário abrir o artigo e fazer, pelo menos, a leitura do resumo para entender a linha de pesquisa.

As duas partes dessa pesquisa foram feitas em conjunto: quando se identificam as subcategorias, é possível fazer o preenchimento das categorias principais. Ao todo, foram encontradas dezesseis categorias principais, que nos dão um norte mais amplo das publicações utilizadas; e dentro destas, 99 subcategorias diferentes. A Tabela 3 a seguir nos informa as principais categorias, seguidas do quantitativo de referências encontradas em cada uma.

TABELA 3 - CATEGORIAS DE PUBLICAÇÃO E QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS

CATEGORIA PRINCIPAL	QUANTIDADE
Filosofia	3905
Educação	1859
Sociologia	173
Português e Literatura	170
Metodologia	164
Cultura	124
Dicionário	105
Psicologia	49
História	29
Direito	26
Tecnologia	25
Artes	22
Ciências	16
Religiões	16
Saúde	9
Geografia	7

Fonte: Elaborado pelos autores.

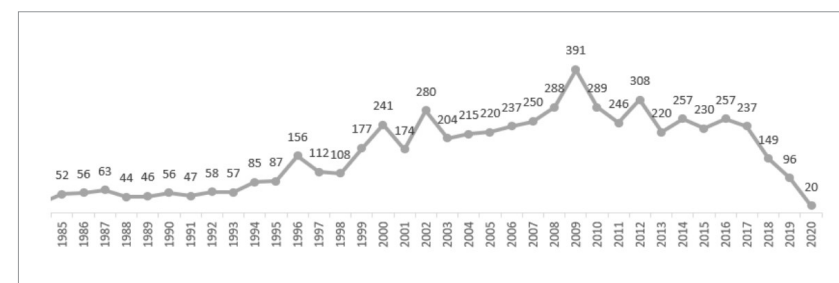
Os campos de Educação e Filosofia da Educação ficaram bem próximos, sendo o primeiro com 27% e o segundo com 21% do ban-

co de dados. A dificuldade desse tipo de pesquisa pode ser notada observando, por exemplo, a diversidade de dicionários que foram identificados. A análise pode ser feita contabilizando apenas como a categoria dicionário, que poderia ser subdividida em onze grupos, passando do dicionário de filosofia, dicionário etimológico até o greco-português.

Ano de publicação

A variável ano de publicação foi pensada para podermos identificar o quão atualizadas estão as referências bibliográficas utilizadas nos trabalhos de conclusão do PROF-FILO. Com uma base de dados tão vasta de referências bibliográficas, ao todo, foram encontradas datas de 86 anos de publicações. No Gráfico 6 a seguir, foram filtrados apenas os últimos 36 anos.

GRÁFICO 6—ANÁLISE DOS ANOS DE PUBLICAÇÃO DAS REFERÊNCIAS



Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre os anos 2000 e 2017, tivemos a maior concentração das publicações usadas nas dissertações, o que permite afirmar que há uma atualidade predominante no uso das referências. A re-

referência bibliográfica mais antiga foi a de 1786, com mais de 200 anos. Algumas outras datas dos anos de 1800 são decretos. O ano de 2009 foi o ano com o maior número de referências encontradas. Neste ano, ocorreram publicações voltadas para a Educação e a Filosofia da Educação, assim como livros didáticos voltados para os professores de filosofia, como o livro *Filosofia em Sala de Aula*, da brasileira Lídia Maria Rodrigo, que foi referenciado 36 vezes, de acordo com o banco de dados.

Considerações finais

A experiência de análise bibliométrica das referências bibliográficas das dissertações do PROF-FILO permitiu um mapeamento inicial de um campo de pesquisa ainda não cartografado pela comunidade de investigação filosófica no Brasil. Se cada pesquisa sobre ensino de filosofia no PROF-FILO ou em outros espaços revela potenciais para a presença da filosofia nos espaços educacionais, as investigações sobre as pesquisas nos revelam os perfis desse campo que sofreu adensamento considerável nos últimos anos.

Foi possível sistematizar um conjunto de informações que permite inferências sobre o perfil de publicações que, predominantemente, foram usadas pelos/as pesquisadores/as que desenvolveram suas pesquisas no Mestrado Profissional em Filosofia. Na variável dos/as autores/as, é possível identificar diversos daqueles/as que trabalham diretamente ligados/as à filosofia da educação e ao ensino de filosofia, o que, de fato, faz todo o sentido de acordo com o objetivo do programa. Além disso, o uso das diretrizes curriculares foi bastante comum, evidenciando também a questão da obrigatoriedade da filosofia no currículo escolar como política

pública. A variável nacionalidade dos autores também retornou informações relevantes para a pesquisa, indicando onde têm predominado os/as autores/as que são referenciados/as. Pesquisadores/as de países bem referenciados possuem influência na questão do ensino de filosofia, como a Argentina e a França.

Foi possível notar a desproporcional utilização de referências de autores do sexo masculino em relação às autoras. Quanto ao tipo de publicação e à área, é variável e está de acordo com o esperado dentro das dissertações, como livros, artigos, teses e dissertações, ou seja, estas são as principais fontes de referências para os trabalhos de conclusão do PROF-FILO; assim como as áreas de publicação envolvidas são Educação, Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia. A variável ano de publicação nos demonstrou que, apesar da utilização de referências mais antigas, a grande maioria procura se apoiar em publicações mais recentes.

Novas pesquisas com análise bibliométrica sobre a produção no PROF-FILO permitirão revelar outros aspectos, como os referenciais teórico-metodológicos, as especificidades e a tipologia dos produtos gerados, bem como a diversidade, a quantidade e a localização de escolas envolvidas e outras. Ao se aproximar da segunda avaliação quadrienal do PROF-FILO, pesquisas dessa natureza também podem contribuir para a avaliação do desenvolvimento do Programa, dando indicações para o fomento de pesquisas com perfis diferenciados.

Referências

ANDRADE, Megue Magalhães; GONTIJO, Pedro Ergnaldo. Uma interrogação acerca da relação entre a filosofia e as mulheres

na Universidade. **Problemata: R. Intern. Fil.** v. 11. n. 3 (2020), p. 258-281 ISSN 2236-8612 DOI: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v11i3.53958>

ARAÚJO, Carolina. **Mulheres na Pós-Graduação em Filosofia no Brasil–2015**. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, 2016. Disponível em: http://anpof.org/portal/images/Documentos/ARAUJOCarolina_Artigo_2016.pdf Acesso em: 20 fev. 2017.

FERREIRA, Ana Gabriela Clipes. Bibliometria na avaliação de periódicos científicos. **DataGramZero–Revista de Ciência da Informação**, v. 11, n. 3, p. 1-13, jun. 2010. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/06/pdf_3216262f4a_0011204.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

GONTIJO, Pedro Erginaldo. **A Pesquisa sobre Ensino de Filosofia no PROF-FILO**. Relatório de conclusão de pós-doutoramento. [s. l.], mar. 2022.

MACIAS-CHAPULA, Cesar Araújo O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, maio/ago. 1998.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

PERENCINI, Tiago Brentam. **O ensino de filosofia no Brasil: a sua formação discursiva no contexto universitário de 1930 a 1968**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/132059>. Acesso em: 21 jan. 2023

PUGLIESE, N. Filosofia, substantivo feminino. **Coluna ANPOF**. Publicado em 09/03/2020. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/2500-filosofia-substantivo-feminino>. Acesso em: 01 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. MESTRADO PROFISIONAL EM FILOSOFIA. **O PROF-FILO**. [S. l.], 2017. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/prof-filo/>. Acesso em: 24 dez. 2022.

As contribuições teóricas de autores que refletem sobre a atividade docente dos professores de Filosofia: Lyotard, Lebrun, Favaretto e Fabbrini

Ricardo Leon Lopes

Introdução

A minha finalidade é destacar e refletir sobre a contribuição de vários pensadores: Jean-François Lyotard, Gérard Lebrun, Celso Favaretto e Ricardo Fabbrini, que analisam aspectos que considero importantes para a prática do trabalho acadêmico em sala de aula, seja nos Ensinos Fundamental e Médio, seja no Ensino Superior, para o Professor de Filosofia, com formação acadêmica em Licenciatura e Mestrado Profissional em Filosofia, que tenha uma sólida formação em Filosofia, uma exigência citada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC para o Ensino de Filosofia. Nesse sentido, algumas questões prévias, refletidas por mim, são necessárias, entre elas, a necessidade de os professores recém-formados e iniciantes nessa área acadêmica

de reconhecer a importância da experiência dos seus professores de Filosofia em atividade há muitos anos.

Às vezes, quando há o encontro entre essas gerações, temos a nítida constatação de certo “desprezo” dos discentes em não valorizar o trabalho acadêmico realizado pelos professores mais antigos, acreditando que os professores mais jovens, sem ainda uma maior capacitação docente, poderão ter um desempenho melhor na prática pedagógica em sala de aula, seja pela juventude, seja pela ideia de que, saídos mais recentemente das universidades, estão mais atualizados na prática pedagógica, notadamente pelas inovações ou ideias supostamente inovadoras de que a tecnologia pode proporcionar à atividade docente a solução para um melhor ensino. Muitos deles acreditam, infelizmente, que estão, metaforicamente falando, “inventando a roda”, quando sabemos que ela já está rodando há muito tempo, nos acertos e nas dificuldades da prática pedagógica. Assim, mesmo que possa auxiliar, utilizando, por exemplo, em sala de aula tablets, computadores, lousas eletrônicas e outros equipamentos tecnológicos, a tecnologia não substitui, na atividade docente, o conhecimento, a experiência e a paixão, no sentido de profissão de fé, do professor de Filosofia pelo seu trabalho com os discentes, que denomino de colegas, por meio da exposição do conteúdo com muita vontade, aplicação e elucidação de temas da história da filosofia, seguindo as ordens da razão expostas na obra do filósofo em estudo e dando oportunidade aos colegas de trabalho de se pronunciarem quando tenham a vontade e a necessidade. Dessa forma, concordo com a ideia de Lebrun, citada por Celso Favaretto em seu texto “Notas sobre o Ensino de Filosofia”¹ (1996), que afirma que os estudantes, ao entrarem em

[1]. Publicado em *Filosofia e seu ensino*, de Paulo Arantes *et alli*, da Editora Vozes/Educ-SP, em 1996.

contato com alguma disciplina filosófica, têm a necessidade de adquirirem uma “língua da segurança”:

Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse **sede da verdade**: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: **falar uma língua da segurança, instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às “dificuldades” (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de *topoi*, em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante** denunciar a “ingenuidade” do “cientista” ou a “ideologia” de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico? (Lebrun *apud* Favaretto, 1996, p. 79, grifo nosso).

Sem dúvida, as considerações de Lebrun são importantes, uma vez que a busca da verdade, se já é um trabalho árduo para um professor mais experiente na docência e que pode levar-nos a refletir sobre o sentido da verdade de cada filósofo em estudo, para um estudante que se inicia na filosofia é, por demais, vago. Nesse sentido, o discente, ao conhecer os conceitos principais de um filósofo, portanto tendo a segurança nesse entendimento, ao procurar elucidar as questões teóricas com afinco e vontade, portanto, saber de onde se fala (qual o autor em estudo e seus conceitos), para que fala (a quem se dirige o filósofo em sua obra) e o sentido dessa fala, considerando a retórica filosófica desenvolvida pelo filósofo em estudo, é um caminho mais do que necessário para a compreensão da obra do autor, auxiliando aos discentes, também, no combate contra os pensamentos que incutem caminhos não claros, até distintos da concepção do autor. Pensemos nas quantidades mais crescentes de notícias falsas nos vários campos do conheci-

mento da realidade e na relação entre os homens. A filosofia não possibilita, pelo menos, a possibilidade de discernimento sobre a realidade? Creio que sim, desde que haja, conforme Favaretto, a determinação de um mínimo e do específico filosófico. Cito:

Aí está uma posição muito fecunda quanto ao específico do trabalho filosófico (a inteligibilidade, compreender o funcionamento de uma configuração a partir da lei que lhe é infusa) e quanto ao “mínimo” (que se deve visar no ensino (constituição de uma retórica através da assimilação de um repertório de *topoi* e que funcione como uma língua da segurança) (Favaretto, 1996, p. 80).

Portanto, podemos pensar a configuração de uma obra filosófica, por exemplo, o *Discurso do Método*, de Descartes. Nesta se apresentam temas diversos sobre a dúvida em relação aos sentidos, a reflexão sobre o conhecimento obtido na formação intelectual do filósofo, em seus estudos acadêmicos, no colégio jesuíta Royal Henry-Le-Grand, em La Flèche, inclusive a prova da existência de Deus segundo o filósofo francês. Então, há uma lei infusa nessa obra, uma vez que o objetivo do autor é edificar um método para o conhecimento da realidade a partir dos fenômenos do mundo, ou seja, que lhe possibilite uma via segura para o conhecimento das ciências e de utilidade no uso para a sua própria vida. É a ordem que o pensador francês elabora para o desenvolvimento de seu trabalho filosófico.

E, também, concordo que o trabalho filosófico em sala de aula pode ser feito, a partir das premissas já expostas, pela simplicidade do uso da razão na interpretação de uma obra filosófica ou na busca de compreensão dos fenômenos do mundo. Creio que esses aspectos estão presentes na afirmação de Johannes Hessen,

em sua obra *Teoria do Conhecimento*, quando afirma que, para Platão e Aristóteles, a filosofia é uma ciência pura e simples, ou seja, a partir da vontade de buscar a compreensão dos fenômenos da realidade à nossa volta, devemos embasar nosso pensamento em princípios conceituais de como interpretar o mundo e nós mesmos, segundo a cosmovisão de cada um. Acrescento eu, não se necessita de grandes aparatos tecnológicos para realizar o ensino de filosofia, bastando tão somente a razão e o discurso filosófico do professor sobre os filósofos trabalhados, segundo a tradição filosófica do desenvolvimento do pensamento humano no decorrer do tempo histórico; claro, sem o menosprezo à tecnologia, porém, muito menos uma defesa ufanista e exacerbada sobre ela.

Jean-François Lyotard

Diante dos desafios de um professor de Filosofia em sala de aula, na aplicação dos conteúdos necessários à série de ensino em atividade, é importante destacar o papel de uma metodologia de ensino que lhe permita a realização, supostamente, mais adequada e serena da atividade programada. Sem dúvida, um método de ensino pode facilitar o desenvolvimento do trabalho do professor, porém, este não pode ser visto como o ponto inicial e fundamental do processo de ensino e ser valorizado em demasia, como muitos fazem em apontar somente o método como única exigência, pois, acima de tudo, o principal está na formação do professor, no seu bom senso em desenvolver o conteúdo com os colegas de trabalho, com a capacidade, de fato, sobre o tema da aula, baseando-se em algumas condições que julgo necessárias, e que são desenvolvidas por Jean-François Lyotard em seu texto “Mensagem a propósito

do curso filosófico”, na sua obra *O pós-moderno explicado às crianças* (p. 119-126), que as exponho resumidamente, a saber: o retorno do professor de Filosofia, em seu *métier*, quando do desenvolvimento de sua atividade docente, à estação infância: mesmo sendo experiente e conhecedor dos temas que vai ministrar, um professor deve, em algum momento de dúvida, inquietação, de um rememorar um momento vivido em sala de aula ou de suas investigações filosóficas, resgatar a “infância” de sua formação acadêmica, os avanços e recuos na aprendizagem, para recuperar, com vigor, um momento já vivido que pode auxiliá-lo, no momento de sua aula, para facilitar o trânsito do conteúdo na relação ensino-aprendizagem. Uma ideia de *re-começo*, sempre: colocar uma questão filosófica em evidência, mesmo que já feita várias vezes em sala de aula em momentos anteriores, e recolocá-la novamente para si, exercendo, novamente, a *escuta*: um processo de **anamnese**, procurando reencontrar um tema de estudo do passado, por exemplo, a prova da existência de Deus em Descartes.

Ao mesmo tempo, ao remeter-me ao pensamento do filósofo racionalista, aponto a distinção entre a noção de infância para Descartes como sendo a estação da precipitação, da imediatez, uma vez que, para a criança, o seu desejo de algo não pode ser adiado. Para Lyotard, entretanto, o professor, necessitando de, no desenvolvimento de um tema qualquer em estudo, recorrer a uma obra já lida anteriormente, porém não visitada com frequência, a fim de elucidar uma questão, ou rememorar uma citação, deve voltar à estação infância, metaforicamente, quando leu e estudou a obra ora em esquecimento, a fim de recuperar o seu conceito ou passagem para a utilização no momento de sua atividade acadêmica em sala de aula.

Sobre a prática docente, Lyotard desenvolve a ideia muito interessante sobre os “espíritos” dos discentes que estão na atividade de ensino-aprendizagem com o docente, a fim de verificar se o estudante tem, de fato, a aptidão, o que é diferente de falta de capacidade, para o desenvolvimento e a aplicação da atividade filosófica. Os que tiverem essas qualidades, mesmo assim, diante do exercício de busca do conhecimento filosófico, como também já aconteceu e acontece conosco enquanto alunos de algum curso, seremos observados durante a nossa trajetória acadêmica. Nesse sentido, temos de realizar a nossa “reforma do espírito”, com a vontade, o denodo e a aplicação nos estudos filosóficos, superando as dificuldades que surjam para a efetiva formação acadêmica em Filosofia.

Segundo Lyotard, isso acontece desde Pitágoras (acrescento eu, na necessidade dos estudos sobre a matemática); Platão, a que dou como exemplo a busca de nossa ascese erótico-filosófica, com o sacrifício (em grego *pónos*) que isso exige na saída do reino da opinião (*doxasta*) para o conhecimento das ciências (noetas inferiores) e da intuição e da filosofia (noetas superiores) a fim de se atingir a essência (o Bem, o Belo) das coisas; e Marx, como exemplifico, na conscientização da classe operária para a realização do motor da história, a luta de classes, para que o maior inimigo desta seja eliminado – a burguesia –, no intuito de se edificar uma sociedade sem classes. O caminho seria a execução da filosofia da práxis e dos demais pensadores. Ou seja, os espíritos devem ser reformados, pois nunca está pronto o suficiente.

Por isso, é importante, além do espaço circunscrito da sala de aula e dos temas nesta desenvolvidos, que os discentes, e também os docentes, possam realizar a sua *autodidática*, ou seja, por meio de outras leituras do assunto desenvolvido, bem como da pesquisa

em dicionários de Filosofia, compêndios sobre a História da Filosofia e de comentadores de determinada obra e filósofo, ampliar os horizontes do conhecimento, aumentando o cabedal de conhecimentos sobre o tema em estudo.

Nessa medida, necessita-se, também, que haja, notadamente por parte dos discentes, desenvolver o exercício da **paciência**, seja no desenvolvimento de um tema, seja numa leitura filosófica, seja no processo de escrita de um conceito filosófico em debate e distinguido como atividade a ser feita. Às vezes, os discentes têm a impressão de que o trabalho realizado pelo professor sobre determinado assunto está muito lento, repetitivo, sem avançar no conteúdo. Como exemplo desse exercício fundamental da *paciência*, lembro-me quando, na graduação, matriculado em História da Filosofia Moderna, o professor expert em Hegel apresentou e comentou, durante o semestre, o primeiro parágrafo da introdução da *Fenomenologia do Espírito*. Na nossa percepção de estudantes em formação na graduação, pareceu-nos que, somente, foi trabalhado o parágrafo referido, mas depois, com mais maturidade, percebemos a beleza, a sutileza e a grandeza do trabalho do professor, bem como a necessidade de informações sobre a cultura alemã na época para, depois, adentrarmos o universo do pensamento de Hegel. Essa *paciência* que temos de desenvolver enquanto discentes do curso de Filosofia, ou em alguma disciplina de Filosofia que temos de cursar em outros cursos universitários, relaciona-se, segundo Lyotard, a uma característica importante do curso de Filosofia: não estar ligado, necessariamente, às ideias de performance, de gozo, de pressa, como pode ser encontrado em outra formação acadêmica; ou, nos tempos atuais, da rapidez dos avanços da engenharia genética, da inteligência artificial, do desenvolvimento

de computadores quânticos e tantas outras novidades ansiadas, notadamente, pelos jovens e para o consumo. Inclusive, o filósofo francês Paul Virilio, em sua obra *Vitesse* (2019), já havia pensado a vida humana como sendo uma corrida de Fórmula Um, na qual o tempo é medido em segundos e milésimos de segundo, portanto, na aceleração da vida em busca de ganho de tempo, cada vez mais exigido, distinto do tempo de Cronos, o deus mitológico grego, que representa o tempo por meio de sua foice recurva: ida e volta. É importante ressaltar que Virilio já colocava essas questões, em suas obras publicadas, desde os anos 80 do século passado.

Outro tema importante é desenvolvido por Lyotard em seu texto sobre a questão que muitos discentes, notadamente do Mestrado Profissional em Filosofia no qual atuo, procuram desenvolver, mas nem sempre com a devida compreensão e explanação sobre o pensamento kantiano em destaque na frase de que o importante é ensinar a filosofar e não ensinar a filosofia. Bem, essa frase é dita pelos discentes ao afirmarem que buscam em sala de aula, com os seus estudantes, acima de tudo ensinar a filosofar. E, quando se pergunta a eles como isso é feito, se, de fato, buscam fazê-lo, eles não têm respostas. Há mais expectativas do que, certamente, argumentos demonstrativos sobre sua afirmação, porque desconhecem ou não pesquisaram sobre esse tema. Lyotard esclarece sobre isso ao afirmar, baseado no pensamento kantiano, a existência da filosofia escolar. Esta, segundo a minha compreensão, desenvolve as técnicas da razão filosófica ao longo do tempo histórico, a fim de que o discente tenha condições de conhecer os sistemas filosóficos dos vários pensadores, permitindo-lhes um conhecimento amplo da história da filosofia e, posteriormente, a partir desse conhecimento e do aprimoramento da sensibilidade

de cada um, atuar, agora sim, no mundo, sob a condição de filósofo como legislador da razão. Ou seja, nesse sentido, como aquele que se preocupa com a utilização de uma retórica filosófica baseada na realização da inteligibilidade, da aplicação da língua da segurança, conforme Lebrun, na compreensão da realidade, o estudante distingue o discurso esclarecedor do discurso vago, difuso. Por isso, sobre a falta de respostas dos discentes, conforme destacado acima, quase sempre, alguns resolvem explicar que não são professores que desenvolvem um ensino tradicional, mas que buscam ensinar a filosofar. Ora, sobre essa resposta, eu lhes peço que elucidem a afirmação, e a resposta nem sempre é dada: qual a diferença entre o ensino tradicional e o ensino que, supostamente, querem realizar, denominado de ensinar a filosofar? Como diz Pascal, “o silêncio desses espaços vazios me apavora”, digo eu, confunde-me.

Celso F. Favaretto

Outro momento de nossa reflexão refere-se às ideias do professor Favaretto. Tive o privilégio de ser aluno dele nas disciplinas Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), nos anos de 1985 a 1987, juntamente, na mesma turma, com os colegas do curso de Filosofia da USP, Roberto Bolzano, professor de Filosofia Antiga; e Ricardo Fabbrini, professor de Estética, ambos do Departamento de Filosofia dessa universidade.

A importância dos ensinamentos do professor Favaretto em minha formação foi fundamental. Por meio dele, tivemos contato com o texto de Lyotard, em língua francesa, o que me permitiu, até hoje, trabalhar com as ideias do pensador francês. Um aspecto

que despertou a minha atenção nos ensinamentos de Favaretto foi alertar-nos para não registrarmos nos objetivos do Programa de curso da disciplina de Filosofia a ideia, repetida ainda por muitos atualmente, de que tão somente a Filosofia desperta a consciência crítica dos estudantes. De fato, essa ideia expressa tão somente dessa forma nada explica, além de não considerar que as outras disciplinas também favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico nas suas áreas de conhecimento. Destaco esse aspecto, uma vez que muitos discentes exprimem-se dessa forma, porém não justificam o motivo. Aliás, Favaretto, no seu texto “Notas sobre o Ensino de Filosofia” (1996), refere-se, de forma muito explicativa, sobre a denominada crítica filosófica que alguns discentes confundem como crítica à personalidade do filósofo e não como crítica ao pensamento. Nesse sentido, Favaretto afirma que a crítica filosófica só se dá quando as condições estão dadas, ou seja, quando há o conhecimento, de fato, dos conceitos de um filósofo acerca de uma obra em análise por algum pesquisador, para que assim seja realizada uma crítica teórica. Então, as condições devem estar dadas antes para posterior crítica filosófica. Sendo assim:

O pensamento crítico não provém, portanto, da simples discussão, ou da confrontação de posições contrárias, ou da doação de soluções pelo Professor. A crítica pode ser avaliada pela capacidade dos alunos em formular questões e objeções da maneira organizada, estruturada (rigorosa). A prática sempre interessante de instigar os alunos, provocando-os para a dúvida, a produção de inferências e articulação da experiência e teoria é útil, principalmente naquelas situações em que os alunos não têm condições de aplicar imediatamente uma regra pelo exercício de uma retórica já desenvolvida (Favaretto, 1996, p. 81-82).

objetos – é confundir o conhecimento, que ele nos expõe com um saber positivo sobre o mundo que só, ou a percepção ou a ciência, cada uma a seu modo, podem apresentar-nos (Favaretto, 1996, p. 81).

Portanto, Favaretto adota alguns aspectos teóricos do texto a que já nos referimos de Lyotard e reflete sobre outros caminhos do ensino de filosofia. Dessa forma, temos a ideia de caracterizar, nessa tarefa, o lugar de onde se pensa e fala; o que nos remete, também, para a citação de Lebrun sobre o *topoi* e a *língua da segurança* necessária para o desenvolvimento do discente, ou, ainda, o *idiolecto*, ou seja, a retórica filosófica desenvolvida pelos diversos pensadores da História da Filosofia.

Então, para Favaretto, esses aspectos esboçados por este na citação constante na página 63 deste capítulo contribuem para que os discentes descubram os encadeamentos, a lei, a estrutura nos discursos por estes elaborados, evitando um discurso vazio.

Outro aspecto importante, muito propalado pelos discentes e também por docentes, é a afirmação de que se dá pouca importância às vivências dos alunos, ou seja, às suas experiências vividas e à elaboração filosófica. Não há dúvida de que esse conhecimento é importante, mas não basta para a elaboração de um discurso filosófico se este não estiver alicerçado em aspectos teóricos que deem sustentação às práticas dos alunos. Cito Favaretto:

Recaindo frequentemente no espontaneísmo e no empirismo grosseiro, argumenta-se que, se as experiências cotidianas dos alunos são fragmentárias, o conhecimento produzido na escola deverá resultar de uma síntese delas. Assim, as disciplinas-atividades estabelecem-se como organização e sistematização da experiência imediata, e o conhecimento como resultante de uma passagem contínua e homogênea da experiência ao saber, e não como reflexão e crítica da experiência [...] Em Filosofia, por exemplo, o vivido só exerce o papel de objeto de conhecimento num primeiro nível, “interpretar o que o filósofo diz como um discurso sobre

Sobre a citação de Favaretto, penso explicá-la, utilizando como exemplo a discussão em sala de aula sobre a questão do amor, depois do trabalho do professor sobre a filosofia platônica. Embora o debate em sala possa contemplar o que pensam os discentes, seja o imaginado, o idealizado ou o vivido de fato, respeitando a fala dos alunos e as suas experiências, ao final, deve-se contemplar o sentido do amor platônico, perfilado pelo diálogo de *O Banquete*, ou outro de Platão sobre o tema. Ou seja, cada aluno, a partir de sua particularidade, que é extremamente importante, ao final do debate do tema acima referido, deve ter a compreensão teórica e filosófica do pensamento platônico, a fim de que não se debata simplesmente por se debater, sem nada concluir em termos de uma retórica filosófica, com as suas bases, as suas exigências teóricas e o domínio do *idiolecto*, no caso, de Platão, conforme já exposto anteriormente.

Posto isto, vejamos a contribuição de Fabbrini, sobre o ensino de Filosofia.

Ricardo Nascimento Fabbrini

O professor Fabbrini destaca o papel do *repertório de topoi*, de uma “grelha crítica” que esteja ligada à intimidade da linguagem,

pois, para este, no ensino de 2º Grau², é importante estimular a desmontagem de regras de produção de discursos. Este aspecto é, conforme Fabbrini, no seu texto *O Ensino de Filosofia no 2º. Grau: uma língua da segurança* (1996, p. 87), produzido pela busca do subterrâneo dos textos, explicitando as suas ordens das razões dessa arte retórica, a fim de se criar uma intimidade com a linguagem. Fabbrini (1996), destacando alguns aspectos das ideias de Deleuze e Guattari, afirma: “O professor deve *desconstruir e reconstruir* a linguagem do texto, – *trabalhá-lo*: retraçar o seu ‘plano de imanência’, *reinventar* ‘seus conceitos e sua consistência’”. Sobre estes, Fabbrini destaca:

Cada texto é um “plano de imanência”, aberto, longe de ser pacífico, porém ordenado por uma “razão contingente”. O contato com estas diferentes possibilidades de interpretação, igualmente aceitáveis pelo *entendimento*, pode aguçar o espírito crítico do estudante, “dando-lhe uma visão muito mais rica do seu próprio mundo, das várias maneiras pelas quais ele pode resolver ou equacionar um problema (Fabbrini, 1996, p. 87).

Fabbrini, ao final da citação acima, utiliza-se das considerações de Franklin Leopoldo e Silva.

O plano de imanência pode ser pensado como uma grelha crítica, ou seja, uma obra filosófica exposta ao leitor (razão contingente) para que este domine o *idioleto* (conceitos do autor) e as possibilidades de interpretação à medida que se seja fiel à ordem

[2]. Denominação utilizada nos anos 80 e 90 do século passado. Convém salientar que, embora hoje se utilize a expressão Ensino Médio, as reflexões sobre o passado e o presente continuam praticamente iguais sobre o melhor modelo de ensino a ser adotado no Brasil, com reflexos no ensino universitário.

das razões do autor, porém, mantida esta exigência, aberto a ser trabalhado na disciplina de Filosofia, com a possibilidade de reinvenção de seu conteúdo pelos participantes (discentes e docentes) dessa aventura de dobras e desdobras do texto, para que seja mais bem entendida e compreendida a *lei infusa* determinada pelo autor.

Sem dúvida, percebemos que esse processo é extremamente necessário diante da situação de dificuldade de leitura, de compreensão de textos e da má utilização da língua portuguesa para a exposição clara do pensamento. Cada vez mais esse problema da língua portuguesa agrava-se em sala de aula, gerando as dificuldades para a realização de trabalhos acadêmicos por parte dos alunos.

É interessante destacarmos, nas palavras de Fabbrini, a relação entre a filosofia e a ciência. Para o professor, a filosofia, contrariamente à ciência, não visa “organizar os fatos”, trabalhando com modelos que simulam aquilo que deve acontecer na realidade, mas, fundamentalmente, “produzir significações”. A filosofia procede da liberdade, da escolha global de uma perspectiva sobre o significado, respeitando certos requisitos formais, como a busca da coerência interna e a eliminação das contradições entre os conceitos (Fabbrini, 1996, p. 89).

Certamente, no texto do professor Fabbrini, existem outras considerações sobre a elaboração da obra e a possibilidade de interpretação aberta que o leitor pode realizar, desde que salvaguardada a *lei infusa* constante no texto, as quais são importantes para a nossa reflexão sobre o ensino de filosofia e a nossa prática discente e docente em sala de aula, bem como no exercício de realização de nossa *autodidática*. Nesse aspecto, retomemos as afirmações de Lyotard, ao considerarmos a necessidade de cada docente ou discente realizar a sua pesquisa bibliográfica sobre o tema trabalhado, para além do espaço de tempo disponível para

as atividades acadêmicas, procurando expandir o conhecimento deles e encontrar novas possibilidades de interpretá-lo.

A fim de finalizarmos nossa modesta análise sobre o texto de Fabbrini, cabe destacarmos as suas análises, muito significativas, sobre a linguagem e a interpretação dos textos filosóficos:

Enfim, o professor *de um curso básico* de filosofia deve mostrar que a *linguagem*, a cada texto, autoapresenta-se com sua impotência de demarcar um conteúdo transcendente de verdade, sem recair contudo num alarde cético que, afirmando a gratuidade das significações, desdenha da educação da inteligibilidade. O aluno, por seu lado, deve apreender que, no âmbito da *racionalidade*, cada filosofia possui “seus próprios critérios de validade e de objetividade, solidários com o restante de seus enunciados e em harmonia com a estrutura de todo o edifício”. E que portanto, embora não exista uma “fundamentação absoluta” ou “uma legitimação definitiva”, é “possível encontrar respostas razoáveis e coerentes” aos diferentes problemas (Fabbrini, 1996, p. 93-94).

Creio que, na tentativa de exemplificar o conteúdo das afirmações de Fabbrini, podemos pensar no constructo de Platão sobre o Mundo Inteligível e o Mundo Sensível. Ora, não podemos negar a concretude deste mundo, pois vivemos nele e nos deparamos com os seus fenômenos, mesmo que Platão, na sua elaboração teórica, o tipifique como mundo do erro e da ilusão. Mesmo que o filósofo ateniense afirme a existência do mundo eidético, o qual podemos acessar pelo conhecimento das ciências e da filosofia, na busca de realização de nossa ascese para nos depararmos com as essências de todas as coisas do mundo sensível, não dá, categoricamente, para afirmá-lo nem negá-lo, uma vez que a afirmação

ou a negação são hipóteses possíveis. Ou seja, na apresentação de seu “sistema”, sem se preocupar em definir o que seja um sistema filosófico fechado ou aberto, a apresentação desses mundos e as suas diferenças não se choca com as ideias de ambos, portanto, enquanto elaboração conceitual, não apresenta nenhum paradoxo ou contradição. Isto é, formalmente é uma construção coerente. Da mesma forma, é uma afirmação incoerente quando alguém advoga que uma filosofia, por exemplo, a de Hegel, matou a filosofia de Kant.

Por isso, na atividade filosófica, a educação para a inteligibilidade é fundamental de ser realizada no trabalho operatório com os discentes, levando em consideração os argumentos expostos acima.

Por fim, as palavras finais de Fabbrini são significativas. Cito:

O professor, esse *filósofo funcionário* que, sem ceder ao ceticismo, recusa os *dogmas* e o *relativismo*, considera a filosofia um “jogo de construção”, um discurso ao mesmo tempo *formal* e *simbólico*, que põe em crise os *lugares* da “linguagem de conversação”. Em sala de aula, ele experimenta o rigor do texto, rendendo-se às suas figuras (Fabbrini, 1996, p. 94).

O professor recusa os *dogmas* (no meu entender, afirmações peremptórias sem lastro de elucidação do sentido, que se tornam imposições sem demonstrar os motivos para a sua utilização) e o *relativismo* (segundo entendo, afirmar que todas as possibilidades são válidas, não havendo um caminho claro para utilizar como um itinerário para uma compreensão mais definida e clara). A utilização da linguagem e as possibilidades de sua interpretação devem ter a coerência com a *lei infusa* do texto e seu *idioleto*, ou seja, o uso de um discurso formal exposto pelo autor do texto e as possíveis

simbologias, ou seja, as relações com as metáforas que podem ser encontradas, mas que se baseiam numa língua da segurança, que diferem de uma “linguagem de conversação”, que pode ser aberta, sem a necessidade de formalidade e de, no mais das vezes, de justificação de seu sentido. Portanto, em sala de aula, deve ser experimentado o rigor do texto, segundo a ordem das razões neste encontradas.

Considerações finais

O nosso ponto de partida na elaboração deste capítulo inicia-se com a obra, extremamente importante e elucidativa, de Jean-François Lyotard, que procura apresentar ao leitor a sua compreensão do que seja um curso filosófico, partindo do princípio de que a Filosofia, longe de ser somente um conhecimento transmissível acerca da tradição filosófica, significativamente, é um exercício em ato. Portanto, o seu conhecimento não é uma potência definida e inalterável. Na continuidade da exposição de seus argumentos sobre a filosofia, deparamo-nos com as ideias para a nossa reflexão, enquanto professor de filosofia, sobre a reforma dos espíritos daqueles que decidem se enveredar pelo estudo da filosofia; a necessidade do professor de praticar o exercício da escuta e voltar à estação da infância, ou seja, a realização de uma anamnese; a importância da autodidática e do idioleto; o exercício de paciência na leitura e no andamento da aplicação dos conteúdos em sala de aula; a diferença das exigências do estudo filosófico em relação às solicitações de uma vida prática, veloz, de pressa na consecução de objetivos, de performance, o que se choca com o vagar necessário nos estudos filosóficos; a questão kantiana de

ensinar filosofia ou ensinar a filosofar; e tantos outros aspectos que serão lidos e utilizados por filósofos que se dedicam ao ensino de filosofia.

Celso Favaretto, em suas análises, parte do pensamento de Lyotard, mas também se utiliza do pensamento de língua da segurança de Lebrun, para que os alunos possam dominar os conceitos, ou seja, o idioleto, constantes na obra de um filósofo, segundo a ordem das razões. Nessa medida, Favaretto desenvolve a sua ideia sobre a importância da inteligibilidade na formação dos estudantes e os caminhos para a elaboração de uma crítica filosófica, além de outros aspectos conceituais.

Também se destaca a interlocução de Fabbrini com o texto de Lyotard, a noção de verdade e a língua de segurança em Lebrun e Favaretto, o papel primordial da linguagem, formal e simbólica, e as suas exigências para o docente e os discentes na realização do ensino-aprendizagem, no rigor da linguagem.

Antes de finalizar estas considerações finais, quero voltar à questão do método e da experiência do docente. A ideia de que alguns discentes não dão a devida consideração à experiência do professor, conforme exposto no início deste texto, é-me muito cara, uma vez que, partindo de minha percepção sobre tal sentimento, encontramos no texto muito belo de Walter Benjamim, denominado “Experiência e Pobreza”, presente na obra *Documentos de cultura, Documentos de barbárie: escritos escolhidos* (1986), uma justificativa para o esvaziamento da experiência, notadamente na geração que, de 1914 a 1918, viveu a experiência da Primeira Guerra Mundial. Como resultado das atrocidades vividas, os que sobreviveram, segundo Benjamim:

Não voltavam enriquecidas, senão mais pobres em experiência comunicável. Os livros sobre a guerra que proliferaram nos

dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, isto não era estranho. Pois jamais houve experiências tão desmoralizadas como as estratégias pela guerra de trincheiras, as econômicas pela inflação, as físicas pela fome, as morais pelos donos do poder. Uma geração que ainda fora à escola de bonde puxado por cavalos, viu-se desabrigada, numa paisagem onde tudo, exceto as nuvens, havia mudado, e em cujo centro, num campo de forças de explosões e correntes destruidoras, estava o minúsculo e frágil corpo humano.

Uma miséria totalmente nova se abateu sobre o homem com esse desenvolvimento monstruoso da técnica (1986, p. 195).

O texto é muito belo e percuciente nas suas imagens dos males que se abatem sobre os homens, para que haja a necessidade de se comentar. O parágrafo final, embora, na obra de Benjamin, abra novo vetor para uma análise sobre a técnica, deixamos para pesquisar num outro momento. Mas, de fato, segundo a minha consideração, o texto citado esboça alguns motivos para o esvaziamento da experiência. No caso em estudo, seria importante analisar momentos históricos de nosso país, no campo das instituições políticas, culturais, de desenvolvimento da oportunidade de os jovens estudarem e terem, posteriormente, a garantia de emprego, o que nem sempre acontece, ainda mais no final do século passado para este, quando alguns pais afirmam que os filhos, quando estudam, devem se dedicar ao ensino técnico, profissional, a fim de não perderem tempo em um curso universitário.

De alguma forma, as reformas de ensino realizadas no Brasil ajudaram, também, na mudança de paradigma de cursar uma universidade ou se dedicar ao trabalho. Sabemos, sobre isso, os

grandes problemas que nos afligem. Porém, pode ser que o ocaso de respeitar as pessoas mais experientes, na vida cotidiana, familiar ou não, inclusive no declínio do respeito às pessoas mais idosas e, notadamente, na Universidade, na qual há relações, nem sempre transparentes, de poder ou de aceitação de seguir certas orientações acadêmicas, como nas atividades de monitoria, de orientação, de análise conceitual dos trabalhos acadêmicos para a definição de aprovação ou reprovação em disciplinas, bem como as dificuldades de se trabalhar e estudar ao mesmo tempo, gerando conflitos pessoais, pode ser fator gerador desse esvaziamento da experiência na vida do conhecimento.

Posto isto, sobre o método, creio que ficou clara a minha consideração de que, acima de tudo, a formação acadêmica do docente e a preocupação com as ideias encontradas nos autores trabalhados por nós são fundamentais para que o professor não se utilize de um método já datado, mas que ele crie a sua própria via para realizar o seu *hodos*, caminho para o exercício da filosofia em ato.

Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, Documentos de barbárie**: escritos escolhidos. Seleção e apresentação de Willi Bolle. São Paulo: Edição da Cultrix e da USP, 1986.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. O Ensino de Filosofia no 2º. Grau: Uma Língua da Segurança. In: ARANTES, Paulo *et alli*. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Editora Vozes/Educ, 1996.

FAVARETTO, Celso F. Notas sobre o Ensino de Filosofia. *In*: ARANTES, Paulo *et alli*. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Editora Vozes/Educ, 1996.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Tradução de Dr. António Correia, 7. ed. Coimbra: Arménio Amado Editor, 1980.

LYOTARD, Jean-François. Mensagem a propósito do curso filosófico. *In*: LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Tradução de Teresa Coelho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

VIRILIO, Paul. **Vitesse**. Paris: Ed. Carnets Nord, 2019.

Ensino de Filosofia no processo de conversão da MP 746/2017 em Lei

Christian Lindberg L. do Nascimento, Máira da Silva Rodrigues de Lima

O Novo Ensino Médio (NEM) começou a ganhar corpo com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016 (MP 746/2017). Durante o processo de conversão da MP em lei no Congresso Nacional, diversos setores da sociedade se mobilizaram para tentar alterar o arcabouço legal da proposta do então governo Michel Temer (MDB). Dito isso, o objetivo aqui proposto é analisar aspectos que circundaram a discussão que antecedeu a aprovação do NEM no Parlamento Federal, com recorte especial do tema do Ensino de Filosofia.

O cenário do golpe de 2016¹, que usurpou a democracia brasileira, foi fundamental para a implantação do NEM. O governo golpista elaborou um diagnóstico de situação e sentenciou que a última etapa da Educação Básica não conseguia cumprir o objetivo de instruir os jovens em torno dos denominados conteúdos pro-

[1]. O *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma (PT) impulsionou a reforma do Ensino Médio a partir da publicação da MP 746/2016.

pedêuticos, espalhados em 13 disciplinas escolares, muito menos os preparava para o mercado de trabalho.

O contexto educacional foi utilizado como justificativa para legitimar a reforma educacional. Não obstante, ignorou, por exemplo, o fato de o Ensino Médio ter se tornado obrigatório em nosso país na primeira década do atual milênio através de dois dispositivos legais: 1) A conversão do FUNDEF em FUNDEB, no ano de 2006, medida que garantiu recursos adicionais para a expansão e a melhoria do Ensino Médio; e 2) A inclusão do Ensino Médio, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como etapa obrigatória.

Entretanto, desde a publicação do novo Ensino Médio, diversos setores da sociedade criticaram sua forma e conteúdo. Entre as críticas, algumas apontavam que ele foi concebido de forma antidemocrática, por ter origem em uma medida provisória; e por ter descaracterizado o debate que estava sendo feito em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada em 2015 e que já contava com duas versões preliminares publicadas.

Ora, em concreto, o que dizia a MP 746/2016? Como se deu o processo de conversão da MP 746/2016 na Lei nº 13.415/2017? Desse modo, busca-se identificar, nos documentos oficiais e registros históricos, aspectos que possam responder a essas questões. Em seu *caput*, teve como objetivo central implementar a política nacional de fomento à escola em tempo integral. Publicada no dia 23 de setembro de 2016, a MP também alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além de revogar a Lei nº 11.161/2005, que instituía o ensino obrigatório da língua espanhola nas escolas do Ensino Médio.

Para justificar a publicação da MP, o MEC fundamentou sua argumentação no índice de evasão do Ensino Médio e numa suposta falta de interesse dos jovens em estudar. Para o Ministério da Educação, a última etapa da Educação Básica ofertava um modelo de ensino desarticulado com a vida atual e futura do jovem e com os resultados obtidos pelo país nas avaliações em larga escala, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Em uma primeira análise, pode-se afirmar que a implantação da escola em tempo integral é uma reivindicação que remonta aos pioneiros da educação, movimento articulado por intelectuais e educadores brasileiros do início do século passado. O problema aparece quando se observa que a MP 746/2016 estabeleceu um prazo máximo de 10 anos de vigência do fomento por parte do MEC, o que traria certa instabilidade financeira para a execução do programa em todas as escolas de Ensino Médio do país.

No entanto, a MP não ficou restrita apenas ao conteúdo de seu *caput*. Nela foi incorporada a BNCC e a inclusão dos itinerários formativos no arranjo curricular do Ensino Médio. Como se sabe atualmente, a BNCC compõe a formação geral básica do estudante e é articulada com base em áreas do conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os únicos componentes curriculares que mantiveram o *status* disciplinar foram Português e Matemática. Os demais foram diluídos e fragmentados nas áreas do conhecimento.

No caso específico da Filosofia, a conquista obtida em 2008, com o retorno de sua obrigatoriedade no Ensino Médio, sofreu um forte revés. A implantação de políticas públicas direcionadas

para seu fortalecimento, a exemplo da inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), entre outras, ficou diante de um impasse com a publicação da MP 746/2016. Esse clima gerou, além da desconfiança quanto ao futuro do ensino de Filosofia nas escolas secundárias, muita indignação por parte dos estudantes e professores de Filosofia no país inteiro.

Talvez a grande novidade do NEM seja a inclusão dos itinerários formativos. Totalizando cinco, além das áreas do conhecimento contidas na BNCC, o quinto tem por título Formação Técnica e Profissional. Para o cumprimento desse itinerário, a MP 746/2016 estabeleceu a inclusão da experiência prática de trabalho no setor produtivo e a possibilidade da concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, enfatizando, portanto, a importância de associar o Ensino Médio ao mundo do trabalho.

O processo de tramitação da MP 745/2016 no Congresso Nacional preserva situações, talvez, interessantes. Por se tratar de uma medida provisória, criou-se uma comissão mista, composta por deputados e senadores, com a tarefa de votar o relatório final no interior da Comissão antes de seguir para o plenário do Congresso Nacional. O parlamentar escolhido para ser o relator e emitir um parecer foi o senador Pedro Chaves (PSC/MS). Ele teve o trabalho de analisar as 568 emendas submetidas por deputados e senadores ao texto original. Em uma tentativa de dar certo grau de legitimidade ao processo de conversão, foram realizadas nove audiências públicas, nas quais 53 convidados e convidadas emitiram as mais variadas opiniões sobre o tema.

Ao longo das discussões, um conjunto de problemas foi evidenciado pelos partidos da oposição, a exemplo do PT, do PCdoB, do PDT e do PSOL. *Grosso modo*, os opositores defenderam que

discussão tão importante não deveria ocorrer de forma emergencial, via medida provisória. As integrantes da bancada do PT na Comissão Especial, a senadora Fátima Bezerra (RN) e a deputada Maria do Rosário (RS), por exemplo, utilizaram o expediente do voto em separado como forma de manifestar, do ponto de vista político, a discordância com o parecer apresentado pelo senador Pedro Chaves (PSC/MS). Entre os argumentos utilizados por elas, estava o fato de a MP alterar pontos fundamentais da LDB.

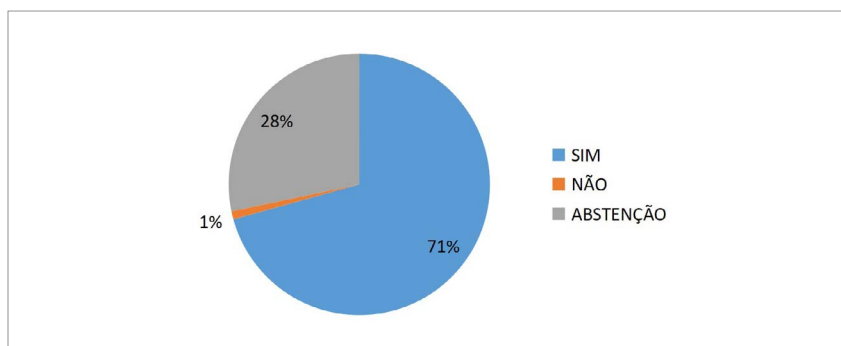
Questões relacionadas à dimensão pedagógica foram apresentadas durante o processo de conversão da MP. Uma delas diz respeito ao reconhecimento de profissionais com notório saber para ministrar aulas. Outro aspecto bastante polêmico se deu em torno da organização do arranjo curricular por áreas de conhecimento, o que propiciou uma série de questionamentos em torno do impacto da diluição dos conteúdos de aprendizagem. Alguns alertas foram feitos em relação ao tempo de vigência da política de fomento às escolas em tempo integral, como também à distribuição da carga horária ao longo do Ensino Médio.

Chegando ao plenário do Congresso Nacional, a MP sofreu incorporações feitas pelo relator, o senador Pedro Chaves (PSC/MS). Na fundamentação do seu parecer, ele destacou que manteve o mérito contido da medida provisória, muito embora tenha acatado algumas emendas. Uma delas diz respeito à mudança sofrida na área de conhecimento denominada, inicialmente, por Ciências Humanas. Com a alteração, ela ficou sendo identificada como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Outro aspecto modificado diz respeito à carga horária mínima em sala de aula, saltando das atuais 800h/ano para 1.400 horas anuais em boa parte das escolas de Ensino Médio com tempo integral. Houve, também, a incorporação da proposta de destinar 60% da carga horária

do Ensino Médio para o cumprimento das habilidades e competências contidas nas áreas do conhecimento contidas na BNCC.

O parecer incorporou sugestões feitas pelos parlamentares e foi alvo de destaques, mas, ao fim, foi aprovado por ampla maioria dos votos. No caso da Câmara dos Deputados, o resultado da votação ficou assim.

GRÁFICO 1 - PANORAMA DA VOTAÇÃO NA CÂMARA DOS DEPUTADOS

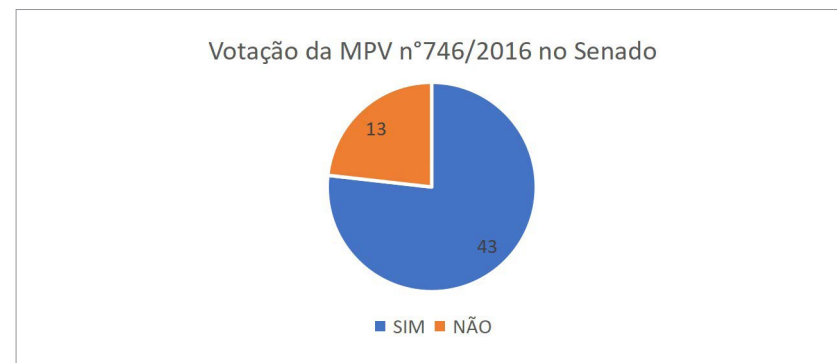


Fonte: Congresso Nacional (2017)

Entre os partidos, a votação ficou dividida da seguinte forma: 1) Votaram a favor do relatório do senador Pedro Chaves (PSC/MS) – PP, PTB, PSC, PMDB, PEN, PSDB, PR, PSD, DEM, PRB, SOLIDARIEDADE, PPS, PHS, PROS e PV; 2) Votaram contra o relatório do senador Pedro Chaves (PSC/MS) – PT, PCdoB, PSOL, PDT, REDE e PMB; 3) Liberaram a bancada – PTN, PTdoB, PSL e PSB.

No Senado, entre os 57 senadores presentes na sessão, 43 votaram a favor do parecer, 13 votaram contra e nenhum se absteve. O quadro de distribuição dos votos por partido espelhou o que se viu entre os partidos com representação na Câmara dos Deputados. Em suma, o resultado da votação ficou assim estabelecido.

GRÁFICO 2 – PANORAMA DA VOTAÇÃO NO SENADO FEDERAL



Fonte: Congresso Nacional

No caso específico do ensino de Filosofia, o relator da MP 746/2016 incorporou parte da reivindicação de setores da sociedade brasileira, notadamente a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). Enquanto o texto inicial da medida provisória apontava para o fim da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, o senador Pedro Chaves (PSC/MS) acatou uma das emendas sugeridas. Assim, a Filosofia ganhou o *status* de estudos e práticas, em conjunto com Sociologia, Arte e Educação Física. Em entrevista concedida ao jornal *O Estado de São Paulo*, ele indicou que as disciplinas “Filosofia e Sociologia sejam abordadas nas aulas de História, assim como a disciplina de Artes poderia ser estudada junto com Literatura”. Desse modo, a impressão que se tem é a de que se mostrou favorável à opinião de conceder ao ensino de Filosofia um caráter transversal, medida que retroagia, do ponto de vista histórico, aos debates ocorridos entre os anos de 1996 e 2008.

Ainda sobre as emendas apresentadas ao texto original da MP 746/2016, algumas foram direcionadas ao ensino de Filosofia. De acordo com as propostas feitas, as temáticas que impactam diretamente no ensino da Filosofia podem ser agrupadas em cinco blocos: 1) Filosofia como disciplina obrigatória; 2) Filosofia como disciplina transversal; 3) Filosofia como disciplina da área de linguagem; 4) Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental e opcional no Médio; 5) Filosofia como estudos e práticas.

Apoiadas pelos deputados André Figueiredo (PDT/CE), João Coutinho (PSB/PE), Arnaldo Jordy (PPS/PA), Sérgio Souza (PMDB/PR), João Daniel (PT/SE), Pedro Uczai (PT/SC), Alfredo Kaefer (PSL/PR), Ezequiel Teixeira (PTN/RJ) e pela senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM), a principal emenda apresentada defendia a manutenção da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina no Ensino Médio. O deputado federal André Figueiredo (PDT/CE) defendeu a proposta, afirmando que a retirada contrariaria o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico dos estudantes. Segundo Figueiredo:

A presente emenda pretende garantir que a Filosofia e a Sociologia continuem sendo disciplinas obrigatórias no ensino médio. Consideradas indispensáveis ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia foram aprovadas, em julho de 2006, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio (Figueiredo, 2016).

O senador Cristóvão Buarque (PPS/DF) foi o autor da emenda que propôs o ensino de Filosofia de forma transversal. Seu argumento principal era de que a BNCC propiciava a inclusão de

componentes curriculares ou temas transversais. O espírito da proposta se assemelhava ao que havia predominado no período pós-LDB/1996, na qual o estudante, ao concluir o Ensino Médio, deveria ter noções básicas de Filosofia e Sociologia para o exercício da cidadania. Na prática, o caráter transversal da Filosofia tenderia a se manifestar em conteúdos relacionados à área da Ética e da Filosofia Política.

QUADRO 1—PROPOSTA DO SENADOR CRISTÓVÃO BUARQUE (PPS/DF)

Parlamentar: Senador Cristovam Buarque (PPS/DF)	
Emenda nº 139	Justificativa/Parecer
Altera o art. 1º da MPV, para modificar o § 7º do art. 26 da LDB, listando temas transversais que devem ser abrangidos nos currículos do ensino médio: prevenção ao uso de drogas e álcool; educação ambiental; educação sexual; finanças pessoais e empreendedorismo; noções básicas da Constituição Federal; exercício da cidadania e participação política; ética na política e democracia; noções de filosofia e sociologia.	No espírito da reforma pretendida, acreditamos que a esfera da BNCC é a mais adequada para a inserção de componentes curriculares ou temas transversais. A construção de currículos deve ser feita no âmbito do CNE, a fim de que se constitua uma diretriz orgânica, capaz de responder aos anseios e necessidades de formação para o século XXI. Assim, não vislumbramos a necessidade de inscrever em lei a obrigatoriedade deste ou daquele componente curricular, em detrimento de outros e em prejuízo da flexibilidade e da articulação interdisciplinar entre os saberes. Rejeitada.

Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

A proposta dos deputados Átila Lyra (PSB/PI), acompanhada de proposituras feitas pelos deputados Bebeto (PSB/BA) e Danilo Cabral (PSB/PE), sugeria que o ensino de Filosofia fosse incluído na área de Linguagem, garantido-lhe um caráter interdisciplinar.

QUADRO 2—PROPOSTA DO DEPUTADO ÁTILA LIRA (PSB/PI)

Parlamentar: Deputado Áttila Lira (PSB/PI)	
Emenda nº 102	Justificativa/Parecer
Altera o art. 1º da MPV, modificando o § 8º do art. 36 da LDB, para inserir sociologia e filosofia no dispositivo referente à língua estrangeira.	No espírito da reforma pretendida, acreditamos que a esfera da BNCC é a mais adequada para a inserção de componentes curriculares ou temas transversais. A construção de currículos deve ser feita no âmbito do CNE, a fim de que se constitua uma diretriz orgânica, capaz de responder aos anseios e necessidades de formação para o século XXI. Assim, não vislumbramos a necessidade de inscrever em lei a obrigatoriedade deste ou daquele componente curricular, em detrimento de outros e em prejuízo da flexibilidade e da articulação interdisciplinar entre os saberes. Rejeitada.

Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

O deputado Stefano Aguiar (PSD/MG) talvez tenha expressado o sentimento de ampliar o acesso ao ensino de Filosofia ao sugerir que fosse ensinado, de forma obrigatória, no Ensino Fundamental e optativamente no Médio.

QUADRO 3—PROPOSTA DO DEPUTADO STEFANO AGUIAR (PSD/MG)

Parlamentar: Deputado Stefano Aguiar (PSD/MG)	
Emenda nº 488	Justificativa/Parecer
Altera o art. 1º da MPV, para modificar o § 2º do art. 26 da LDB, a fim de prever que, em caráter obrigatório para a educação infantil e para o ensino fundamental e em caráter opcional para o ensino médio, constituirão componentes curriculares: arte, educação física, sociologia e filosofia.	As dimensões do movimento, da corporeidade e da arte são fundamentais para o desenvolvimento integral dos potenciais humanos. Assim, não vislumbramos razões para que se retire a obrigatoriedade, na última etapa da educação básica, dos componentes curriculares da educação física e da arte. Acatada.

Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

Temos, a seguir, a propositura apresentada pelo deputado Arnaldo Jordy (PPS/PA). Para o parlamentar paraense, a estrutura proposta pelo texto original da MP deve ser preservada, entretanto, sugeriu que todos os conteúdos fossem ofertados sem que houvesse redução de seus componentes de aprendizagem e carga horária.

QUADRO 4—PROPOSTA DO DEPUTADO ARNALDO JORDY (PPS/PA)

Parlamentar: Deputado Arnaldo Jordy (PPS/PA)	
Emenda nº 221	Justificativa/Parecer
Altera o art. 1º da MPV, para incluir, no § 1º do art. 26 da LDB, a obrigatoriedade da filosofia nos currículos do ensino médio.	No espírito da reforma pretendida, acreditamos que a esfera da BNCC é a mais adequada para a inserção de componentes curriculares ou temas transversais. A construção de currículos deve ser feita no âmbito do CNE, a fim de que se constitua uma diretriz orgânica, capaz de responder aos anseios e necessidades de formação para o século XXI. Assim, não vislumbramos a necessidade de inscrever em lei a obrigatoriedade deste ou daquele componente curricular, em detrimento de outros e em prejuízo da flexibilidade e da articulação interdisciplinar entre os saberes. Rejeitada.

Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

A propositura que acabou sendo acatada pelo relator da MP 746/2015, o senador Pedro Chaves (PSC/MS), foi sugerida pelo senador Pedro Bauer (PSDB/SC) e pelo deputado André Figueiredo (PDT/CE), que propôs a Filosofia como estudos e práticas.

QUADRO 5—PROPOSTA DO SENADOR PEDRO BAUER (PSDB/SC) E DO DEPUTADO ANDRÉ FIGUEIREDO (PDT/CE)

Parlamentar: Senador Pedro Bauer (PSDB/SC)	
Emenda nº 11	Justificativa/Parecer
Altera o art. 1º da MPV, incluindo § 6º ao art. 36 da LDB, para prever que a Base Nacional Curricular (BNCC) incluirá estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.	As dimensões do movimento, da corporeidade e da arte são fundamentais para o desenvolvimento integral dos potenciais humanos. Assim, não vislumbramos razões para que se retire a obrigatoriedade, na última etapa da educação básica, do ensino dos componentes curriculares da educação física e da arte. Acatada parcialmente.
Parlamentar: Deputado André Figueiredo (PDT/CE)	
Emenda nº 24	Justificativa/Parecer
Altera o art. 1º da MPV, incluindo § 7º no art. 36 da LDB, para prever que a BNCC incluirá estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.	As dimensões do movimento, da corporeidade e da arte são fundamentais para o desenvolvimento integral dos potenciais humanos. Assim, não vislumbramos razões para que se retire a obrigatoriedade, na última etapa da educação básica, do ensino dos componentes curriculares da educação física e da arte. Acatada parcialmente, com ressalvas quanto à inclusão de sociologia e filosofia, questão a ser definida na BNCC. Acatada.

Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

Ao incorporar a noção de Filosofia como estudos e práticas, houve, em um primeiro momento, muitas dúvidas em relação à nova nomenclatura. Esperava-se que a BNCC², homologada após

[2]. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e ensino profissionalizante, homologada em 2018, estabelece que Art. 11, § 5º, estabelece que os estudos e práticas devem ser ofertados de forma interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos de tal modo que rompa o trabalho isolado em disciplinas e que adote estratégias de ensino-aprendizagem contextualizados. e contextualizada

a conversão da MP, viesse a identificar de forma mais precisa esse termo. Contudo, parece que isso não aconteceu.

Nesta etapa de discussão da BNCC, é bom retomar o debate que consta na Lei 13.415/2017, mais precisamente no artigo 3º, § 2º, que a forma que a Filosofia deve ser incluída, de forma obrigatória, como estudos e práticas. A propósito, este item foi uma inclusão do Congresso Nacional, visto que no projeto de lei inicial não constava nada do tipo. Em outros termos, a BNCC/EM precisa especificar o que significa tratar a Filosofia como “estudos e práticas” e, em seguida, incluir a disciplina Filosofia obrigatoriamente, respeitando a deliberação do parlamento federal (Carneiro; Nascimento, 2017).

De igual modo, as dúvidas e incertezas relacionadas à presença da Filosofia no novo Ensino Médio, agora na condição de estudos e práticas, suscitou questões pertinentes ao debate. Carneiro (2017) indaga se o objetivo do MEC, com a Lei nº 13.415/2017, era mesmo incentivar o protagonismo juvenil. Segundo ele, “se o objetivo do MEC fosse realmente estabelecer o protagonismo juvenil, bastaria fornecer as ferramentas para isso”. A impressão que se tem, segundo Carneiro (2017), é a de que o objetivo central é esvaziar o ensino de Filosofia de tal modo que se perca sua força reflexiva e questionadora, tornando a última etapa da Educação Básica apenas uma etapa para atender as metas inalcançáveis de um delírio burocrático.

Alguns parlamentares não desistiram da tentativa de incluir o caráter obrigatório do ensino de Filosofia. Sugerido pela senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM), o destaque propôs a reintrodução do ensino da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Segundo a parlamentar amazonense:

“Assim por considerarmos que a educação não pode se reduzir à instrução, mas deve promover a formação integral do ser humano, propomos a retomada, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das disciplinas de Sociologia e Filosofia” (Grazziotin, 2016).

QUADRO 6—PROPOSTA DA SENADORA VANESSA GRAZZIOTIN (PCDOB/AM)

Parlamentar: Senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM)	
Emenda nº 16	Justificativa/Parecer
Altera o art. 1º da MPV, para acrescentar § 10 ao art. 36 da LDB, a fim de obrigar o ensino de filosofia e de sociologia nos três anos do ensino médio (novo § 10, renumerando os demais).	No espírito da reforma pretendida, acreditamos que a esfera da BNCC é a mais adequada para a inserção de componentes curriculares ou temas transversais. A construção de currículos deve ser feita no âmbito do CNE, a fim de que se constitua uma diretriz orgânica, capaz de responder aos anseios e necessidades de formação para o século XXI. Assim, não vislumbramos a necessidade de inscrever em lei a obrigatoriedade deste ou daquele componente curricular, em detrimento de outros e em prejuízo da flexibilidade e da articulação interdisciplinar entre os saberes. Rejeitada.

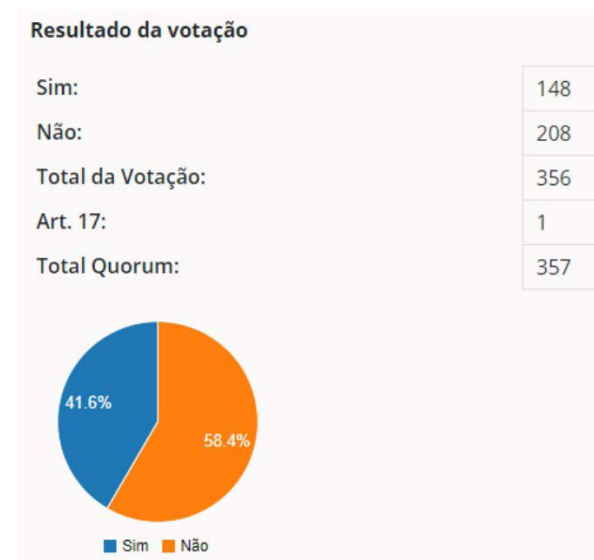
Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

O destaque foi derrotado, mas serviu para demonstrar o interesse de parte do Congresso Nacional em manter o caráter obrigatório do ensino de Filosofia. De igual modo, a defesa de sua manutenção representa a pressão de setores da sociedade brasileira. A ANPOF participou de audiência pública e mobilizou, em parceria com o movimento estudantil, movimento sindical e ONGs educacionais, a comunidade filosófica para garantir a presença da Filosofia no Ensino Médio.

Entre os partidos, podemos dividi-los em três blocos no ato de votação: 1) Votaram contra o destaque da senadora Vanessa

Grazziotin (PCdoB/AM) – PP, PTB, PSC, PMDB, PEN, PSDB, PR, PSD, DEM, PRB, PTN, PTdoB, PSL, PHS, PROS e PV; 2) Votaram a favor do destaque da senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM) – PT, PCdoB, PSOL, PDT, PPS, REDE, PSB e PMB; 3) Liberaram a bancada – SOLIDARIEDADE.

GRÁFICO 3—RESULTADO DA VOTAÇÃO DO DESTAQUE



Fonte: Congresso Nacional

Como se vê, embora a proposta da senadora amazonense tenha sido derrotada, a diferença entre os votos não foi tão grande. Por outro lado, as diversas propostas feitas para garantir a manutenção da disciplina Filosofia no currículo oficial representa certa legitimidade do ensino de Filosofia na Educação Básica, principalmente se considerar o fato de a proposta original da medida provisória não constar nada relacionada a isso.

O processo de conversão da MP 746/2016 na Lei nº 13.415/2017 apresentou aspectos que consolidaram uma série de demandas e questões que vinham sendo discutidas, por exemplo, a implantação de uma política nacional de fomento à constituição de escolas em tempo integral e mudanças no arranjo curricular do Ensino Médio. De igual modo, as discussões e a votação do parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS), no plenário do Congresso Nacional, deixaram evidente que, mesmo sem preservar o status disciplinar, algumas iniciativas de deputados/as e senadores/as tentaram recuperar o caráter obrigatório do ensino de Filosofia na última etapa da Educação Básica.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio.** 2016.

BRASIL. Palácio do Planalto. Medida Provisória nº 746/2016. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2016.

BRASIL. Palácio do Planalto. Lei nº 13.415/2017. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2017.

CARNEIRO, Silvio. **A Filosofia enquanto estudos e práticas.** ANPOF, Campinas, 2017.

CARNEIRO, Silvio; NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **BNCC: a experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia.** ANPOF, Campinas, 2019.

CHAVES, Pedro. **Relatório nº 95: medida provisória nº 746/2016.** Congresso Nacional, Brasília, 20216.

ESTADÃO. **Relator defende retirar matérias como Filosofia e Sociologia do ensino médio.** Disponível em: educacao.estadao.com.br/noticiais/relator-defende-retirar-materias-como-filosofia-e-sociologia-do-ensino-medio. Acesso em: mar.2021.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro. **Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017.

FIGUEIREDO, André. **Emenda modificativa à Medida Provisória nº 746/2016**, de 22 de setembro de 2016. Poder Legislativo, Brasília, 26 set. 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A MP do Ensino Médio: ponte para o passado.** Blog pensar a Educação, set. 2016. Disponível: pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/a-mp-do-ensino-medio-ponte-para-o-passado. Acesso em: 03 maio 2021.

RANGEL, Mary.: MORCAZEL, *Marcelo Siqueira Maia Vinagre.*; PIMENTA. *Maria de Fatima Barros.* A trajetória das competências e habilidades em educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. **Meta: Avaliação**, v. 8, n. 22, p. 28-47, jan./abr. Rio de Janeiro, 2016.

SENADO NOTÍCIAS. **Emprego de professores com notório saber no ensino médio divide senadores.** Disponível em: www.12.

senado.leg.br/noticias/audios/2017/02/emprego-de-professores-com-notorio-saber-no-ensino-medio-divide-senadores.

Acesso em: 04 maio 2021.

Desafios do ensino de Filosofia

Ana Paula de Brito Lira

Introdução

Este capítulo é fruto da disciplina Laboratório do Ensino de Filosofia no programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), ministrada pelo prof. Dr. Antônio Gomes, da UFCG. O objetivo da disciplina é a experimentação, na qual, a convite do professor, discutimos o ensino de filosofia e experimentamos metodologias de ensino.

Neste trabalho, iremos abordar duas metodologias entre outras que foram tratadas durante o semestre 2022.2. São elas, a pedagogia da pergunta e da resposta no diálogo platônico *Teeteto*; e na obra *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, perpassando também por discussões do ensino de filosofia e a formação docente.

O objetivo deste trabalho é discutir desafios do ensino de filosofia numa perspectiva que leva em conta o que é preciso para dar aulas de filosofia. Esse debate é bastante contundente e repleto de nuances que não se esgotarão neste trabalho.

Partimos de aspectos apontados por Cerletti (2009), quando trata do ensino de filosofia como um problema filosófico. A pergunta “o que é necessário para aulas de filosofia?” ultrapassa o ensino em geral, isto é, das demais disciplinas e, sendo assim, se torna necessário desenvolver. E como as metodologias de ensino acima citadas podem colaborar para o ensino de filosofia, bem como a formação docente e os desafios de ensinar filosofia?

Ambas as metodologias de ensino têm uma proposta emancipadora, visto que, no diálogo platônico, isto é, no método socrático, a maiêutica procura fazer com que o interlocutor chegue à resposta; e na pedagogia de Freire, a importância de entender o mundo para a construção do sujeito de maneira crítica, autônoma e democrática, já que se trata de uma proposta que deve ser acessível a todos/as.

Esses e outros elementos que envolvem o ensino de filosofia serão abordados no desenvolvimento do capítulo, cuja metodologia consiste em um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa. Subdividido em tópicos, o primeiro se ocupa do ensino de filosofia como um problema filosófico; o segundo trata da formação do/a professor/a de filosofia; o terceiro aborda a relação entre os desafios de ensinar filosofia; e, por último, temos as considerações finais.

As referências que subsidiarão o trabalho são Cerletti (2009), Deleuze e Guattari (2010), Freire (2011), Platão (1988), Rancière (2015), Tomazetti (2021) e Velasco (2021).

O Ensino de filosofia como um problema filosófico

Quando se pensa em ensino de filosofia, a primeira coisa que vem à mente é: o que é necessário para dar aulas de filosofia? Para

ensinar filosofia, os desafios e as dificuldades são iguais aos das demais disciplinas? Cerletti (2009) pontua que não, pois, para o ensino de filosofia, existem aspectos que só ele tem. Um dos aspectos mais relevantes para essa constatação é o fato de que o ensino de filosofia é um problema filosófico, logo as possibilidades são múltiplas. A pergunta “o que é filosofia?” é uma pergunta filosófica por excelência e, para uma indagação filosófica, não existe uma resposta única, as respostas são múltiplas.

Sendo assim, uma saída plausível é apontada por alguns teóricos, entre os quais Cerletti (2009), que nos brinda com uma perspectiva para o ensino de filosofia, isto é, uma perspectiva que pode variar de acordo com o posicionamento filosófico de cada professor/a e das circunstâncias nas quais o ensino de filosofia está acontecendo. Sendo assim:

O ensino de filosofia implica uma atualização cotidiana de múltiplos elementos, que envolvem de maneira singular seus protagonistas (professores e estudantes), a filosofia posta em jogo e o contexto em que esse ensino tem lugar. [...] O ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais (Cerletti, 2009, p. 8).

Nesse sentido, para dar aulas de filosofia, não basta ter uma sólida formação filosófica e aparatos pedagógicos. É necessário que o/a professor/a de filosofia se atualize constantemente, tendo em vista que a filosofia é viva, múltipla e diversa. E o ensino de filosofia deve dar conta, em suas discussões objetivas, que variam desde a ambiência em que o ensino está acontecendo, ou irá acontecer, até o público-alvo, o momento presente, isto é, do que está acontecendo no país, no mundo, na comunidade onde a escola está

inserida, o posicionamento político, as condições econômicas dos estudantes, entre outros fatores que estão ancoradas no concreto. Caso contrário não fará sentido, ou seja, um conhecimento abstrato e circunscrito em si mesmo não é criativo. A dimensão criativa da filosofia é subjetiva, é como os sujeitos se deixam afetar pelos questionamentos filosóficos.

Desse modo, o/a professor/a deve se reconhecer como um/a pensador/a, como um filósofo/a, e trabalhar para que seus alunos e alunas possam ter a consciência de que também têm essa possibilidade. Por isso, reiteramos mais uma vez que os resultados positivos não dependem do/a professor/a, mas de cada um/a envolvida/o no processo. Esses fatos são definidos tanto por Cerletti (2009) quanto por Rancière (2015).

Isso significa que todos os seres humanos têm a possibilidade de filosofar, porém não é um professor ou um mestre quem vai proporcionar esse feito, são os sujeitos. Por isso, na citação acima, diz-se que depende de aparatos objetivos, mas também subjetivos, e a parte criativa da filosofia está no âmbito subjetivo. O professor precisa fazer sua parte, mas os resultados dependem dos/as estudantes. Sendo assim, aprender é da ordem do sujeito, deixar-se ou não afetar pelas discussões filosóficas. Ou seja, pensar filosoficamente é uma questão de escolha, é subjetivo, é singular. Isso implica não se dar por vencido/a por uma resposta convincente, sem antes questionar e ver quais as razões e as circunstâncias dos fatos ocorridos, para só então se posicionar.

Levando em consideração todos os aparatos pontuados até aqui acerca do ensino de filosofia, fica evidente também no diálogo platônico *Teeteto* (Platão, 1988), quando Sócrates diz a Teeteto qual é a sua arte, a de parteiro de homens, que não cuida do corpo como sua mãe parteira, mas da alma, e ajuda a trazer ideias à luz. Deixa

claro que não são todos os seus alunos que conseguem chegar à reminiscência e o abandonam sem estar prontos, acabando por fazer uso errado do pouco que conseguiram aprender. Sócrates ainda diz que não sabe de nada, e a divindade só lhe permite fazer com que os jovens descubram por si sós as coisas. E que ninguém jamais aprendeu alguma coisa com ele, isto é, acessam o conhecimento por si mesmos, ele só serviu como parteiro. Portanto, reitera que, assim como um parto dói, trazer à luz as ideias também dói, e esse é um dos motivos pelos quais nem todos estão aptos a serem parturientes de ideias.

Essa máxima, apontada pelo diálogo platônico de que nem todos chegam a filosofar, é constante na história da filosofia, isto é, todos os seres humanos têm potencial racional, portanto filosofar é uma possibilidade, mas nem todos vão desenvolver essa habilidade pelos mais diversos motivos, desde condições sociais, políticas, econômicas e mesmo religiosas, até por falta de interesse pela filosofia, enfim são diversas as razões para o fracasso. Podemos nomear outras dimensões que dão conta da vida, assim como a educação, com a qual vai competir em condições de desigualdade.

A aprendizagem não depende do/a mestre/a ou professor/a, mas de quem se dispõe a descobrir. De maneira semelhante, Rancière (2015) faz a distinção entre um mestre explicador e um mestre emancipador. O mestre explicador é aquele que é condizente com o sistema, que explica e, desse modo, na visão de Rancière, embrutece e não emancipa, tal qual faz o professor emancipador, que só dá os apontamentos para que seus estudantes possam encontrar seu caminho. Nessa mesma perspectiva, Freire (2011) é totalmente avesso à ideia de uma educação bancária que considera os/as estudantes como repositório de conhecimento em que o/a professor/a deposita o conhecimento sem levar em consideração

que são seres humanos dotados de conhecimento, de vivências e que esses conhecimentos terão de ser levados em conta no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, para que o/a professor/a não se torne um mestre explicador ou um educador bancário, ou mesmo alguém que não vá ultrapassar as barreiras objetivas do ensino e possa colaborar para o desempenho dos/as estudantes, precisa ter uma formação docente que os capacite a ser um dos protagonistas do processo de ensinar e aprender a filosofar.

A formação do professor/a de filosofia

Até agora foi discorrido sobre as nuances que envolvem a filosofia e o seu ensino. Agora se fazem necessários alguns apontamentos sobre a formação do profissional que estará na linha de frente, isto é, na sala de aula. Percebemos que o/a professor/a de filosofia é um dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, sobretudo filosofar.

Desse modo, é necessário que o/a professor/a tenha uma formação que o/a ajude a dar conta do ensino de filosofia. Mas o que é preciso para a formação do/a professor/a de filosofia? Velasco (2021), para responder a essa pergunta, consultou professores/as formadores/as de professores/as de filosofia, sobretudo pesquisadores/as que assumem esta área de estudo: o ensino de filosofia.

A pergunta que deu vida à pesquisa foi: “O que considera fundamental para formar um/a professor/a de filosofia?” (Velasco, 2021, p. 13). O objetivo desse estudo foi “uma tentativa de construir aspectos comuns às multifacetadas perspectivas de formação docente de pesquisadoras e pesquisadores que assumem o ensino

e a aprendizagem de/em filosofia como objetos de estudo” (Velasco, 2021, p. 13). É uma tarefa muito difícil filtrar aspectos sobre a formação do/a professor/a. Participaram da entrevista membros do Grupo de Estudo da ANPOF Filosofar e ensinar a filosofar, grupo de trabalho que congregava, em 2020, alguns pesquisadores com produção na área (Velasco, 2021).

Dentro das reflexões dos/as professores/as formadores/as sobre a pergunta: “O que considera fundamental para formar um/a professor/a de filosofia?”, Velasco (2021, p. 32) observou vários pontos comuns:

De forma sintética, há que se tomar o ensino de Filosofia como problema filosófico, indissociável, portanto, da pesquisa. Deve-se oferecer conhecimento profundo de Filosofia e de metodologias e práticas de ensino de Filosofia, atentando para o trabalho com a dimensão prática desde o início e durante toda a formação docente. Uma formação que se dedica a pensar sobre o próprio valor formativo e que não se encerra com a licenciatura – entendida como “curso com nome e sobrenome próprios” –, mas requer aprimoramento contínuo, abertura à alteridade e diálogo com as outras áreas de conhecimento, com a cultura, com o seu público-alvo. Posturas necessárias para que o Ensino de Filosofia seja significativo e, por conseguinte, efetivamente formativo.

Esse estudo reúne discussões importantes acerca da formação de professores/as de filosofia e para os que estão em sala de aula, pois necessitam de formação continuada que repercuta na prática docente. Porém, é um desafio colocá-los todos em prática, já que, assim como ocorre com os estudantes, nem todos os professores provavelmente têm esse engajamento, pois ser professor, levando

em conta todos esses aspectos, é um modo de ser no mundo, fruto de uma singularidade.

Corroborando essa perspectiva de formação docente, a professora, pesquisadora e formadora de professor/a Elisete Tomazetti (2021) constata que a formação do/a professor/a se concretiza no estágio supervisionado e tudo o que ele representa a formação docente. Isto é, vai bem mais além do simples fato de estar em sala e conduzir uma turma. É evidente que isso é importante, mas não cessa, porque, além de aliar teoria e prática, é uma escrita de si, de docente.

Implica-se, avalia-se, pensa a si mesmo como professor e como professoras, são alguns dos termos que dizem de certos objetivos formativos; de certos processos de subjetivação, de prática que coloca o sujeito em relação consigo mesmo para que se realize uma experiência de si (Tomazetti, 2021, p. 72).

Isso significa a construção do sujeito docente que enfrenta todas as condicionantes, as circunstâncias e os desafios de estar se construindo professor/a, envolvendo-se em um processo, isto é, algo que dura a vida toda, uma constante, sendo assim, exige muito do ser professor/a. É baseado nisso que Freire (2011, p. 35) enfatiza que “ensinar exige consciência do inacabamento”. Isso quer dizer estar favorável à mudança, isto é, atualizar-se, buscar subsídios na produção cultural para poder fazer a ponte entre o conhecimento do senso comum, experiencial, com os saberes cientificamente produzidos ao longo da história.

Quanto a isso, Freire (2011, p. 21) certifica “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” É por meio da pesquisa e da investigação que o/a professor/a pode se inteirar do que está acontecendo para poder intervir, isto é, prova de que se importa com sua prática e tem pretensão de colaborar para o processo de

aprendizagem dos educandos/as. Processo este que começa pelo senso comum e pela passagem desse conhecimento rigoroso por meio da investigação e indagação iniciada pelo professor. Isto é a sala de aula, é um laboratório vivo a ser problematizado, pensado e investigado pelo/a professor/a.

Essa relação entre ensinar e aprender é apresentada por Cerletti (2009, p. 55) quando diz que “vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno”. Isso reflete também no pensamento de Freire (2011) quando diz que o professor é exemplo e não aquilo que ele diz ser. Isto atesta que tornar-se professor é um processo que começa antes da decisão de ser professor/a de fato. A relação entre o ensino e a aprendizagem deixa marcas e são ambas singulares.

Tomada como exemplo a relação de Sócrates com seus interlocutores, o ensino e a produção filosófica aconteciam mutuamente, ou seja, a produção filosófica não era desvinculada do seu ensino (Platão, 1988). À medida que o ensino foi se institucionalizando, ocorreu uma cisão entre filosofia e ensino de filosofia. Isso traz prejuízo tanto para o ensino como para a produção filosófica. Esse caráter único entre o ensino e a produção de filosofia é reivindicado por Cerletti (2009), que defende o resgate entre o ensino de filosofia e a produção, por isso considera imprescindível que o/a professor/a se reconheça como filósofo/a.

Corroborando a perspectiva de que o ensino de filosofia e a produção filosófica são inseparáveis, Velasco (2021, p. 16) considera a “indissociabilidade entre ensino de filosofia e pesquisa”. Os entrevistados, em sua pesquisa, enfatizam com veemência a obrigatoriedade de o professor ser um pesquisador, reconhecer-se como um pensador e ter a possibilidade de filosofar, ou seja, produzir filosofia junto com os seus estudantes.

Como já mencionado, a filosofia é perene, não cessa, e o tempo presente precisa ser interpretado de maneira contundente, assim como fizeram os/as filósofos/as já consagrados como tal e que têm uma produção filosófica oriunda de problematizações do seu tempo, cujos conceitos precisam ser repensados, embora, segundo Deleuze e Guattari (2010), os conceitos sejam indestrutíveis, isso é atestado com a história da filosofia, conceitos que foram criados há séculos pelos primórdios da filosofia estão em voga, não perdem a validade.

É esse movimento de criação que torna a filosofia o que ela é, uma área do conhecimento humano que tem uma vasta produção e que não esgota as possibilidades criativas. Esses aspectos reverberam no ensino de filosofia e na formação docente em filosofia, que o diferencia das demais disciplinas. Ensinar e aprender filosofia gira em torno da subjetividade de cada um/a envolvido/a no processo, seja quem ensina, seja quem aprende, deve filosofar. Portanto, é factível a qualquer ser humano filosofar, basta se dispor a isso, mas como já mencionado, nem todos estão dispostos a sentir as dores do parto de ideias.

Pontuados os principais fatores que envolvem o ensino de filosofia, bem como a formação docente, resta, no entanto, fazer alusões aos desafios de colocar em prática o ensino de filosofia na escola, isto é, na Educação Básica composta por inúmeras singularidades e com vivência de mundo diversa.

Alguns desafios do ensinar filosofia

Até então, foram identificados enfoques relevantes para entender o ensino de filosofia e o que era necessário à formação do-

cente. É chegado o momento de especificar os desafios e entraves de colocar em prática o ensino de filosofia, isto é, ser professor na prática. O primeiro desafio será fazer a transposição entre os saberes adquiridos na licenciatura e os que serão ministrados em sala de aula para os/as estudantes.

A esse respeito, seguem outros desafios, como incorrer no erro de o ensino não ultrapassar a mera repetição, pois, para Cerletti (2009), o ensino de filosofia tem as duas dimensões, como já foi mencionado no texto: a parte objetiva, em que estão incluídos o posicionamento filosófico do professor e tudo o que está acontecendo no mundo. Desse modo, dentro da sala de aula, o professor deve ser questionador e colocar as ideias em discussão para que os alunos saibam como se desencadeiam a problematização filosófica e a cadeia de argumentação para se chegar a um conhecimento novo, ou inovador. Isso significa chegar a outra dimensão, que é a subjetiva, ou seja, a criativa.

Quanto à produção filosófica, Deleuze e Guattari (2010) têm um posicionamento filosófico em que a filosofia é criação de conceitos. Mais uma especificidade que ensinar filosofia exige é a criação de conceitos com os alunos, mesmo que essa produção não venha a público como a produção de filósofos consagrados, mas a criação de conceitos pelos quais o sujeito possa analisar e entender o que está acontecendo no seu tempo, na sua escola, na vida, no trabalho.

Outros desafios são apontados por Rancière (2015), indicando que o professor, para ser emancipador, terá de encontrar uma forma de ir na contramão da ordem explicadora, que caminha por diversas dimensões. Ou seja, ordens que o próprio curso da vida empreende, seja a religiosa, a manutenção material da vida, o trabalho, a família e o ensino filosófico, têm de competir com essas outras dimensões, que também formam o sujeito.

Portanto, são esses os aspectos que fazem com que o ensino de filosofia seja um problema filosófico, que vai além de aparatos didático-metodológicos, e um desafio muito grande, embora isso não seja um problema intransponível para um/a filósofo/a. Pode ser um problema para um/a professor/a que não se reconheça como pensador/a. Outra coisa que dá um alento muito grande ao/a professor/a de filosofia e, de certa forma, é corroborado pelos autores que deram embasamento teórico a este capítulo, é que, embora todos tenha possibilidade de filosofar, nem todos conseguirão, e isso não é domínio do professor, é só mais uma subjetividade no processo de ensinar e aprender.

Considerações finais

Ensinar filosofia, aprender filosofia e filosofar são dimensões subjetivas e intrínsecas, ou seja, são realizadas pelo sujeito e não podem ser separadas, já que não tem como ensinar filosofia sem ser filósofo/a, nem é possível aprender filosofia sem filosofar.

As relações são subjetivas dentro do processo de filosofar, ensinar e aprender, estão na ordem do sujeito, ou seja, é deixar-se afetar pelos questionamentos próprios do filosofar. O/A professor/a de filosofia tem o papel de apresentar os conceitos filosóficos, demonstrar o seu posicionamento filosófico, reconhecer-se como filósofo/a.

Aprender filosofia é da ordem do ser aluno/a, é uma escolha, vontade, desejo, encantamento pelas inquietações próprias da filosofia. O professor/a de filosofia tem intenções com a aula, com o conteúdo que leva para sala de aula e apresenta aos estudantes, mas o resultado não depende do professor, mas dos estudantes.

Todas essas relações, seja ensinar/aprender, são processos, isso quer dizer que todos os envolvidos estão em construção, reconstrução, que é próprio da filosofia e do filosofar, do ensinar e do aprender filosofia. Quem ensina produz filosofia e aprende, então não existe separação entre uma coisa e outra.

Os desafios maiores do professor de filosofia é estar aberto a aprender, a reconhecer-se como filósofo/a, isso implica não ser um mero repetidor da história da filosofia, mas sim ouvir o que os estudantes têm a dizer, fazer com que questionem, inclusive, o que acham que sabem. A filosofia precisa chegar a todos os públicos para que todos tenham essa possibilidade, e não existe outro ambiente mais propício do que a sala de aula, na qual, embora institucionalizada, com uma demanda, o professor tem sua autonomia e tem como encontrar o espaço para um pensamento que possa dar voz ao filosofar.

Referências

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010. (Coleção Trans)

PLATÃO. **Teeteto-Crátilo**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém, PA: Universidade Federal do Pará, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Líllian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Estágio em filosofia e práticas de experiência de si. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 34, nov. 2020/abr. 2021, p. 71-92. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v2i34.35133>

VELASCO, Patrícia Del Nero. O que pensamos nós, formadores/as de professores/as, sobre formação docente em filosofia? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 34, nov. 2020/abr. 2021, p. 12-33. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v2i34.35127> .

Filosofia e Função Poética: a importância filosófica da metáfora

Marcos de Camargo Von Zuben

Inutilidades

Ninguém coça as costas da cadeira.
Ninguém chupa a manga da camisa.
O piano jamais abana a cauda.
Tem asa, porém não voa a xícara.

De que serve o pé da mesa se não anda?
E a boca da calça se não fala nunca?
Nem sempre o botão está em sua casa.
O dente de alho não morde coisa alguma.

Ah! se trotrassem os cavalos do motor...
Ah! se fosse de circo o macaco do carro...
Então a menina dos olhos comeria
Até bolo esportivo e bala de revólver.

José Paulo Paes

Introdução

O problema das relações entre poesia e filosofia, entre arte e reflexão filosófica, depara-se invariavelmente diante do dilema entre, de um lado, a linguagem poética, pretensamente subjetiva; e, de outro, a linguagem racional e conceitual própria da filosofia. O poema acima, de José Paulo Paes, nos faz pensar, com sua maestria irônica, na situação paradoxal em que metáforas perderam o seu poder de metaforizar o mundo, as chamadas metáforas mortas, palavras que foram incorporadas ao léxico e perderam sua função poética. Maestria irônica porque, justamente tratando do sentido “próprio” das palavras, e não “figurado”, José Paulo Paes revive a origem poética de palavras e expressões incorporadas em nossa linguagem comum, faz renascer as metáforas por meio do sentido “não metafórico” de suas significações literais. Com isso, o que se evidencia, em sua poesia, é a questão da metáfora, de sua utilidade, o problema em pensar qual a função propriamente poética da linguagem metafórica.

Este estudo pretende discutir, a partir desse questionamento, em que medida a função poética da metáfora se aproxima da linguagem filosófica, ou, em outros termos, qual a dimensão filosófica da metáfora e a dimensão metafórica do filosofar? Assim, pretende-se pensar a função poética da linguagem por meio da análise da metáfora, buscando uma aproximação com algumas características do pensar filosófico, o que se fará colocando em questão o suposto sentido exclusivamente subjetivo ou conotativo da poesia em oposição ao presumido sentido racional ou denotativo do filosofar.

A motivação deste texto se liga à constatação de que, no âmbito do ensino de filosofia na Educação Básica, os professores rea-

lizam de modo frequente estratégias que incorporam materiais didáticos que trazem metáforas e imagens para o desenvolvimento de questões, teorias e conceitos filosóficos. Observa-se assim a utilização de poesias, músicas, contos, fábulas, pinturas, audiovisual, um conjunto de materiais didáticos que, apesar da diversidade de linguagens, carregam metáforas que são postas à interpretação dos estudantes em interação com os temas filosóficos estudados.

Ocorre que, muitas vezes, parece prevalecer um uso didático da metáfora que se pode chamar de instrumental, em que ela é vista somente como um meio para um fim filosófico (Rodrigues, 2015). Nesses casos, atribui-se à metáfora o papel de servir de ferramenta aos estudantes para a compreensão dos conceitos filosóficos complexos e abstratos; de facilitar a assimilação e a reflexão das ideias filosóficas; de tornar o ensino mais acessível, visual e envolvente; de estimular a imaginação filosófica; e ainda como meio de realizar conexões interdisciplinares na aula de filosofia, dentre outras razões.

Como se pode observar, ainda que sejam papéis importantes que a metáfora pode desempenhar na cena pedagógica, o valor filosófico da metáfora fica restrito a seu uso como instrumento para alcançar a filosofia, obscurecendo o que a metáfora pode ter de propriamente filosófico, ou seja, o sentido filosófico da metáfora. Desse modo, o objetivo deste estudo é apontar sob que aspectos a metáfora é filosófica e como ela está presente na filosofia. Espera-se, dessa forma, contribuir para que se perceba mais claramente o potencial que a metáfora pode ter nas aulas de filosofia.

Para dar cabo dessa tarefa, será discutida a função poética da metáfora com apoio no livro *Metáfora Viva*, de Paul Ricoeur (2000); e em Friedrich Nietzsche (1998, 2008), perspectivas que vão realçar o papel hermenêutico da metáfora. Em seguida, com

apoio em Frederic Cossutta (2001), entre outros, serão indicados alguns exemplos da presença da metáfora nos textos filosóficos da tradição. Por fim, serão destacadas as relações que aproximam a metáfora da filosofia.

A função poética e filosófica da metáfora

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

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

se passou a colocar foi a seguinte: a metáfora visa somente embelezar um texto, facilitar a compreensão ou aumentar a persuasão?

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

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

Ricoeur põe os problemas da metáfora em um âmbito que não é simplesmente retórico ou semântico, mas hermenêutico, aquele que trata dos problemas da verdade e da realidade, portanto, em um nível ontológico e filosófico, em uma perspectiva crítica quanto à visão simplesmente retórica da metáfora. A ideia de que a metáfora é a substituição do sentido literal/próprio por um sentido figurado não dá conta de uma correta compreensão da metáfora. Observa-se, assim, que o desvio operado pela metáfora não se dá de um sentido próprio ao figurado, mas de um sentido corrente, usual, que não é o mesmo que sentido próprio, a um sentido novo, a uma nova pertinência semântica e interpretativa do real. Assim, a metáfora é transgressão do ordinário, do comum, de uma ordem lógica constituída, pois, com a mudança do sentido predicativo da cópula do verbo ser, ela afeta o par de termos de uma frase e não somente o nome deslocado.

De acordo com Nietzsche, de certa forma, toda linguagem é metafórica em sua origem. Em *Verdade e mentira no sentido extramoral* (Nietzsche, 2008, p. 32), essa tese é manifestada por ele quando trata da formação da palavra:

De antemão, um estímulo nervoso transposto em uma imagem: primeira metáfora. A imagem, por seu turno, remodelada num som: segunda metáfora. E, a cada vez, um completo sobressalto de esferas em direção a uma outra totalmente diferente e nova.

No mesmo livro, ao tratar das verdades expressas por meio da linguagem, afirma:

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (Nietzsche, 2008, p. 36).

Tem-se, nessa perspectiva, uma primeira aproximação importante entre a função poética da metáfora e a filosofia. Assim como a filosofia, a função da metáfora é transgredir uma linguagem comum e naturalizada pelo uso corrente e não simplesmente a substituição do sentido próprio por um sentido figurado. Ricoeur vai assim criticar as teorias da metáfora como substituição e como comparação, pois se a metáfora é simples substituição de uma expressão literal ausente, a expressão literal e a figurada seriam simplesmente expressões equivalentes, e a metáfora perderia

todo o seu valor de inovação semântica e de apropriação hermenêutica do real.

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

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

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

A metáfora não é uma simples substituição, pois o termo que a expressão metafórica substitui não é equivalente ao termo metaforizado. A metáfora possui uma função transformadora. Ela é um deslocamento da ordem comum de dizer as coisas. Como foi dito, é a metáfora que cria a semelhança e não a semelhança que cria a metáfora. A metáfora implica uma nova interação entre su-

jeito e predicado. Como exemplo, podemos citar as frases: Maria é uma flor e João é uma flor. Vemos que a metáfora “flor” não opera uma simples substituição e nem fixa uma simples comparação de semelhanças entre a flor e os sujeitos Maria e João, mas ativa uma interação complexa de contextos semânticos implícitos em uma determinada relação sujeito e predicado. Assim, ela produz um novo conteúdo cognitivo. O sentido metafórico explicita os sentidos contextuais implícitos nas palavras, informa sobre um contexto de valores e estabelece-se em uma rede contextual atual e única, existe somente nesse contexto em que é dita. Ao se referir ao valor polissêmico da palavra, Benveniste (1967, p. 37, *apud* Ricoeur, 2000, p. 202) explica que:

O que se chama polissemia não é senão a soma institucionalizada, se assim podemos dizer, destes valores contextuais sempre instantâneos continuamente aptos a enriquecer-se, a desaparecer, em síntese, sem permanência, sem valor constante.

Outra dimensão importante da função poética da metáfora se refere à distinção entre conotação e denotação. Ricoeur critica essa distinção como sendo de índole positivista, distinguindo uma dimensão subjetiva e outra objetiva da linguagem. Segundo ele, esse valor afetivo do discurso poético é mais que uma emoção subjetiva, é um modo de enraizamento na realidade, é um “índice ontológico”. Além disso, essa distinção mantém a ideia de que a metáfora é traduzível quanto ao sentido (denotação) e que, portanto, não traz qualquer informação nova, visão tributária de uma concepção substitutiva da metáfora tão criticada por ele. Assim, a metáfora não é conotação que se opõe à denotação, mas a autorreferencialidade da linguagem, que se mostra como constitutiva

das coisas e como possuidora de valores culturais, como um modo de pertencimento da linguagem ao mundo. Segundo Ricoeur, o poeta muda a linguagem para agir sobre a mensagem, chama a atenção para a linguagem no próprio discurso, fazendo ver a materialidade com que as palavras participam da tensão constitutiva das coisas.

Para Ricoeur, a semelhança metafórica é tensão. Ela opõe e une identidade e diferença. Ver o mesmo na diferença é ver o semelhante. É dessa tensão que surge o sentido metafórico. A “metáfora constitui o princípio indispensável que permite integrar fenômenos diversos e perspectivas diversas sem sacrificar sua diversidade” (Ricoeur, 2000, p. 302). Há uma estrutura paradoxal da semelhança metafórica em que identidade e diferença não são confundidas, mas confrontadas. A metáfora constitui-se assim como uma recusa da assimilação literal, possibilitando a aproximação a uma nova pertinência semântica. Segundo Ricoeur, é da permanência dessa tensão entre o mesmo e o diferente, captada pela semelhança, que se produz o sentido metafórico.

Por fim, a questão crucial para pensar o aspecto referencial da função poética da metáfora pode ser formulada nos seguintes termos: o que diz da realidade o enunciado metafórico?

Se a linguagem referencial descritiva, que designa algo no mundo, é expressa quer pelo nome que denota as coisas, quer pela frase que denota um estado de coisas, ou seja, coisas predicáveis, o problema da referência metafórica se coloca, diferentemente, sob a dimensão do texto ou do discurso ficcional da poesia ou do romance, que devem ser considerados em sua totalidade como obra e cuja apreensão de sua referencialidade não se dá nem por uma semiótica (signos) nem por uma semântica (frase), mas por uma hermenêutica do texto ou da obra.

para novos aspectos, novas dimensões, novos horizontes de significação (Ricoeur, 2000, p. 381).

Assim como o sentido metafórico se faz por uma tensão atualizada entre sentido comum e sentido novo, a referência metafórica a um mundo se faz por uma tensão referencial entre referência descritiva e referência metafórica. Segundo Ricoeur (2000, p. 338):

Por sua estrutura própria, a obra literária só desvela um mundo sob a condição de que se suspenda a referência do discurso descritivo. Ou, para dizer em outras palavras: na obra literária, o discurso desvela sua denotação como uma denotação de segunda ordem, graças à suspensão da denotação de primeira ordem do discurso.

Ora, se a função de referência da linguagem metafórica da poesia se faz a partir da suspensão de normas e procedimentos da linguagem, que constituem a referência descritiva, a metáfora só pode ser compreendida com o recurso a uma hermenêutica interpretativa, que necessariamente põe em questão os postulados da semântica e da lógica da frase, abrindo o campo para problemas de ordem filosófica sobre a verdade e a realidade.

Como exemplo, temos a importância do uso dos modelos nas ciências, através de sua função heurística de redescritção da realidade, como uma função análoga dos enunciados metafóricos da poesia. Assim, a função poética da metáfora visa redescrever a realidade pelo caminho indireto da ficção heurística. Nesse sentido, pode-se falar de uma verdade metafórica, como o poder de redescritção da linguagem poética. Segundo Ricoeur, a verdade metafórica é uma visão tensional de verdade, que preserva o “não é” no “é”.

Essa tensão assegura a própria transferência do sentido e confere à linguagem poética seu caráter de “mais valia” semântica, seu poder de abertura

No enunciado metafórico, é mantida a tensão entre o mesmo e o outro na cópula relacional, por meio da qual o ser existencial é desenvolvido pela linguagem poética de modo antepredicativo, em que as noções de fato, de objeto e de realidades são postas em questão, graças à ambiguidade da referência metafórica. Estamos, então, no terreno de um problema propriamente filosófico, aquele da hermenêutica existencial, no qual o problema do ser e da realidade nos põe a pensar sobre o sentido metafórico e poético do filosofar.

A função poética e metafórica do filosofar

Se, como vimos, a metáfora avança em sua função poética em direção à filosofia, trata-se agora de pensar em que medida a filosofia se volta para o poético ou, em outros termos, perguntar qual a função metafórica do filosofar.

O discurso filosófico se fez, desde sua origem na Grécia clássica, como um discurso racional, que se oporia ao discurso mítico. Segundo Cossutta (2001, p. 99), talvez resida aí, na recusa do mito como linguagem explicativa do real, a recusa da metáfora nos textos filosóficos. Haveria, segundo essa perspectiva de consideração do fazer filosófico, uma antinomia entre inteligibilidade filosófica e inteligibilidade narrativa e imagética, própria do mito. Assim, a incerteza do discurso metafórico que se vale de imagens deveria ser superada por uma linguagem totalmente abstrata e conceitual

da filosofia. A pergunta que emerge dessas considerações é a seguinte: a filosofia é portadora de uma linguagem totalmente conceitual e abstrata, que não possui imagens implícitas ou mesmo explícitas, prescindindo de uma linguagem metafórica?

Apesar da pretensão racionalista já evidenciada no nascimento da filosofia, se observarmos atentamente os textos filosóficos da tradição, veremos o recurso às metáforas de modo evidente. Já nos pré-socráticos, a referência à natureza em sua materialidade como princípio explicativo da realidade se faz mostrar por meio do “tudo é água”, de Tales de Mileto, no fogo de Heráclito ou até mesmo no mais indeterminado ápeiron de Anaximandro. Em Platão, é notória a importância das metáforas da caverna e da luz no mito presente em *A República*, e sua função de traçar os limites e as distinções metafísicas entre o sensível e o inteligível. Segundo Schildknecht (1994, p. 36), “a metáfora, a ironia socrática e a aporia pertencem às formas de comunicação indireta próprias dos diálogos platônicos”. Segundo a autora, o discurso filosófico em Platão, construído na forma do diálogo, apresenta-se como um discurso não proposicional, um discurso indireto ou de segunda ordem, em que a ideia de filosofia como contemplação, mostrada pela metáfora da iluminação, conduz a um saber prático, intuitivo e dialético, que está ligado ao sujeito que filosofa, como um saber experiencial, que não se trata da simples representação do conhecimento, mas de uma vivência em que o sujeito precisa fazer o caminho, viver.

A atribuição dessas formas literárias e metafóricas somente ao início da filosofia ocidental, ainda muito próximo ao mito, não se sustenta se lançarmos um olhar mais amplo sobre a história da filosofia. Vemos, por exemplo, em vários filósofos modernos, a presença de metáforas que cumprem papéis diversos. Assim é o caso da metáfora do caminho no *Discurso do método*, de Descartes,

que visa mostrar os diversos matizes envolvidos com o problema do método; ou ainda a metáfora da luz natural, que tem sua ocorrência nas *Meditações metafísicas* e se relaciona com os sentidos do saber claro e distinto. Seguindo o legado do racionalismo, no Iluminismo – veja-se que a própria designação de um período da história da filosofia é metafórica –, a metáfora da luz está presente em Kant, como se pode ver no exemplo a seguir, referente a um comentário sobre a filosofia de Hume:

ele [Hume] não trouxe nenhuma luz nessa espécie de conhecimento [metafísico], mas fez brotar a chama com a qual teríamos podido ter a luz, se ela tivesse atingido um pavio inflamável cujo claro fosse aumentado e mantido com cuidado (Kant *apud* Cossutta, 2001, p. 106).

Os exemplos de incidência metafórica nos textos filosóficos poderiam se estender a muitos outros filósofos, como é o caso da presença recorrente da metáfora no âmbito da filosofia política, como as metáforas orgânicas que veem o Estado e a sociedade como um organismo vivo, que nasce, desenvolve-se e morre, ou como um corpo que fica enfermo ou saudável; a ideia de que há uma raiz dos problemas políticos ou a comparação da humanidade com uma árvore em um bosque, feita por Kant para referir-se à sociabilidade insociável do homem; ainda a metáfora da visão e da visibilidade, em que a justiça dos tribunais é representada como uma mulher com os olhos vendados para indicar, entre outras coisas, a imparcialidade das decisões. De acordo com Garcia (1994), além dessas metáforas políticas, somam-se aquelas do poder como teatro e encenação, presente em Maquiavel; e a do Estado como corpo político, como corpo autômato, homem artificial, máquina política, descrita no *Leviatã*, de Hobbes.

Observa-se que o fato de se constatar a presença de metáforas em textos filosóficos não significa que elas cumpram o mesmo papel no âmbito das diversas filosofias. As questões das formas de exposição e apresentação da filosofia, do estilo, estão ligadas à questão da concepção de filosofia e da noção correlata do papel da linguagem, sobretudo da linguagem metafórica, na constituição do pensamento filosófico.

Cossutta (2001) procura classificar a presença das metáforas em diversos filósofos como exemplo dessa diversidade de ocorrência das metáforas no pensamento filosófico. Em alguns casos, como nos exemplos da luz e do caminho, a metáfora, de tanto uso, de tanta recorrência, desgastou-se. É o que podemos designar como metáfora morta, um grau de metaforização restrito, em que a função metafórica é mais latente do que manifesta, e o seu papel no texto filosófico é restrito e pontual. Há casos em que a utilização da metáfora é mais explícita e ocupa papel mais preponderante na exposição do pensamento do autor, como demonstra a seguinte passagem do texto de Hegel:

Ela [a maneira comum de pensar] não concebe a diversidade dos sistemas filosóficos como desenvolvimento progressivo da verdade; vê nessa diversidade antes a contradição. O botão desaparece no momento da floração, e poder-se-ia dizer que o botão é refutado pela flor: com o aparecimento do fruto, também a flor é denunciada como um falso ser-aí da planta, e o fruto se introduz no lugar da flor como sua verdade (Hegel *apud* Cossutta, 2001, p. 107).

Observa-se, no exemplo acima, que as metáforas botão, flor e fruto cumprem uma dupla função, metafórica e usual, no âmbito

do pensamento de Hegel, pois, ao serem utilizadas para descrever o movimento dialético dos sistemas filosóficos, elas cumprem uma função metafórica; e ao serem usadas em sua designação comum ou literal, são também portadoras do mesmo movimento dialético.

Há de se notar, entretanto, na história da filosofia, ainda que de modo mais raro, filósofos para os quais a metáfora possui papel central no desenvolvimento e na apresentação de sua filosofia. São justamente aqueles para quem a própria linguagem abstrata e seus limites são postos em questão. Vemos a presença marcante da metáfora em filósofos como Bachelard e Bergson, mas o nome mais paradigmático dessa tendência é, sem dúvida, Nietzsche, que procurou levar às últimas consequências sua crítica da racionalidade moderna e da linguagem abstrata e proposicional. Contra a filosofia como sistema explicativo do real e contra o privilégio de uma linguagem conceitual, Nietzsche conduz, notadamente em seu livro *Assim falou Zaratustra* (1998), a linguagem filosófica ao paroxismo estético no qual as metáforas constituem a forma mais acabada de sua filosofia.

Segundo Foucault (2000), é a partir de Nietzsche que a racionalidade, a linguagem e o sujeito são postos sob suspeita. Com ele, nasce o que se pode designar uma hermenêutica da suspeita ou hermenêutica crítica, que põe em questão o próprio estatuto da linguagem e dos signos linguísticos, que perdem seu valor de simples meio na relação do homem com as coisas e consigo mesmo, seu sentido referencial imediato, passando a ser, ela própria, o enigma fundamental a ser decifrado. A linguagem e os signos passam a ser os elementos constitutivos dessa mediação necessária à própria compreensão. Para Foucault, pensadores como Marx, Nietzsche e Freud “não deram um sentido novo a coisas que não tinham sentido [...] na realidade, eles mudaram a natureza do sig-

no e modificaram a maneira pela qual o signo em geral podia ser interpretado” (Foucault, 2000, p. 43).

Com a hermenêutica crítica, os significantes não remetem a um significado fora da linguagem, mas a outros significantes. Há assim um caráter interminável da interpretação, em que os signos remetem a outros signos indefinidamente. Assim, se a interpretação nunca acaba, é porque “nada há a interpretar, nada há de absolutamente primeiro a interpretar, pois, no fundo, tudo já é interpretação; cada signo é nele mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas interpretação de outros signos” (Foucault, 2000, p. 47).

De acordo com Cossutta (2001, p. 125), para Nietzsche, a linguagem metafórica “abre o discurso para uma alteridade radical [...], pois não apenas a imagem é fonte doadora de sentido, mas constitui um critério de interpretação para todas as formas abstratas que, a partir daí, são desqualificadas ou relativizadas”.

A metáfora atinge, em Nietzsche, seu maior sentido filosófico, pois desloca o discurso abstrato e estabelece uma nova relação entre ser e dizer, entre mundo e linguagem, relação que não é jamais instrumental, mas constitutiva.

Considerações finais

A partir da crítica aos exclusivos papéis retórico e estilístico conferidos à metáfora, argumentou-se que a dimensão filosófica da metáfora se faz mostrar pelo seu poder hermenêutico de redescritção da realidade, o que lhe confere o caráter de inovação ontológica. Indicou-se também, por outro lado, a significativa presença

da metáfora na tradição filosófica ocidental, notadamente o papel relevante que ela desempenha na filosofia de Nietzsche.

Do que foi exposto, pode-se dizer, sumariamente, que a importância filosófica da metáfora se liga aos seguintes aspectos:

1. Produz a impertinência semântica. Questiona as significações instituídas e sedimentadas na cultura.
2. Tematiza o estatuto da própria linguagem. A linguagem se torna objeto de crítica. Problematiza a relação significante e significado. Crítica ao léxico.
3. Cria significação nova. Produz inovação semântica.
4. Produz intensidade no discurso, quando junta sensibilidade e sentido. Linguagem corporificada.
5. Possui a polissemia, possibilitando a abertura do pensamento a várias perspectivas de interpretação.
6. Decifrar uma metáfora faz com que aquele que interpreta agregue significação ao seu estar no mundo. Caráter existencial da metáfora poética como seu poder heurístico de redescritção da realidade.

Procurou-se, por fim, a partir do olhar filosófico sobre a metáfora, superar a utilização somente instrumental da metáfora e contribuir para que os professores ampliem as possibilidades de sua inserção didática no ensino de filosofia.

Referências

COSSUTTA, Frederic. **Elementos para a leitura de textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, Marx e Freud. *In*: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GONZÁLEZ GARCÍA, José María. Metáforas del poder em la filosofía política. *In*: LA VIEJA, Maria Teresa Lopes. **Figuras del logos: entre la filosofía e la literatura**. Madrid: Fondo de Cultura Economica, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira**. São Paulo: Hedra, 2008.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000.

RODRIGUES, Thiago. **Da metáfora como mediação pedagógica. Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 687-701, jul./dez. 2015.

SCHILDKNECHT, Christiane. Entre La ciência y la literatura: formas literárias de la filosofía. *In*: LA VIEJA, Maria Teresa Lopes. **Figuras del logos: entre la filosofía e la literatura**. Madrid: Fondo de Cultura Economica, 1994.

Os mitos africanos como lugar de fala e resistência à estrutura opressora: uma leitura a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire

Jório Mágnio Oliveira de Souza, Valmir Pereira

Introdução

O processo de colonização deflagrado pelas nações europeias, iniciado no século XVI e que se desenvolveu até o século XIX, impôs não apenas a dominação econômica, mas também a política e a militar aos povos da África, da Ásia e da América Latina. À luz desse processo de colonização (dominação política e exploração econômica), foi forjada uma concepção eurocêntrica de produzir o conhecimento, de modo a justificar e naturalizar as relações coloniais entre europeus e não europeus. As nações europeias que capilarizaram a colonização naqueles continentes se preocuparam também em exercer uma dominação cultural sobre esses povos por meio de formas de controle de suas subjetividades, da cultura e da produção do conhecimento

(Quijano, 2005, p. 121). Essa colonialidade do saber perpetrada promoveu o epistemicídio dos saberes e conhecimentos dos povos originários e dos negros, desumanamente escravizados, como mecanismo eficaz para a colonização das mentes desses povos.

Nesse sentido, o presente capítulo busca refletir sobre a pertinência da presença dos mitos de matriz africana nos conteúdos de filosofia como estratégia de superação desse epistemicídio contra os saberes ancestrais dos povos afrodiáspóricos. Assim, delimitou-se o seguinte problema: por qual caminho é possível empreender a superação do apagamento e silenciamento dos saberes africanos expressos em sua mitologia? Baseado na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e tomando o conceito de “estrutura opressora”, partimos da hipótese de ser o silenciamento/apagamento dos mitos africanos nos conteúdos de filosofia uma estratégia da “estrutura opressora”, cuja superação pode ser empreendida pela compreensão de outro conceito freiriano, presente na mesma obra, a saber: a dialogicidade.

Sendo assim, este trabalho organiza-se em três partes. Na primeira, contextualiza-se a educação bancária como instrumento da estrutura opressora, segundo o pensamento de Paulo Freire, em diálogo com alguns vultos do pensamento decolonial, visando à caracterização do processo de silenciamento/apagamento dos saberes dos povos não europeus. Na segunda parte, procura-se caracterizar o silenciamento e a intolerância religiosa aos mitos de matriz africana, como uma postura que nega ao negro o seu lugar de fala e de existência, a partir da sua própria percepção da realidade expressa nos mitos. Por fim, na terceira parte, procura-se apresentar o conceito de dialogicidade freiriano como dimensão da educação e, conseqüentemente, da filosofia, como instrumento

pedagógico viável capaz de garantir o espaço legítimo dos mitos africanos na arquitetura geopolítica do conhecimento.

A educação bancária como mecanismo da estrutura opressora

Para Paulo Freire, a estrutura opressora está na base da desumanização dos homens, porque os conserva dentro de uma ordem social injusta. Segundo ele, a luta pela superação dessa distorção, que consiste na “distorção da vocação do ser mais” (Freire, 1974, p. 30), é a luta pela afirmação dos indivíduos, em condição de opressão, como sujeitos de si mesmos. Esse processo de distorção que ocorre na história concreta e objetiva dos seres humanos aponta para formas diferentes de desumanização tanto daquele que teve sua vocação roubada, como daquele que a roubou.

No primeiro, a distorção ocorre na figura do oprimido silenciado, negado e apagado de sua realidade histórica e cultural. No segundo, a distorção realiza-se pelo opressor, que coloniza o outro através da exploração e da violência em virtude do seu poder. Dito isso, Freire então aponta duas reações e caminhos possíveis ao processo de desumanização de *distorção da vocação de ser mais* do ser humano: ou o oprimido idealisticamente vê a si mesmo como um opressor; ou o oprimido luta por restauração da sua humanidade, bem como da do opressor. E afirma:

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos

será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça (Freire, 1974, p. 31).

Porém, com vista à superação dessa distorção da vocação de ser mais do ser humano, é preciso compreender que a ordem da estrutura opressora não é produto do mero e ingênuo fatalismo, ou seja, não é uma ordem *dada, a-histórica, a-temporal*. Mas é uma ordem produzida pela atividade humana dentro de uma determinação histórica, social, política, econômica e cultural; e conforme Freire, “este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo” (Freire, 1974, p. 52). Por isso, é preciso desenvolver um processo de problematização da opressão e de suas causas, segundo Freire, por meio de uma pedagogia *com* o oprimido e não *para* o oprimido (Freire, 1974, p. 32).

Nesse sentido, é fundamental compreender o conceito de educação bancária de Freire, pois ela se constituirá na dimensão simbólica, como estratégia ou instrumento de transmissão e conservação da estrutura opressora. Por educação bancária, Freire (1974, p. 65) compreende o processo de narração/dissertação de conteúdos por parte do educador que se caracterizam por estarem descolados ou esvaziados da dimensão concreta do educando. Esse processo se alicerça numa concepção ideológica que classifica os indivíduos entre “sábios” e “ignorantes”. Assim, a educação ban-

cária consistiria num processo de doação do saber daqueles que são os “sábios” para aqueles que são julgados “ignorantes”. É um processo calcado na “absolutização da ignorância”,

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles, a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador (Freire, 1974, p. 67).

Dentro dessa estrutura ontológica e epistêmica, há uma internalização da condição do educador como sábio, – portanto superior – e do educando como o absolutamente ignorante. É a internalização e a operacionalização do princípio do embrutecimento no processo de ensino-aprendizagem, diagnosticado por Jacques Rancière, cuja essência consiste na preservação e manutenção da desigualdade intelectual e pedagógica entre o mestre e o estudante (Rancière, 2002, p. 20). Como no âmbito do princípio do embrutecimento, o educando encontra-se em uma *incapacidade perene*, exigindo-se do mestre “esclarecido” o constante aprimoramento do método de explicação, com vista a tornar mais claro o conteúdo que ensina. Assim, a lógica explicadora promove, pelo princípio do embrutecimento, o interdito da razão no estudante: a necessidade

de explicar do mestre explicador retira do estudante a experiência “forçada” do exercício do pensamento, conservando este na lenti-dão do pensar. Resta perceptível a ação política do princípio do embrutecimento do mestre explicador: a docilização do estudante.

Ora, essa estrutura é própria do processo de colonialidade do saber, imposto aos povos não europeus, defendido por diferentes autores decoloniais, em particular Aníbal Quijano. Esse dualis-mo classificatório que tende por colocar os indivíduos em polos opostos, nessa relação de contradição, é resultado do processo da colonialidade que as potências europeias impuseram aos povos não europeus ao distinguirem as subjetividades entre colonizador e colonizado (Quijano, 2005, p. 117). Nesse modelo de educação bancária, o saber é visto como o privilégio de alguns que têm a missão moral de transmiti-lo àqueles que dele são destituídos. Não há, portanto, o compromisso de superação da contradição. A educação bancária, por ser reflexo de uma sociedade contraditória e opressora, impõe a cultura do silêncio e estimula e conserva a contradição (Freire, 1974, p. 67).

Assim, a educação bancária constitui-se em um eficiente mecanismo da estrutura opressora por duas razões: 1) tende a empreender o ajustamento dos indivíduos a uma concepção de mundo; e 2) impede o desenvolvimento da consciência crítica do educando e, conseqüentemente, sua inserção no mundo como agente transformador. Para Freire, a educação bancária está a serviço dos opressores na medida em que conserva situações das quais se beneficiam e, por isso mesmo, reagem a todo processo educativo que estimule o pensamento autêntico (Freire, 1974, p. 68-69). O objetivo de conservar a educação bancária por parte dos opressores está na eficiência que esta possui, não em transformar

a realidade do oprimido, mas a sua mente, para que se adapte cada vez melhor e com menos resistência à dominação do opressor.

Esse modelo de educação, que é próprio e decorrente do processo de colonização imposto pelas potências europeias aos povos não europeus, está fundamentado numa tradição que parte de uma distinção ontológica e epistemológica dos indivíduos que remonta a Aristóteles, quando este estabelece uma distinção entre aqueles que mandam e obedecem, concebendo como própria da natureza a relação entre o senhor e o escravo (Aristóteles, 2009, p. 19), passando por Descartes, que, conforme Costa:

[...] inaugura uma tradição de pensamento que se imagina produzindo conhecimento universal, sem determinações corporais nem determinações geopolíticas, a subjetividade do homem europeu expressa no *ego cogito* [...] não emerge como um ato descolado do contexto histórico e político, mas é o resultado de 150 anos de domínio, exploração, escravização e desumanização praticada pelo *ego conquiro* contra os povos indígenas e africanos [...] inicia-se, com Descartes, de maneira límpida e transparente, uma divisão entre aqueles que se autointitulam capazes de produzir conhecimento válido e universalizável e aqueles incapazes de produzi-lo (Costa *et al.*, 2020, p. 11-12).

Assim, a colonialidade do ser e do saber perpetrado pelo processo de colonização das nações europeias promoveu um devastador epistemicídio como forma de matar e apagar todo tipo de conhecimento diferente daquele produzido pela cultura europeia. Assim, o epistemicídio foi um instrumento do colonizador branco, europeu e cristão para subjugar as mentes e a cultura do outro que

lhe era diferente. A título de exemplo, Pereira argumenta que esse epistemicídio na África baseou-se em três justificativas teóricas elaboradas pelas nações europeias, a fim de explicar e legitimar ações imperialistas, quais sejam: 1) a missão civilizatória dos europeus; 2) a necessidade de levar o evangelho aos povos “bárbaros”; e 3) a superioridade racial dos povos brancos (Pereira, 2019, p. 352).

Decerto, esse processo de silenciamento/apagamento dos conhecimentos e saberes dos povos não europeus ainda é presente na educação pública brasileira. É patente que o ensino da filosofia ainda é marcado por uma forte dominação da racionalidade europeia, expresso na ausência de tópicos ou unidades de conteúdos sobre conhecimentos de matriz africana e indígena nos livros didáticos de filosofia. Essa postura revela uma “filosofia” colonialista que, através do seu poder político e epistemológico, nega ao “outro” (africanos e indígenas) o direito de filosofar, inferiorizando-os e vendo-os como “incapazes de filosofar” (Machado, 2014, p. 3). Por isso, um ensino de filosofia como estratégia para superar essa postura colonizadora das mentes é uma responsabilidade ética, pois garante que as experiências e as vivências do “outro” (africanos e indígenas), expressas em conhecimentos ancestrais, sejam respeitadas, reconhecidas e valorizadas (Machado, 2014, p. 4).

Por isso, ao avançarmos na reflexão, no próximo tópico, pretendemos dimensionar o problema da intolerância aos mitos africanos, que historicamente tiveram seu lugar de fala negado. Esse seria um exemplo do processo de dominação da estrutura opressora, que se espelha na educação bancária, ao silenciar os conhecimentos e saberes ancestrais dos povos originários ou dos negros escravizados, não reconhecendo em seus mitos e contos um caminho epistemológico alternativo, legítimo de compreensão do mundo, fora do ambiente cultural europeu.

Os mitos africanos e a estrutura opressora: o problema da intolerância

Para Mulundwe e Tshahwa, o mito é um signo que traz uma explicação total do mundo e do homem, sendo comum a todos os povos, enquanto linguagem fundamental de uma cultura, e que serve para situar o homem em seu lugar de verdade no mundo (Mulundwe; Tshahwa, 2007, p. 4). Ao dar sentido à realidade, o mito oferece ao ser humano referenciais ontológicos e epistemológicos – os deuses ou heróis civilizadores (Eliade, 1992, p. 50) – capazes de orientar sua ação no mundo, porque fixa os modelos exemplares da ação humana, levando o indivíduo ao comportamento responsável perante a sacralidade do mundo (Eliade, 1992, p. 51). Assim, o “mito é vivo” (Eliade, 1972, p. 6) porque, ao oferecer modelos para a conduta humana, dando-lhe significação e valor à existência, é capaz de construir a subjetividade dos indivíduos.

Para Campbell, os sistemas mitológicos possuem o potencial de formar subjetividades capazes de problematizar determinadas verdades absolutas, cristalizadas no interior de uma cultura hegemônica, e que se empenham por padronizar os modos de ser e pensar dos indivíduos. Os mitos, enquanto narrativas capazes de oferecer sentido e orientação à existência, são meios pedagógicos capazes de promover a reflexão filosófica e o ensino da filosofia, a partir de epistemologias alternativas frente à dominação daquelas que foram absolutizadas, como a europeia moderna colonial. Afirma Campbell acerca dos mitos:

Eles ensinam que você pode se voltar para dentro e você começa a captar a mensagem dos símbolos. Leia mitos de outros povos, não os da sua própria religião, porque você tenderá a interpretar sua pró-

pria religião em termos de fatos – mas lendo os mitos alheios, você começa a captar a mensagem. O mito o ajuda a colocar sua mente em contato com essa experiência de estar vivo. Ele lhe diz o que a experiência é (Campbell, 1990, p. 17).

Os mitos africanos, enquanto cosmogonias e saberes ancestrais legítimos e alternativos ao modelo eurocêntrico, são relatos que exprimem a vivência, a religiosidade e os valores sociais e culturais do povo negro. São sabedorias que, ao interpretarem a realidade na perspectiva do negro, orientam os indivíduos sobre diversas situações da vida concreta. Conforme Oliveira, os mitos africanos, ao compreenderem a vida no todo integrado, oferecem uma rica cosmovisão africana sobre diversos aspectos da vida.

[...] o universo é pensado como um todo integrado, a concepção de tempo privilegia o tempo passado, o tempo dos ancestrais [...] a noção de pessoa é vista de modo muito singular, cada qual possuindo seu destino e procurando aumentar a sua Força Vital, seu axé [...] A palavra, por sua vez, é tida como um atributo do preexistente, e por isso mesmo, promotora de realizações e transformações do mundo [...] a morte, por seu turno, não significa o fim da vida, mas parte do processo cíclico da existência [...] A família é a base da organização social. Os processos de socialização forjam coletivamente o indivíduo, fundamentando o objetivo a ser atingido socialmente: o bem-estar da comunidade. Por fim, o poder, que é vivido coletivamente, tem o objetivo de promover a comunidade e garantir a ética africana (Oliveira, 2003, p. 220).

Todavia, o que se observou no processo de colonização portuguesa foi a estigmatização dos mitos de matriz africana, em particular, e da cultura africana, em geral. Essa estigmatização

constitui-se numa construção social que historicamente define o que é “normal” (portanto, aquilo que deve ser aceito, padronizado, seguido e normalizado) e o que é “estigmatizado” (aquilo que deve ser combatido, perseguido, desacreditado e deslegitimado), revelando que a intolerância religiosa se encontra no centro gravitacional do processo de colonização do Brasil (Nogueira, 2020, p. 20).

Historicamente, a hegemonia da religião cristã, como um dos principais mecanismos de dominação política por parte dos portugueses, fez-se notória por meio de ações de doutrinação que visavam converter os povos originários e, posteriormente, os africanos escravizados à fé católica. Isso promoveu o apagamento e o silenciamento dos conhecimentos desses povos, transmitidos através dos seus mitos e lendas.

Os mitos africanos, enquanto cosmogonias e saberes ancestrais legítimos e alternativos ao modelo eurocêntrico, são objeto de intolerância e preconceito no ambiente escolar e, por isso, são silenciados, não ocupando o espaço necessário para fazer da escola um ambiente de diversidade e pluralidade cultural e epistemológica. Percebe-se, por vezes, que os conhecimentos e saberes das comunidades negras só são trabalhados no ambiente escolar de forma estereotipada, como no Dia da Consciência Negra, em que os mitos são apresentados não como saberes legítimos de um povo, mas em uma perspectiva folclórica de suas experiências. Além disso, busca-se destacar elementos de importância secundária, como sua culinária, vocabulário, jogos, danças e ritmos. Conforme Nectoux (2021, p. 782-783), essas manifestações no ambiente escolar são produtos de uma narrativa colonial que tende por reafirmar o lugar social reservado ao negro dentro da ordem colonial.

Para Marinho, a intolerância religiosa é uma consequência direta do processo de colonização que desenvolveu uma estrutura

de mecanismos ideológicos que, ao depreciarem a condição humana dos negros escravizados, tende por silenciar e apagar suas elaborações intelectuais e culturais, qualificadas como “estranhas e primitivas”, sendo-lhes, por isso, negado o legítimo direito de serem exemplos milenares e ancestrais do desenvolvimento e do progresso cognitivo humano (Marinho, 2022, p. 491). Nesse sentido, segundo a autora, a intolerância religiosa procura perpetuar o “renovado processo de demonização” das religiões de matriz africana, como mecanismo para:

Resgatar como essencial a genealogia colonial profundamente alienante e ferina presente nesta demonização intercalada em uma sociedade brasileira violenta e hostil às suas heranças, especialmente religiosas, nativas e africanas (Marinho, 2022, p. 492).

A prática da intolerância e do racismo religioso aos mitos de matriz africana não se refere a um modelo de crença religiosa, mas a uma “prática do sagrado alheio” (Nogueira, 2020, p. 44), ou seja, é a intolerância à experiência do sagrado que cada indivíduo tem o direito de fazer na sua cultura, que destoa da experiência que é padronizada, naturalizada, homogeneizada. Assim, atribui-se aos mitos africanos a pecha de herética e demoníaca pela simples razão de ser uma experiência do sagrado que não está alinhada com as práticas religiosas hegemônicas cristãs.

Tal prática é facilmente verificada no âmbito escolar. Salvo raríssimas exceções, muitos são os momentos no calendário escolar em que há alguma atividade pedagógica alusiva às festividades cristãs (Páscoa, Natal, feriado santo, etc.), mas o mesmo espaço público não é reservado para atividades pedagógicas alusivas às religiões de matriz africana. Para Nogueira, a intolerância e o ra-

cismo religioso não se limitam apenas à dimensão religiosa, mas consiste numa “dinâmica civilizatória repleta de valores, saberes, filosofias sistemas cosmológicos, em suma, modos de viver e existir negro-africano” (Nogueira, 2020, p. 47). Ou seja, por trás do problema da intolerância religiosa, escamoteia-se um problema muito maior e mais grave: a negação do direito ao modo de ser negro. Assim:

O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir (Nogueira, 2020, p. 47).

Uma vez caracterizada a intolerância religiosa aos mitos de matriz africana como um dos elementos da estrutura opressora que nega ao negro o seu lugar de fala e existência, convém agora refletir sobre o lugar dos mitos africanos no processo de ensino da filosofia à luz da compreensão de dialogicidade de Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Ensino de filosofia e dialogicidade: o lugar de fala dos mitos africanos

Por qual caminho é possível empreender a superação da estrutura opressora expressa na educação bancária, de modo a garantir que os mitos africanos, em particular, e a cosmovisão africana, em geral, tenham seu espaço legitimamente garantido no

ambiente escolar? Ao professor de filosofia comprometido com o engajamento ético-político de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, plural e tolerante, torna-se imperiosa a resposta a essa questão. Um possível caminho que supere a estrutura opressora da educação bancária que Freire nos aponta em *Pedagogia do Oprimido* estaria na dialogicidade, na dimensão constitutiva tanto da educação como da filosofia e do seu ensino. E essa dimensão para o diálogo é uma condição ontológica do ser humano. O homem se faz homem pela palavra; ao poder enunciar o mundo pela palavra, ele intervém e o transforma.

Para Schnorr, existe uma compreensão ontológica do ser humano que, segundo Freire, torna-o capaz de problematizar as situações-limites como “realidades” em que utopias e sonhos podem ser concretizados, desde que haja o engajamento teórico e prático necessário. Cada indivíduo real e concreto, dentro do seu contexto histórico-social, é um ser de possibilidades que constrói a si e ao outro através do conhecimento. Existe uma vocação no ser humano pelo direito de ser que é ameaçada pela desumanização que pode impedir sua realização, mas nunca com potencial suficiente para ser determinante. É nesse sentido que a dialogicidade aparece em Freire, segundo Schnorr, como instrumento capaz de lutar “pelo direito de ser” e, conseqüentemente, realizar a vocação ontológica humana. Sobre a dimensão da dialogicidade apresentada por Freire, afirma Schnorr:

Como um dos intelectuais latino-americanos que problematizou a dimensão colonial da educação, abordando-a como prática histórica de dominação e opressão, portanto, de desumanização, Freire, além de desvelar as facetas da educação opressora, desenvolveu uma filosofia da educação libertadora na qual a dialogicidade é princípio central. Isto

nos leva a pensar que toda ação de colonização, dominação/opressão, cotidiana e macropolítica são ações de negação do diálogo, pois negar o direito à palavra é condição para a desumanização, objetificando o outro. Portanto, aliada a outras ações, atuar na (re)educação da capacidade humana de dialogar é condição para rompermos com a reprodução das violências do colonialismo (Schnorr, 2019, p. 28).

A palavra é um instrumento humano de ação e reflexão capaz de pronunciar o mundo e transformá-lo, de modo que o ser humano realiza sua vocação para a existência por meio da ação-reflexão que a palavra humana é capaz de pronunciar sobre o mundo. Assim, a existência como palavra humana “não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (Freire, 1974, p. 92). Todos, absolutamente todos, possuem o direito à palavra verdadeira e é precisamente no exercício desse direito que ocorre o diálogo, quando o homem diz a palavra verdadeira para o outro não prescritivamente, mas num encontro mediatizado pelo mundo (Freire, 1974, p. 93).

A pronúncia da palavra não pode ser prerrogativa de alguns porque fere frontalmente o direito de todos os seres humanos de pronunciá-la, bem como, ao impedir o diálogo, nega a autêntica realização da vocação humana para a existência. Freire, portanto, está a afirmar o direito e a vocação que cada indivíduo possui – em particular os das classes oprimidas, os “condenados da terra” (Frantz Fanon) – de pronunciar a palavra verdadeira a partir do seu lugar de fala, da sua percepção da realidade.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por

que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados do direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (Freire, 1974, p. 93).

Posto isso, garantir nas aulas de filosofia o lugar de fala das vivências e experiências do povo negro, relatadas em seus mitos e contos, é uma forma de preservar o espaço do negro como construção histórica, que se caracteriza por pronunciar a palavra verdadeira a partir da sua percepção da realidade. É proporcionar aos educandos acesso a um conjunto de saberes historicamente caracterizado como instrumentos de resistência e luta contra o silenciamento e o apagamento de sua cultura por parte de uma sociedade forjada na escravidão, no racismo e no preconceito.

A pronúncia da palavra verdadeira dos mitos africanos, bem como da cosmovisão africana nas aulas de filosofia, permitirá a “denúncia” (Freire, 1974, p. 92) dos ideais eurocêtricos, tão arraigados na educação e na sociedade, por meio do acesso a outros sistemas de conhecimento e cultura. E com base em Carneiro (2023, p. 99), integrar os sistemas mitológicos de matriz africana ao espaço pedagógico da sala de aula no exercício do ensino da filosofia constitui-se em uma postura de resistência à preservação e à manutenção de categorias estruturais de pensamento que servem para legitimar e determinar hierarquias de superioridade e inferioridade nas consciências dos indivíduos. Mesmo entre

grandes estudiosos da mitologia, a exemplo de Joseph Campbell, a mitologia africana não goza do mesmo status de importância. Segundo Ford (1999), ele não deu tanta importância aos mitos de matriz africana. As poucas referências à mitologia africana são feitas com “zombaria”, sempre as tomando como “lendas populares” não incluídas no panteão das “mitologias superiores”, reservadas às culturais orientais e ocidentais. E afirma Ford:

Campbell é particularmente enigmático com relação à África. Durante toda a vida, apesar de ter feito mais do que qualquer pessoa para incentivar o interesse popular pela mitologia, apenas raramente ele mencionou a África em sua profusão de estudos eruditos. Confesso que suas ideias sobre mitologia me influenciaram ainda que ele tenha dito tão pouco sobre o importante papel da África. Aliás, apliquei os temas universais que ele abordou aos mitos africanos, sobre os quais ele nunca se importou em investigar (Ford, 1999, p. 10).

Se o diálogo permite a solidariedade entre os homens por meio da reflexão-ação, que visa à transformação do mundo, é imperioso no processo da educação, em geral, e no ensino da filosofia, em particular, afastar-se prontamente do “ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (Freire, 1974, p. 93). Os mitos africanos podem ser portais de acesso a um conhecimento e a uma cultural ancestral, *ethos* de um povo, que possui uma concepção integradora de vida e mundo que está para além da concepção cindida e compartimentalizada do pensamento colonial moderno europeu. Pela dimensão da dialogicidade, realiza-se a “educação autêntica” em que se permite o encontro de visões ou pontos de vistas diversos sobre o mundo (Freire, 1974, p. 98-99). É a possibilidade de enxergar a exuberância e os desafios da vida e do mundo

com outros “óculos” hermenêuticos, o que garante um lugar de pronúncia dentro da arquitetura geopolítica do conhecimento. Com ele, é capaz de problematizar conteúdos e conhecimentos que, estando descolados da realidade dos estudantes, acabam por colonizar suas mentes com problemas ou questionamentos que eles mesmos não fizeram.

Considerações finais

O capítulo procurou, dentro dos limites da bibliografia pesquisada, refletir sobre o lugar de fala dos mitos africanos no concerto da educação e do ensino de filosofia. Assumindo a hipótese de que o silenciamento dos mitos de matriz africana, caracterizado pela ausência nos conteúdos e materiais de ensino de filosofia, é um elemento do conceito de estrutura opressora de Paulo Freire, presente na obra *Pedagogia do Oprimido*, buscou-se compreender como essa estrutura opressora se manifesta na concepção de educação bancária.

Essa educação, baseada numa distinção ontológica dos indivíduos (os sábios *versus* os ignorantes), tende a estabelecer certos indivíduos e conhecimentos como superiores e civilizados, que devem ser transmitidos, por obrigação moral, àqueles que, por natureza, são inferiores e bárbaros. Ora, restou demonstrado ser a educação bancária uma manifestação da colonialidade do ser e do saber na medida em que silencia as contradições e as opressões da sociedade sobre aqueles que são considerados incapazes de produzir conhecimento a partir de suas próprias percepções da realidade. Por isso, a educação bancária não contribui para garantir

o lugar de fala do negro através dos seus mitos, porque, ao impor certos conhecimentos, ela busca o ajustamento dos indivíduos a uma dada ordem que não deve ser problematizada pela consciência crítica do educando. Seu objetivo não é a transformação da realidade do educando, mas o seu ajustamento à dominação.

Mesmo sendo os mitos africanos saberes ancestrais legítimos que expressam as vivências e as experiências de um povo, capazes de interpretar a realidade na perspectiva afrodiaspórica e, conseqüentemente, orientar a ação dos indivíduos à luz dos seus valores, crenças e princípios, são considerados saberes “estranhos e primitivos”, relegados ao plano da intolerância e do racismo religioso por serem uma experiência do sagrado descolada das práticas religiosas hegemônicas. Ao final, isso esconde um problema ainda maior, que é negar o direito ao modo de ser negro.

Posto isso, o caminho viável e frutífero para a superação dessa estrutura opressora, que na educação bancária não garante aos mitos africanos e à cosmovisão africana seu espaço legítimo, é o diálogo enquanto condição de ser dos homens e a dialogicidade enquanto dimensão da educação. O caminho do diálogo e da dialogicidade na educação tem a capacidade de promover a integração de duas dimensões para um ensino de filosofia relevante: ação e reflexão. Como afirma Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1974, p. 92). Como condição existencial do homem, o diálogo não consiste em depositar ideias, com vistas a colonizar o outro. Ao se humanizar pela palavra, cada homem, dentro do seu contexto histórico-social, é um ser de possibilidades que forja a si mesmo pelo conhecimento. Pelo direito de pronunciar a palavra verdadeira, cada ser humano luta pelo seu direito de ser, na medida em

que é capaz de pronunciar o mundo dentro de sua percepção da realidade e com vistas à sua transformação.

Referências

ARISTÓTELES. **A Política**. 2. ed. Trad. Nestor Silveira Chaves. Bauru: EDIPRO, 2009.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racionalidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COSTA, Joaze Bernardino Costa; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano**: mitos da África. Trad. Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Selo Negro, 1999.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **Tear: Revista de Educação, Ciências e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.

MARINHO, Paula Márcia de Castro. Intolerância religiosa, racismo epistêmico e as marcas da opressão cultural, intelectual e social. **Revista Sociedade e Estado**, v. 37, n. 2, maio/ago. 2022.

MULUNDWE, Banza Mwepu; TSHAHWA, Muhota. Mito, mitologia e filosofia africana. **Mythe, mythologie et philosophie africaine**. Mitunda. Revue des Cultures Africaines. Volume 4, Numéro spécial, octobre 2007, p. 17-24.

NECTOUX, Andrea. Epistemicídio, identidade e educação: uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Abatirá—Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 2, n. 4, p. 772–802, 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR; Ibeca, 2003.

PEREIRA, Valmir. A filosofia africana como caminho multiepistemológico na academia branca. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 10, n. 2, p. 346-360, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

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

SCHNORR, Giselle Moura. Inéditos viáveis: dialogicidade, interculturalidade e libertação. **Revista do NeseF**, v. 8, n. 1, p. 24-46, jan./jul. 2019.

A hermenêutica ricœuriana: possibilidade de formação da identidade narrativa dos discentes do Ensino Médio

Fagner Veloso da Silva

A hermenêutica ricœuriana é uma abordagem filosófica fascinante que oferece uma perspectiva para a formação da identidade narrativa dos estudantes do Ensino Médio. Ao explorar os conceitos e princípios fundamentais propostos por Paul Ricœur, somos convidados a mergulhar em uma jornada de compreensão mais profunda e autêntica de nós mesmos e do mundo que nos cerca.

No contexto educacional, a busca pela formação da identidade é uma tarefa complexa e desafiadora. Os estudantes do Ensino Médio encontram-se em um período crucial de transição, em que estão desenvolvendo sua visão de mundo, valores e aspirações. Nesse sentido, a hermenêutica ricœuriana oferece uma abordagem enriquecedora que pode contribuir significativamente para esse processo de formação.

Através da hermenêutica, somos convidados a explorar as narrativas que moldam nossa compreensão do eu e do mundo.

Ricœur nos mostra que a identidade não é algo fixo e estático, mas sim uma construção contínua e dinâmica. Ao investigar as narrativas que nos constituem, somos capazes de refletir sobre nossa história pessoal, valores, crenças e experiências, criando assim uma identidade narrativa única e significativa.

No ambiente educacional, a hermenêutica ricœuriana nos desafia a ir além da mera transmissão de conhecimentos e informações, convidando-nos a criar um espaço de diálogo e reflexão no qual os estudantes possam explorar e questionar as narrativas que moldam suas vidas. Através dessa abordagem, os discentes são incentivados a se tornarem protagonistas ativos na construção de sua identidade, reconhecendo a importância de suas experiências individuais e da interação com as narrativas coletivas.

Este capítulo busca explorar as possibilidades da hermenêutica ricœuriana na formação da identidade narrativa dos estudantes do Ensino Médio. Por meio de uma análise aprofundada dos conceitos-chave de Ricœur, examinaremos como a hermenêutica pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico dos discentes, visando promover uma educação mais significativa, inclusiva e reflexiva.

A educação como ato político, segundo Paul Ricoeur

A grande finalidade da educação, para Paul Ricœur, segundo Tomás Domingo Moratalla (2014), é política, no sentido como ele (Paul Ricoeur) entende “política”, não se tratando apenas da busca pelo poder, mas do exercício da vida em comunidade. É no âmbito político que o sujeito pode desenvolver suas capacidades e se configurar como um sujeito ético.

Paul Ricœur (2002) considera a política como um espaço de interação social, no qual os indivíduos têm a oportunidade de participar ativamente para a construção de uma sociedade justa e solidária. Por meio da educação, os sujeitos adquirem as ferramentas necessárias para compreender as complexidades da vida em sociedade e para agir de forma ética e responsável.

Ao destacar a importância da política na educação, Moratalla (2014) ressalta que o objetivo não é apenas formar indivíduos competentes e qualificados, mas também cidadãos engajados, capazes de contribuir para o bem comum. Através do exercício da vida em comum, os sujeitos podem desenvolver suas capacidades, aprimorar suas habilidades de diálogo, colaboração e resolução de conflitos, e assim fortalecer os laços sociais.

Para Ricœur, a finalidade política da educação vai além do mero domínio de conhecimentos e habilidades técnicas, pois envolve a formação de sujeitos éticos, conscientes de sua responsabilidade no mundo e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Através da educação política, os indivíduos têm a oportunidade de se tornarem agentes de transformação social, contribuindo para a construção de um futuro melhor para todos.

A educação se constitui, necessariamente, numa educação para a cidadania, levando em consideração que “ser cidadão” é sinônimo de “ser humano”. O objetivo da educação não é outro senão a formação do eu (*Bildung*) em um mundo complexo e problemático, preparando-se para o confronto, a discussão e a deliberação.

Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes de seus direitos e responsabilidades como cidadãos. Ela busca desenvolver não apenas

habilidades intelectuais e técnicas, mas também competências sociais, emocionais e éticas que permitam aos indivíduos se envolverem de forma ativa e crítica na sociedade.

A formação do eu na educação não se limita apenas à aquisição de conhecimentos, mas também envolve o desenvolvimento de valores como respeito, empatia, tolerância e justiça. Os indivíduos são preparados para enfrentar os desafios e dilemas do mundo contemporâneo, capacitando-os a participar construtivamente na resolução de problemas e no diálogo com diferentes perspectivas.

Assim, a educação para a cidadania visa formar cidadãos engajados, capazes de compreender e exercer seus direitos e deveres, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. É por meio dessa formação que os indivíduos podem se tornar agentes de transformação, promovendo a igualdade, a solidariedade e o respeito pelos direitos humanos. É por meio dessa educação que os valores democráticos e os princípios éticos são cultivados, permitindo que os indivíduos exerçam plenamente sua cidadania e contribuam para o bem comum.

A tarefa do educador moderno não é simplesmente transmitir conteúdos autoritários, mas sim ajudar os indivíduos a se orientarem em situações conflitantes. Essa afirmação destaca a importância de equilibrar dois aspectos fundamentais da vida: a necessidade de desenvolver uma vida interior, autônoma e reflexiva; e, ao mesmo tempo, a capacidade de se engajar ativamente na sociedade. A educação moderna não se limita a fornecer informações, mas busca capacitar os indivíduos a lidar com as tensões e os desafios inerentes à vida contemporânea.

Iniciar os indivíduos na solidão significa encorajá-los a cultivar sua autonomia, a desenvolver uma relação consigo mesmos e

a apreciar a importância do autoconhecimento. A solidão pode ser vista como um espaço para reflexão, autodescoberta e crescimento pessoal. Por outro lado, iniciar os indivíduos na vida pública significa capacitá-los a se envolverem na esfera social, a participarem ativamente da comunidade e a lidarem com as interações e responsabilidades que vêm com isso. A vida pública envolve o desenvolvimento de habilidades de comunicação, colaboração e participação cívica.

A educação moderna busca criar um equilíbrio entre a solidão e a vida pública, reconhecendo que ambos os aspectos são essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Os educadores desempenham um papel crucial ao orientar os alunos nessa jornada, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para lidar com as contradições e os dilemas da vida contemporânea, permitindo que eles se tornem cidadãos conscientes, reflexivos e engajados tanto consigo mesmos quanto com a sociedade em que vivem.

Por uma filosofia da educação em Paul Ricoeur

Quando se fala de filosofia da educação, é raro mencionar Paul Ricoeur, sua filosofia, em geral, ou sua concepção hermenêutica, em particular. No entanto, poucos pensadores têm tanto a oferecer para a educação quanto ele. Como nos diz Tomás Domingo Moratalla (2017), a filosofia de Paul Ricoeur não é uma filosofia da educação, mas uma filosofia para a educação.

Ricoeur foi um filósofo que se destacou por sua reflexão profunda sobre temas como a linguagem, a narrativa, a ética e a inter-

pretação. Sua abordagem hermenêutica oferece um caminho para compreendermos a educação em sua complexidade, considerando as múltiplas dimensões envolvidas no processo educativo.

A partir da filosofia de Ricœur, podemos explorar questões fundamentais da educação, como a formação do sujeito, a relação entre experiência e aprendizagem, a ética na educação e a interpretação dos textos e discursos educativos. Sua abordagem hermenêutica nos permite analisar os diferentes contextos educacionais, considerando a diversidade de perspectivas e interpretações presentes nesse campo.

Além disso, a sua filosofia enfatiza a importância do diálogo e da compreensão mútua na educação, convidando-nos a superar visões unilaterais e a buscar uma abordagem mais inclusiva, valorizando a diversidade de experiências e perspectivas presentes no contexto educacional. Embora seja incomum associar a filosofia de Ricœur à educação, sua obra oferece *insights* valiosos e perspectivas enriquecedoras para compreendermos os desafios e as possibilidades da educação contemporânea. Ao explorar tais ideias, podemos ampliar nosso olhar e encontrar novos caminhos para uma educação mais significativa, crítica e responsável.

A hermenêutica ricoeuriana como “ferramenta” pedagógica nas aulas de Filosofia

Para a construção de significado(s), os discentes necessitam de uma “ferramenta” que os auxiliem nessa tarefa. Por essa razão, pensamos na possibilidade da hermenêutica do filósofo Paul Ricoeur. Em sua obra *Del texto a la acción: ensayos de hermenêutica II*, Ricoeur apresenta-nos a hermenêutica como uma articulação

entre dois polos essenciais: o texto e a interpretação do texto. Esses polos são vistos como duas espirais de um mesmo processo, interdependentes e em constante diálogo. A dinâmica do trabalho interpretativo consiste em esclarecer e acompanhar a dinâmica já presente no texto, revelando seus significados e sentidos.

Ricœur estabelece uma interação profunda entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor”, destacando a importância da relação entre ambos. Segundo Ricœur, o papel da hermenêutica constitui a atividade estruturante que parte da plenitude da vida, passa pelo texto e, por meio da leitura individual e da recepção pública, retorna à vida. Ou seja, a hermenêutica busca compreender como o texto e a interpretação dialogam e influenciam a existência humana.

Essa visão ricoeuriana enfatiza que a interpretação não é apenas uma atividade intelectual isolada, mas um processo dinâmico que envolve o leitor, o texto e o contexto em que estão inseridos. A hermenêutica desempenha um papel fundamental ao revelar as múltiplas camadas de significado presentes nos textos e ao permitir que esses significados sejam relacionados à experiência de vida dos leitores. A ação interpretativa desenvolve um movimento contínuo entre o mundo textual e o mundo do leitor, em busca de compreensão e sentido. A hermenêutica, nesse sentido, atua como uma ponte entre o texto e o leitor, promovendo uma conexão profunda entre a atividade interpretativa e a experiência humana. Paul Ricœur diz que “o papel da hermenêutica é acompanhar a atividade estruturante que parte do pleno da vida, investe-se no texto e, graças à leitura privada e à recepção pública, retorna à vida” (Ricœur, 2006, p. 126-127).

Na perspectiva de uma hermenêutica textual, Paul Ricœur estabelece uma relação dialética entre o interior e o exterior dos textos. Ele busca compreender como a linguagem desempenha um

papel fundamental na mediação entre a humanidade e o mundo, entre os seres humanos e até mesmo dentro do próprio ser humano.

Ricœur enfatiza a importância da linguagem como um meio pelo qual nos relacionamos com o mundo e com os outros seres humanos. Através da linguagem, somos capazes de expressar nossa compreensão e interpretação da realidade, assim como nos comunicar uns com os outros. Além disso, Ricœur destaca a relevância da linguagem na compreensão de nós mesmos. Através da linguagem, somos capazes de refletir sobre nossas experiências, pensamentos e emoções, e assim construir uma compreensão mais profunda de nossa identidade.

Essa tríplice mediação – referencialidade, comunicabilidade e compreensão de si – é considerada por Ricœur como o problema central de uma hermenêutica dos textos. Ele busca investigar como os textos, por meio de sua linguagem, permitem que essas mediações ocorram e como eles nos ajudam a compreender e interpretar o mundo, nos comunicar com os outros e nos compreender melhor.

Ricœur também enfatiza o mundo do texto projetado pela obra escrita, ou seja, a dimensão imaginativa e simbólica que surge da leitura e interpretação das obras. Ele acredita que a leitura ativa e interpretativa permite uma compreensão de si mesmo, uma vez que os textos podem fornecer *insights* e reflexões sobre a condição humana e nossa própria existência.

Ricœur destaca a importância do mundo do texto, que se refere ao contexto e aos significados que emergem da interação entre o texto e o leitor. Ele enfatiza que a compreensão de um texto ocorre dentro de um horizonte de significados compartilhados e influenciados pela cultura, tradição e experiência do leitor.

O conceito de distanciamento desempenha um papel fundamental na apropriação de textos. É importante ressaltar que existe uma primeira distância entre o texto e seu autor, já que, uma vez produzido, o texto adquire certa autonomia em relação ao seu criador. Essa autonomia permite que o texto siga uma trajetória de sentido independente, ou seja, ele não fica restrito à situação original em que foi escrito pelo autor, podendo ser retomado e reinterpretado por diversos leitores.

Há uma segunda distância entre o texto e seus potenciais leitores. Esses leitores precisam compreender e respeitar o fato de que o texto possui uma alteridade em relação a eles. Isso significa reconhecer que o texto tem sua própria identidade e significado, que pode ser diferente das perspectivas e experiências individuais dos leitores. Essa distância exige uma atitude de abertura e receptividade por parte dos leitores, permitindo que eles se engajem com o texto de maneira respeitosa e atenta.

O conceito de distanciamento nos lembra da importância de reconhecer a autonomia e a alteridade do texto em relação ao seu autor e aos leitores. Ele nos convida a nos aproximarmos dos textos com uma mente aberta, prontos para interpretar e ressignificar seus significados, levando em consideração a pluralidade de interpretações e perspectivas. Ao fazê-lo, podemos nos beneficiar das múltiplas camadas de sentido que os textos oferecem e enriquecer nossa compreensão do mundo e de nós mesmos.

A autonomia que o texto adquire em relação ao seu autor é um aspecto importante que permite que ele seja reinterpretado por leitores posteriores, que não estejam necessariamente inseridos no contexto original do autor. O mundo do texto se abre para uma diversidade de destinatários, ou seja, para os leitores que, por

meio do ato de leitura, contribuem para enriquecer sua própria compreensão da realidade e da sua própria identidade.

Ao entrar em contato com o texto, os leitores se envolvem em um processo ativo de interpretação, no qual eles trazem suas próprias experiências, perspectivas e conhecimentos para a compreensão do texto. Essa interação entre o texto e o leitor resulta em projeções de sentido que são inclusas no texto, enriquecendo a experiência de leitura e permitindo que os leitores se apropriem do texto de maneira única.

Dessa forma, a leitura não se trata apenas de uma atividade passiva de receber informações do texto, mas sim de um diálogo ativo entre o leitor e o texto, em que ambos se influenciam mutuamente. Os leitores são capazes de ampliar sua compreensão do mundo e de si mesmos ao se engajarem com o mundo do texto, absorvendo suas projeções de sentido e incorporando-as em sua própria visão de mundo.

Assim, a autonomia do texto em relação ao autor e à diversidade de leitores permite que o texto seja uma fonte rica e dinâmica de significado, capaz de dialogar com diferentes pessoas em diferentes contextos, enriquecendo suas perspectivas individuais. Através desse processo de leitura e apropriação, os leitores podem ampliar a compreensão do real e a compreensão de si mesmos.

Segundo Paul Ricœur (2008), o mundo do texto refere-se ao mundo criado e proposto nas obras literárias. É um mundo fictício, construído através da linguagem, que os leitores podem habitar e explorar por meio da leitura. No mundo do texto, encontramos personagens, eventos, ambientes e situações que são apresentados de forma imaginativa e simbólica. O mundo do texto oferece aos leitores a oportunidade de projetar seus possíveis mais próximos, ou seja, de se envolverem emocional e intelectualmente

com a história e os elementos narrativos apresentados. Os leitores podem se identificar com os personagens, imaginar-se nas situações descritas e experimentar as emoções evocadas pela narrativa.

Ao habitar o mundo do texto, os leitores são convidados a fazer uma apropriação de sentido e referência, ou seja, a atribuir significado pessoal às palavras, às imagens e às ideias presentes na obra. Essa apropriação ocorre por meio da interpretação individual, em que os leitores relacionam o conteúdo do texto com suas próprias experiências, conhecimentos e valores.

Por sua vez, o mundo do leitor é constituído pelas experiências de vida de cada indivíduo. Essas experiências são confrontadas e enriquecidas pela interação com o mundo do texto. Ao entrar em contato com a narrativa e refletir sobre suas próprias experiências à luz do texto, os leitores têm a oportunidade de reconfigurar sua compreensão de si mesmos e do mundo que os cerca.

Essa interação entre o mundo do texto e o mundo do leitor possibilita uma ampliação de horizontes, uma renovação de perspectivas e a descoberta de novas formas de significado. Os leitores são convidados a se envolver ativamente com a obra, a questionar suas próprias concepções e a se abrir para novas ideias e possibilidades.

Dessa forma, tanto o mundo do texto quanto o mundo do leitor são essenciais para a experiência da leitura. Através desse diálogo entre o mundo da ficção e a realidade vivida, os leitores podem ampliar sua compreensão, desenvolver empatia, promover reflexão crítica e encontrar inspiração para a própria vida.

A noção de mundo do texto é central na hermenêutica de Paul Ricœur e tem grande relevância para a pesquisa que realizamos com estudantes do Ensino Médio na disciplina de Filosofia. A abordagem ricœuriana nos permite explorar a intersecção entre

o mundo do texto e o mundo dos leitores, buscando compreender como essa interação influencia a interpretação e a compreensão das obras filosóficas.

Ao investigar a relação entre o mundo do texto e o mundo dos leitores, nossa pesquisa busca analisar de que maneira os estudantes do Ensino Médio se apropriam do texto filosófico, como eles constroem significados a partir desse encontro e como essa interação afeta sua compreensão do conteúdo e sua própria formação como sujeitos.

A abordagem ricœuriana nos permite reconhecer que a leitura e a interpretação de textos filosóficos não ocorrem de forma isolada, mas são influenciadas pelas experiências, pelos conhecimentos prévios e pelas visões de mundo dos leitores. Ao mesmo tempo, os textos filosóficos possuem uma lógica e uma estrutura próprias, um mundo próprio que é proposto aos leitores. É nesse encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor que ocorrem a interpretação e a construção de significados.

Ao reconhecer a importância do mundo do texto e sua relação com os leitores, percebemos a importância de irmos além da mera transmissão de conteúdos filosóficos, valorizando a participação ativa dos estudantes na construção de significados, na reflexão sobre suas próprias experiências e na ampliação de horizontes. Dessa forma, a hermenêutica ricœuriana nos oferece uma base teórica sólida para investigar o diálogo entre os textos filosóficos e os estudantes, permitindo-nos compreender melhor como a filosofia pode ser significativa e relevante em suas vidas. Segundo Paul Ricœur:

Por mundo do texto, entendo o mundo desdobrado pelo texto diante dele, por assim dizer, como o

horizonte da experiência possível na qual a obra desloca seus leitores. Por mundo do leitor, entendo o mundo efetivo no qual a ação real se desdobra de uma “rede de relações” para usar uma expressão de Hannah Arendt, em *The human condition* (Ricœur, 2006, p. 290).

À medida que os leitores se apropriam do texto, ocorre uma capacidade de reconfiguração da experiência do leitor. Isso significa que o texto tem o poder de alterar a concepção que o leitor possui do mundo, incluindo sua cosmovisão e seus valores estéticos, éticos e religiosos. O sentido contido em um texto não pode ser plenamente atualizado sem a participação ativa dos leitores que se envolvem com ele.

Nesse processo de apropriação do texto, os leitores trazem suas próprias experiências, conhecimentos e perspectivas, o que enriquece a compreensão e a interpretação do texto. É através desse diálogo entre o texto e o leitor que novos significados e sentidos podem surgir, abrindo horizontes e possibilitando uma visão mais ampla e enriquecedora da realidade.

Dessa forma, o texto não é um objeto estático e fechado em si mesmo, mas sim um ponto de partida para a construção de significados. Ele oferece um horizonte de possibilidades interpretativas que são ativadas e atualizadas pelos leitores. Essas novas significações podem desafiar concepções preexistentes, questionar valores estabelecidos e abrir caminhos para uma compreensão mais profunda e transformadora da vida.

A importância da leitura e da interpretação dos destinatários reside na capacidade de trazer à tona significações novas que se desenvolvem a partir do encontro entre o texto e a experiência do

leitor. É nesse processo dinâmico e criativo que ocorrem a renovação e a atualização dos sentidos presentes nos textos, permitindo um diálogo contínuo entre a obra e seus leitores.

A tarefa dos intérpretes, nesse sentido, é desvendar e compreender o dinamismo presente no texto. Eles devem se engajar em um processo de exploração e investigação, utilizando a imaginação e a simpatia para ampliar e estender o horizonte de significados contidos no texto. Ao mergulharem na obra, os intérpretes são desafiados a se colocar no lugar do autor, a compreender as nuances e as intenções presentes no texto, e a ampliar a compreensão do texto para além do que é imediatamente evidente.

Essa abordagem hermenêutica de interpretação no e pelo texto reconhece a riqueza e a complexidade dos textos, bem como a importância do diálogo entre o autor, o texto e o leitor. Os intérpretes são convidados a se envolver ativamente nesse processo interpretativo, a se deixar guiar pela textualidade e a explorar as múltiplas camadas de significado presentes na obra.

Assim, a interpretação se torna uma atividade colaborativa entre o texto e o leitor, em que ambos contribuem para a construção e a ampliação do sentido. É através dessa interação entre intérprete e texto que ocorre a expansão do horizonte interpretativo, possibilitando uma compreensão mais profunda e enriquecedora da obra. Daí que:

Interpretar/compreender uma obra é, nesse sentido, tomar o rumo de sentido proposto por ela, como já vimos. É habitar o mundo proposto por ela, com “um dos meus possíveis mais próprios”, um possível ser do leitor, que não está já dado na realidade, anterior ao encontro do leitor com a obra, mas que se revela nesse encontro, se torna realidade efetiva, ainda que ao modo de um poder ser e não um ser dado, a partir desse encontro (Gentil, 2011, p. 185).

Paul Ricœur desenvolve o conceito de apropriação para descrever o processo pelo qual o mundo do leitor é reconfigurado em relação ao mundo do texto. Esse conceito é fundamental para compreender como a leitura e a interpretação de um texto podem impactar a visão de mundo e a compreensão do leitor.

Segundo Ricœur, o processo hermenêutico inicia-se com a primeira apreensão do texto, em que o leitor captura a obra como um todo, buscando compreender sua estrutura e contexto. Em um segundo momento, ocorre o procedimento explicativo, em que o leitor se engaja na produção de um discurso interpretativo sobre o texto, articulando seus próprios pensamentos e reflexões.

No entanto, a apropriação completa o arco hermenêutico ao permitir que o leitor estabeleça uma intersecção entre o mundo do texto e o seu próprio mundo. Nessa etapa, o leitor internaliza e assimila as ideias, os significados e as experiências propostos pelo texto, reconfigurando sua visão de mundo e ampliando sua compreensão.

Essa apropriação implica uma relação ativa e criativa do leitor com o texto, envolvendo-se de forma pessoal e singular. Ele não apenas absorve passivamente o conteúdo do texto, mas também o interpreta, reconstrói e reconceitua a partir de suas próprias vivências e referências.

Dessa forma, a apropriação permite ao leitor fazer uma conexão profunda com o texto, transformando-o em parte de sua própria experiência e visão de mundo. É por meio desse processo que o mundo do texto encontra ressonância no mundo do leitor, influenciando suas perspectivas, valores e compreensão da realidade.

Assim, a noção de apropriação de Ricœur destaca a importância da leitura ativa, reflexiva e criativa, em que o leitor não apenas consome o texto, mas o assimila e integra em sua própria expe-

riência. Essa apropriação possibilita uma transformação do leitor, promovendo uma ampliação de horizontes e uma reconfiguração do seu mundo em diálogo com o mundo do texto. De acordo com Ricœur:

O objetivo global do arco interpretativo é seguir a intenção referencial do texto (sua “flecha de sentido” em direção de sua referência) para seu mundo, para sua visão da realidade, para sua ontologia particular, através do jogo de suas estratégias narrativas, às vezes desconcertantes. Depois de ter deixado sua primeira inocência pré-crítica (sua compreensão imediata ingênua do texto), depois de ter atravessado o deserto de explicação rigorosa dos elementos textuais e da hermenêutica da suspeita, o leitor é convidado a compreender o texto em uma ingenuidade segunda, pós-crítica, a fim de desenvolver uma nova compreensão de si mesmo, capaz de habitar o tempo e o mundo (Ricœur, 2006, p. 54).

O objetivo global do arco interpretativo, de acordo com Paul Ricœur, é seguir a intenção referencial do texto, ou seja, compreender para onde o texto aponta e qual é a sua visão da realidade e ontologia subjacentes. Esse percurso interpretativo envolve o jogo de estratégias narrativas do texto, que às vezes podem ser desconcertantes.

Ricœur destaca que o leitor passa por diferentes fases nesse processo. Inicialmente, há uma compreensão ingênua e imediata do texto, uma primeira inocência pré-crítica. Em seguida, o leitor se envolve em uma exploração rigorosa dos elementos textuais e em uma hermenêutica da suspeita, que busca desvendar camadas mais profundas de significado e possíveis intenções ocultas.

No entanto, Ricœur ressalta que o objetivo final desse percurso interpretativo é permitir que o leitor compreenda o texto em

uma segunda ingenuidade, uma pós-crítica. Nessa fase, o leitor é convidado a desenvolver uma nova compreensão de si mesmo, capaz de habitar o tempo e o mundo propostos pelo texto. É um convite para uma reflexão pessoal e uma ampliação de horizontes, em que o leitor transcende sua compreensão inicial e se abre para novas perspectivas e experiências.

De acordo com Paul Ricœur, o arco hermenêutico possui um caráter profundamente existencial. Para ele, a interpretação se conclui quando o leitor efetivamente se apropria do mundo do texto. Essa apropriação implica uma espécie de “desapropriação” de si mesmo, pois o leitor é convidado a se desprender de suas concepções e perspectivas prévias, permitindo-se ser transformado pela experiência interpretativa.

Nesse processo de apropriação, o leitor se abre para a possibilidade de uma metamorfose de sua subjetividade. Através da imersão no mundo do texto e da interação com suas narrativas, símbolos e reflexões, o leitor é levado a repensar suas próprias crenças, valores e identidade. Essa desapropriação de si mesmo envolve uma abertura para o outro, para diferentes perspectivas e para o diálogo com o texto, com o autor e até mesmo com outros leitores.

Essa transformação da subjetividade é resultado da fusão entre a experiência pessoal do leitor e a complexidade do texto. O leitor se depara com novos horizontes de significado, questionamentos e possibilidades de compreensão. A interpretação se torna uma jornada existencial, na qual o leitor é convidado a se reconstruir, a ampliar sua compreensão de si mesmo e do mundo, e a se envolver em um diálogo criativo com as ideias e perspectivas presentes no texto.

Para Ricœur, o arco hermenêutico culmina na apropriação do mundo do texto, levando o leitor a uma metamorfose de sua

subjetividade. Essa experiência de desapropriação e reconstrução pessoal é fundamental para o enriquecimento da experiência interpretativa e para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e significativa da existência humana.

Dessa forma, o objetivo final do arco interpretativo é ir além das interpretações superficiais e explorar as riquezas e os desafios presentes no texto, a fim de desenvolver uma nova compreensão de si mesmo, que seja capaz de habitar o tempo e o mundo propostos pelo texto de maneira mais enriquecedora e significativa. Como diz Ricœur:

A ideia de interpretação, compreendida como apropriação, não permanece por isso eliminada; somente fica remetida ao término do processo; está no extremo do que temos chamado antes de arco hermenêutico; é o último pilar da ponte, o ancoradouro da superfície do vivido. Mas toda teoria da hermenêutica consiste em mediatizar esta interpretação/mediação pela série de interpretantes que pertencem ao trabalho do texto sobre si mesmo. A apropriação perde, então, sua arbitrariedade, na medida em que reassume aquilo que se encontra obrando, que está no trabalho, isto é, em parte de sentido no texto. O dizer do hermeneuta é um re-dizer, que reativa o dizer do texto (Ricœur, 2002, p. 147, tradução nossa).

A ideia de interpretação como apropriação não é eliminada, mas sim colocada no final do processo hermenêutico, no extremo do que foi chamado de arco hermenêutico. Ela representa o último estágio, o ancoradouro da superfície vivida. No entanto, toda a teoria da hermenêutica consiste em mediatizar essa interpretação e mediação por meio de uma série de interpretantes que fazem parte do trabalho do texto sobre si mesmo.

Dessa forma, a apropriação deixa de ser arbitrária, pois retoma o que está em ação, o que está no trabalho do texto, ou seja, parte do sentido presente no próprio texto. O dizer do intérprete é um re-dizer que reativa o dizer do texto. Através desse diálogo entre o texto e o intérprete, ocorre uma interação dinâmica na qual o texto se torna vivo e atuante, proporcionando uma experiência enriquecedora para o leitor.

Essa abordagem ressalta a importância da relação entre o intérprete e o texto, destacando que a interpretação não é simplesmente uma imposição de significados externos, mas sim um processo de reconhecimento e revitalização dos sentidos que estão intrínsecos no próprio texto. O intérprete se torna um participante ativo na renovação do discurso presente no texto, trazendo à tona possibilidades latentes e reativando o diálogo entre o texto e o mundo do leitor.

A apropriação como parte final do processo hermenêutico não é uma simples imposição de sentido, mas sim uma reativação e redescoberta dos sentidos presentes no texto, permitindo uma experiência interpretativa enriquecedora e dinâmica. O trabalho do intérprete é, então, re-dizer, reativando o discurso do texto e trazendo à tona suas potencialidades de sentido.

Identidade narrativa como desdobramento interpretativo dos textos

A abordagem hermenêutica no contexto do Ensino Médio tem como objetivo principal auxiliar os alunos na compreensão e interpretação dos textos filosóficos. Através dessa abordagem, busca-se resgatar o sentido dos textos não apenas a partir de uma perspec-

tiva objetiva, mas também considerando a perspectiva única do leitor, que, no caso, são os alunos.

É importante ressaltar que a hermenêutica não defende um relativismo extremo, no qual todas as interpretações seriam igualmente válidas. Pelo contrário, a hermenêutica busca estabelecer uma relação dialógica entre o texto e o leitor, levando em consideração os elementos presentes no próprio texto, bem como as experiências, os conhecimentos e os horizontes de compreensão dos alunos.

Ao utilizar a hermenêutica no ensino da filosofia, os professores incentivam os alunos a explorar diferentes caminhos interpretativos, a refletir sobre suas próprias perspectivas e a dialogar com as interpretações de seus colegas. A ênfase recai na importância do diálogo, da argumentação fundamentada e da busca por uma compreensão mais aprofundada dos textos.

Assim, a abordagem hermenêutica no Ensino Médio proporciona aos alunos uma oportunidade de se engajarem de forma ativa na interpretação dos textos filosóficos, desenvolvendo habilidades de leitura crítica, reflexão e argumentação. Ao mesmo tempo, ressalta-se a importância de uma fundamentação sólida e do diálogo argumentativo, promovendo uma compreensão mais rica e substancial dos textos estudados.

Conforme a perspectiva de Paul Ricœur, a narrativa desempenha um papel fundamental na compreensão e na expressão da experiência humana. Segundo ele, o ato de narrar é uma unidade funcional que engloba diversos modos e gêneros narrativos, como romances, novelas, contos, crônicas, fábulas, parábolas e lendas. Embora essas narrativas possam variar em termos de conteúdo e propósito, todas compartilham características comuns, como a narratividade e a temporalidade.

Para Ricœur, a narratividade e a temporalidade estão intrinsecamente ligadas. Tudo o que se desenrola no tempo tem o potencial de ser narrado. Através da narrativa, somos capazes de dar sentido e estrutura à nossa experiência temporal, organizando-a em uma sequência de eventos com começo, meio e fim. A narrativa permite que expressemos nossa identidade, nossos valores e nossa compreensão do mundo.

Além disso, Ricœur destaca que a narrativa não se limita apenas à ficção. Ela também abrange relatos que pretendem transmitir verdades, como histórias pessoais, relatos históricos e mitos. Independentemente de serem obras de ficção ou de terem a pretensão de transmitir verdades objetivas, todas as narrativas têm em comum o fato de serem meios através dos quais expressamos nossa compreensão e interpretação da realidade.

Assim, segundo Ricœur, a narrativa é uma ferramenta poderosa que nos permite dar forma e significado à nossa experiência temporal. Ela nos ajuda a construir e comunicar nossa identidade, a compreender o mundo e a compartilhar nossa visão de mundo com os outros.

Paul Ricœur enfatiza o caráter temporal da narratividade como uma característica essencial da experiência humana. Através da função narrativa, somos capazes de dar forma e significado aos eventos que ocorrem ao longo do tempo. A narrativa nos permite organizar e articular nossas experiências, permitindo-nos compreender e interpretar o mundo ao nosso redor.

Ao narrar, construímos uma sequência de eventos que têm começo, meio e fim, o que nos ajuda a dar sentido à nossa experiência temporal. Através da estrutura narrativa, podemos estabelecer relações de causa e efeito, identificar padrões e compreender a continuidade e a mudança ao longo do tempo. A narrativa nos

permite refletir sobre o passado, viver o presente e projetar possibilidades para o futuro.

Ao nos engajarmos na função narrativa, abrimo-nos para o mundo e para a compreensão. Através da narrativa, não apenas compartilhamos nossas histórias e experiências pessoais, mas também nos conectamos com as histórias e experiências dos outros. Através da empatia e da identificação, podemos ampliar nossa compreensão do mundo, enriquecer nossa perspectiva e cultivar um senso de pertencimento e comunidade.

Assim, a função narrativa nos proporciona uma abertura ao mundo, permitindo-nos compreender e interpretar a realidade de forma mais ampla. Ela nos permite transcender as limitações do tempo presente e nos conectar com uma gama diversificada de experiências humanas. Ao explorar a narratividade, somos capazes de expandir nossa compreensão, nutrir nossa empatia e enriquecer nossa relação com o mundo ao nosso redor.

A função mimética das narrativas, intimamente relacionada à sua função de mediação, tais como elucidadas por Ricoeur, insere as narrativas históricas e as narrativas de ficção numa história, história à qual pertencem e de cuja constituição participam. Esse seu pertencimento e participação têm como condição de possibilidade a historicidade desse ser-aí que somos, ser-aí caracterizado pela “abertura” ao mundo e pela compreensão, bem como por sua temporalização própria (Gentil, 2011, p. 190).

O conceito de identidade narrativa, desenvolvido pelo filósofo Paul Ricoeur, destaca a importância das narrativas na construção e compreensão da identidade humana. Ricoeur argumenta que so-

mos seres narrativos, cujas identidades são formadas e expressas por meio de histórias pessoais e coletivas.

Para Ricoeur (1985), a identidade não é algo fixo ou estático, mas sim um processo dinâmico e em constante evolução. Nós nos compreendemos e apresentamos aos outros por meio de narrativas que contam a história de quem somos, de onde viemos e para onde estamos indo. Essas narrativas incluem não apenas eventos objetivos e fatos, mas também interpretações, significados e valores que damos a esses eventos.

Na educação, o conceito de identidade narrativa pode ser aplicado de várias maneiras. Uma delas é reconhecer a importância das histórias pessoais dos estudantes e permitir que eles compartilhem e reflitam sobre suas próprias narrativas de vida. Isso pode criar um ambiente educacional mais inclusivo, no qual os alunos se sintam valorizados e compreendidos em suas experiências individuais. Além disso, a identidade narrativa pode ser explorada como uma forma de construir empatia e compreensão mútua entre os estudantes. Ao compartilharem suas histórias pessoais e ouvirem as narrativas dos outros, os alunos podem desenvolver uma apreciação mais profunda pela diversidade de experiências e perspectivas presentes na sala de aula.

Através da leitura e análise de diferentes tipos de narrativas, como literatura, história ou biografias, os alunos também podem explorar narrativas coletivas que moldam a identidade de grupos sociais, culturais e históricos. Isso pode ajudar a promover uma compreensão mais ampla e crítica das identidades coletivas e a desenvolver habilidades de análise e interpretação.

Ao aplicar o conceito de identidade narrativa na educação, os educadores podem incentivar os alunos a refletir sobre como suas

próprias histórias e identidades se entrelaçam com as narrativas maiores da sociedade e do mundo. Isso pode promover uma maior consciência cultural e histórica, bem como uma apreciação pelas complexidades da identidade humana.

No entanto, é importante reconhecer que as identidades são construídas em um contexto social e histórico específico e estão sujeitas a influências externas. Portanto, os educadores devem ajudar os alunos a desenvolver um senso crítico em relação às narrativas dominantes e desafiá-los a questionar e reexaminar as histórias que moldam suas identidades.

O conceito de identidade narrativa de Paul Ricoeur destaca a importância das histórias na construção da identidade humana. Ao aplicar esse conceito na educação, os educadores podem valorizar as histórias pessoais dos alunos, promover a compreensão mútua e a empatia, explorar narrativas coletivas e desenvolver habilidades críticas de análise. Isso pode ajudar os alunos a desenvolver uma identidade mais reflexiva, conectada e consciente de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, exploramos a hermenêutica ricœuriana e sua relação com a formação da identidade narrativa dos discentes do Ensino Médio. A partir das reflexões de Paul Ricoeur, pudemos compreender como a interpretação dos textos pode desempenhar um papel fundamental no processo de construção da identidade dos estudantes.

A hermenêutica ricœuriana oferece uma abordagem enriquecedora para a educação, ao reconhecer a importância das narrati-

vas na formação de sentido e significado. Por meio da interpretação ativa dos textos, os discentes são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências e a se engajar em um diálogo com as ideias apresentadas nas obras.

A formação da identidade narrativa dos estudantes do Ensino Médio envolve a capacidade de articular suas próprias histórias e experiências com as narrativas presentes nos textos estudados. Essa interação promove a construção de significados pessoais e a ampliação do repertório cultural dos discentes, permitindo-lhes expandir sua compreensão de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Além disso, a hermenêutica ricœuriana contribui para o desenvolvimento da empatia e da capacidade de se colocar no lugar do outro. Ao se engajarem na interpretação de diferentes perspectivas narrativas, os estudantes são incentivados a considerar diversas visões de mundo e a compreender a complexidade das experiências humanas. Isso promove uma maior compreensão e tolerância em relação à diversidade, fortalecendo os laços de convivência e o respeito mútuo.

Nesse sentido, a hermenêutica ricœuriana oferece aos educadores uma abordagem pedagógica valiosa, na qual os textos literários e filosóficos se tornam instrumentos para a formação integral dos discentes. Através do diálogo e da reflexão crítica, os estudantes são desafiados a construir narrativas próprias, baseadas em suas experiências e na compreensão dos textos estudados.

A hermenêutica ricœuriana abre caminhos promissores para a formação da identidade narrativa dos discentes do Ensino Médio. Ao valorizar a interpretação ativa dos textos, essa abordagem contribui para a construção de uma identidade autêntica e reflexiva, fortalecendo a capacidade dos estudantes de compreender a si mesmos e ao mundo que os cerca. A implementação dessa abor-

dagem exige um compromisso contínuo com a promoção de uma educação que valorize a diversidade, a reflexão crítica e o diálogo, proporcionando aos discentes ferramentas fundamentais para sua formação como cidadãos conscientes e participativos.

REFERÊNCIAS

GENTIL, Hélio Salles. Historicidade e compreensão das narrativas de ficção a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur. In: PAULA, Adna Candido de; SPERBER, Frankl (Orgs.). **Teoria literária e hermenêutica ricoeuriana: um diálogo possível**. Dourados, MS: UFGD, 2011. p. 177-193.

MORATALLA, Tomás Domingo. *La pequeña filosofía política*, de Paul Ricoeur. Educación y responsabilidad en tiempos de crisis. **Revista Portuguesa da História do Livro**. v. 33-34. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/22247574/La_peque%C3%B1a_filosof%C3%ADa_pol%C3%ADtica_de_Paul_Ricoeur_Educaci%C3%B3n_y_responsabilidad_en_tiempos_de_crisis Acesso em: 08 jun. 2023.

MORATALLA, Tomás Domingo. Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. la ética hermenéutica aplicada a la educación.” Voces de La Filosofía de La Educación. edited by Irazema Edith and Ramírez Hernández, **CLACSO**, 2017, p. 145–72. JSTOR. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw3qo.10> Acesso em: 09 jun. 2023.

RICCEUR, Paul. The text as dynamic identity. In: VALDÉS, Mario J.; MILLER, Owen J. (Eds.). **Identity of the Literary Text**. Toronto: University of Toronto Press, 1985. p. 175-186.

RICCEUR, Paul. **Historia y narratividad**. Barcelona: Editora Paidós, 1999.

RICCEUR, Paul. **Del texto a la acción: ensayos de hermenêutica II**. México: Editora Fondo de Cultura Económica, 2002.

RICCEUR, Paul. **A hermenêutica bíblica**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

RICCEUR, Paul. **Hermeneutica e acción: de la hermenêutica del texto la hermenêutica de la acción**. Buenos Aires: Editora Prometeo, 2008.

Educação para emancipação no ensino e aprendizagem de Filosofia a partir das ideias de Jacques Rancière

Sebastião Silva

Introdução

O presente trabalho busca compreender, a partir da obra *O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, do filósofo Jacques Rancière (2020), a exitosa experiência do professor Joseph Jacotot, pedagogo que viveu na França do século XIX e que, através de sua audácia e descontentamento com as práticas pedagógicas do seu tempo, resolveu experimentar junto com seus/suas alunos/as uma maneira de ensinar e aprender que tem como base o reconhecimento da igualdade das inteligências dos sujeitos, visando à sua emancipação intelectual. Assim, o pensador propõe uma educação para emancipação, em que critica a lógica “explicadora” de ensinar e aprender, pois nesta impera o enciclopedismo didático em que o/a professor/a é o transmissor dos conteúdos e o aluno/a apenas o/a receptor/a, que não possui

a capacidade e/ou habilidade de criticar ou discernir por conta própria quaisquer conhecimentos.

As duas ideias trazidas por Rancière (2020), ordem explicadora e ordem emancipadora, são fundamentais para compreendermos a aventura intelectual desenvolvida pelo mestre Jacotot com seus/suas alunos/as para que estes possam, a partir de sua vontade, se emancipar intelectualmente.

Veremos, então, na primeira parte, a crítica que é dirigida à lógica de educação explicativa que visa apenas instruir os sujeitos, no sentido de torná-los cada vez mais dependentes do/a professor/a, e quais os elementos que sustentam e reforçam a ideia da incapacidade dos/as alunos/as em aprender a partir de sua vontade e autonomia. Estamos diante de um típico caso de educação que, ao invés de emancipar, embrutece. Embrutece quando reforça o discurso que não há igualdade das inteligências e coloca professores/as e alunos/as numa relação de hierarquia. Os primeiros são sempre superiores porque detêm o saber; e os segundos são colocados na condição de sujeição e vistos como incapazes de compreender qualquer coisa por si sós.

A partir do que foi dito sobre o modelo explicativo, será que dele podemos escapar? Ou seja, será que há possibilidades de a escola tornar-se um espaço em que os/as alunos/as possam viver, de forma democrática, o conhecimento que nela é construído, em vez de ser um lugar em que se fabricam mentes embrutecedoras? Na segunda parte deste capítulo, responderemos a essas e outras questões, analisando a possibilidade de os sujeitos escaparem da ordem explicadora a partir de um ensino e aprendizagem em que as capacidades intelectuais dos/as estudantes serão reconhecidas e desenvolvidas de forma que sua vontade seja respeitada. Nesse modelo, chamado de educação emancipadora, vemos que

a distância que separa o sujeito do objeto do saber é reduzida, ou seja, para que este, de fato, seja liberto de uma educação que não prioriza a sua capacidade de pensar de forma autônoma, é necessário desmitificar a necessidade de um/a professor/a explicador/a; e, num segundo momento, direcionar o ensino e a aprendizagem para onde as vontades individuais de aprender sejam respeitadas. As ideias sobre uma educação para igualdade e emancipação em Rancière pode nos ajudar a pensar uma nova maneira de ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio, considerando que existe uma igualdade das inteligências e que a escola pode ser um espaço político de sujeitos emancipados.

A educação explicativa: a lógica que separa os sujeitos do objeto do conhecimento

Podemos dizer que uma das piores consequências que a pedagogia da explicação pode acarretar dentro do contexto escolar é o embrutecimento dos/das educandos/as, pois, ao desapropriá-los da capacidade de fazer uso da própria inteligência, cedendo-a a outrem, os torna reféns da vontade alheia, “tudo se passa, agora, como se ela não pudesse aprender com o recurso da inteligência que serviu até aqui, como se a relação autônoma entre a aprendizagem e a verificação lhe fosse, a partir daí, estrangeira” (Rancière, 2020, p. 23). Ou seja, essa estrangeirice que o embrutecimento traz conduz o sujeito a não se reconhecer enquanto vontade de potência, ocasionando uma perda ou diminuição da sua capacidade de raciocínio e sensibilidade.

Para Rancière (2020), na escola onde há a presença de um/a explicador/a, professores/as e alunos/as são colocados em posição

de desigualdade, em que o/a primeiro/a é visto/a como detentor do conhecimento, cabendo-lhe ser um/a transmissor/a dos saberes; e o/a segundo/a é visto/a como receptor/a daquilo que o/a professor/a considerar pertinente expor. É um caso bem típico de uma formação voltada para o embrutecimento, pois reforça a incapacidade do/a aluno/a de aprender por conta própria, ignora seus saberes e o coloca numa condição de inferiorização em relação ao/à professor/a, ou seja, no processo de embrutecimento reforçam-se as incapacidades dos sujeitos e ignoram-se seus saberes.

Na ordem explicadora, o aprendizado só acontece no momento em que o/a professor/a considera adequado. Ele/a limita o momento exato em que se inicia e termina o aprendizado. Cabe ao/à aluno/a, portanto, receber de forma passiva as suas ordens, a ordem do/a professor/a explicador/a. Acerca de como a lógica explicadora funciona, dirá Rancière:

Essa lógica não deixa, entretanto, de comportar certa obscuridade. Eis, por exemplo, um livro entre as mãos do aluno. Esse livro é composto por um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria. Mas eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios de que o livro se constitui. Mas por que teria necessidade de tal assistência? Ao invés de pagar a um explicador, o pai de família não poderia, simplesmente, dar o livro a seu filho, não poderia este compreender, diretamente, os raciocínios do livro? E, caso não fizesse, por que, então, compreenderia melhor os raciocínios que lhe explicarão aquilo que não compreendeu? Teriam esses últimos uma natureza diferente? E não seria necessário, nesse caso, explicar, ainda, a forma de compreendê-los? (Rancière, 2020, p. 21).

Analisando o ensino e a aprendizagem a partir de um modelo não emancipatório, portanto, embrutecedor, é possível perceber como a verticalização da posição dos sujeitos e a “enciclopedização” dos saberes, comuns na pedagogia da explicação, ainda persistem no ambiente escolar que temos hoje. Segundo Rancière (2020), na lógica da pedagogia da explicação, há duas inteligências, ou seja, temos a figura do/a professor/a que se considera detentor do saber e que possui uma inteligência superior à dos/as alunos/as; para ele, é importante fazer uso de um método para transmissão do saber, que, na sua visão, o ajudará a alcançar mais facilmente as mentes dos/das seus/suas aprendizes. Do outro lado, na condição de sujeito inferior, temos os/as educandos/as, que são vistos/as como aqueles/as que possuem uma inteligência inferior, ou seja, suas mentes seriam comparadas a uma “tábula rasa”, desprovida de ideias, saberes e conhecimentos, por que necessitariam serem preenchidas. Uma educação que possui tais características não emancipa, mas embrutece de quem dela participa. Podemos compreender mais sobre o processo de embrutecimento a partir dos elementos que constituem a personalidade e como age o embrutecedor.

Rancière (2020), ao se referir ao embrutecedor como alguém “esclarecido”, pondera sobre a possibilidade de, numa primeira leitura, sermos levados a fazer uma analogia com o termo “esclarecimento” (*Aufklärung*), de Emmanuel Kant, cujo sentido era o de fazer com que os homens tivessem a “coragem de fazer uso de seu próprio entendimento”, uma maneira de saírem da condição de menoridade racional, condição cuja culpa era deles mesmos, mas que poderia ser revertida quando se libertassem dos grilhões impostos sobre sua consciência. Porém, da forma que os termos são empregados pelos filósofos, é perceptível a diferença de sen-

tidos em ambos, podemos dizer que são até termos oponentes, pois, a maneira que Rancière faz uso do termo “ser esclarecido” traz a ideia de alguém que possui o domínio sobre o saber/conhecimento e que, por causa disso, se sente superior aos demais indivíduos, colocando estes numa condição de dependência e sujeição em relação àquele. Controle, é bom lembrar, que não é mais exercido com o uso da força física, mas através de todo um aparato ideológico muito bem estruturado, que os coloca na condição de menoridade intelectual (pedimos emprestado o termo kantiano) e que os impede de fazer uso de seu próprio entendimento.

É interessante notar como Rancière (2020) mostra como é a personalidade/figura do professor embrutecedor, como sendo um intelectual, renomado nas letras e ofícios, uma pessoa carismática e que quer passar que tem autoridade sobre os demais. É uma forma de ser visto pelos outros como um líder, que merece respeito e que possui inteligência e capacidade intelectual superiores, e que, por isso, pode influenciá-los. No dia a dia da escola, é comum vermos e identificarmos professores/as parecidos/as com o que acabamos de relatar, que possuem um ego exacerbado e que não reconhecem, ou não querem reconhecer, que os/as seus/suas alunos/as possuem as mesmas capacidades de aprender e podem desenvolver habilidades intelectuais que se assemelham às suas.

É cômodo para o/a professor/a na pedagogia da explicação que os/as seus/suas alunos/as precisem dele, tornando-os submissos, pois, para a sociedade pedagogizada, deixar que os indivíduos aprendam por conta própria é perigoso e subversivo, pois suas compreensões podem ir de encontro às ideologias que as instituições e o Estado adotam. Segundo Rancière, o pedagogo esclarecido toma para si a capacidade de compreensão, pois:

É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o velho cavalheiro instruído, entre o senso comum e a ciência (Rancière, 2020, p. 25).

É por isso que, na pedagogia da explicação, é tão importante a figura do/a professor/a esclarecido/a, que contribuirá para não deixar que as mentes dos sujeitos fiquem livres, pois, uma vez libertos, poderão construir suas próprias narrativas.

Para a pedagogia da explicação, quando há interferência do/a professor/a mediando a compreensão entre o/a aluno/a e o conhecimento, a interpretação acontece a partir do que ele/a considera verdadeiro e legítimo, estimulando ainda mais o embrutecimento. É por isso que, nesse modelo, prioriza-se tanto a oralidade/fala do/a professor/a explicador/a em detrimento da escrita e da fala dos/as alunos/as, pois:

Isso supõe que os raciocínios são mais claros – imprimem-se melhor no espírito do aluno – quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre com caracteres indelévels (Rancière, 2020, p. 22).

Temos aí descrita a fórmula do embrutecimento em que o/a aluno/a tem a necessidade de recorrer ao explicador para explicar o que está escrito, quando ele/a mesmo/a poderia fazer esse movimento com o próprio pensamento de ir direto ao saber sem recorrer a outrem.

Todas as vezes em que o/a educando/a sente a necessidade de recorrer ao/a professor/a para compreender algo que está lendo,

cria-se uma dependência intelectual, em que o/a aluno/a não se sente mais capaz sozinho/a de compreender ou atribuir sentido ao conteúdo que está aprendendo/lendo. Essa é a lógica da ordem explicadora, definir e delimitar os espaços do saber/poder, que já estão postos socialmente e que as instituições sociais tendem a repetir, ou seja, “o móvel que faz girar as massas é o mesmo que anima os espíritos superiores, o mesmo que faz girar a sociedade sobre si própria, de geração em geração: o sentimento da desigualdade da inteligência” (Rancière, 2020, p. 124). A crença na desigualdade das inteligências destrói a confiança do/a aluno/a em si mesmo, ou seja, ele/a se vê como um ser impotente e que possui uma inteligência inferior aos demais.

Quando o educando é colocado aos cuidados de um/a professor/a explicador/a, “tudo se passa, agora, como se ela não mais pudesse aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu até aqui, como se a relação autônoma entre a aprendizagem e a verificação lhe fosse, a partir daí, estrangeira” (Rancière, 2020, p. 23). Os aprendizes são submersos num mundo do conhecimento que, a todo momento, lhes parece estranho e, realmente, são.

De acordo com Rancière (2020), é um ciclo de dependência e submissão que vem se repetindo há anos no ambiente escolar e que pode ter um desfecho quando a escola deixar de ver os/as alunos/as apenas como coadjuvantes do processo de ensino e aprendizagem e os colocarem, de fato, como protagonistas. De acordo com o filósofo, “todo homem que é ensinado não é senão uma metade de homem” (2020, p. 42), esse conhecimento passa pelo reconhecimento da igualdade das inteligências.

Vemos que a educação embrutecedora é construída em cima de impedimentos, dependências, servidões e anulações; e que não possui nenhum compromisso com a constituição de sujeitos

pensantes, capazes de se autodeterminarem enquanto seres de potência.

É possível perceber que grande parte da tradição escolar da atualidade foi construída a partir das deficiências das aprendizagens dos/as alunos/as. Deficiências que foram alimentadas por uma pedagogia do embrutecimento, que restringiu o acesso ao saber como parte de um jogo político bem articulado para se beneficiar da ignorância dos indivíduos. “Eis a virtude dos explicadores: o ser que inferiorizam, eles o amarram pelo mais sólido dos laços no país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade” (Rancière, 2020, p. 42), é uma forma de manipular sua consciência sem que percebam, dando-lhes, a conta-gotas, o que devem ou não consumir em termos de conhecimento e de cultura.

O que está por trás da ordem explicadora é a constituição de sujeitos obedientes e dóceis, ou seja, o controle do saber nada mais é que o controle dos seus corpos e das suas mentes. Quando a cultura letrada aumenta a distância do acesso do sujeito ao objeto do saber, todos saem perdendo, porém quem perde mais são os jovens e adultos em idade escolar, que são impedidos de se constituírem como sujeitos autônomos e emancipados. Na ordem explicadora, o normal é que o sujeito permaneça sujeitado ao outro e preso às instituições de repressão, cujo papel é não deixar o pensamento livre da escuridão que o aprisiona.

Ainda para Rancière (2020), na ordem explicadora, a instrução dos sujeitos estava direcionada para que estes pudessem ser inseridos na vida social. Percebe-se que a educação, desde aquela época, já apresentava um viés ideológico técnico-econômico, no sentido de formar os jovens para assumirem papéis socialmente determinados pelas instituições e pelo Estado. Nos dias atuais,

a instrução dos sujeitos é uma necessidade e condição para que sejam vistos e aceitos socialmente, contudo trocaram apenas a palavra instrução por formação técnica, porém o sentido permanece o mesmo, de uma educação que aprisiona os corpos e as mentes dos sujeitos.

No entanto, acreditamos ser possível romper com a pedagogia explicadora, e Rancière (2020) nos mostra, através da aventura vivida pelo professor Jacotot e seus/suas alunos/as, que isso é possível, pois os sujeitos são capazes de aprender sem a necessidade de um/a professor/a explicador/a. A educação que deseja a emancipação e a autonomia do pensamento crítico dos sujeitos tem que criar, dentro do contexto escolar, experiências que lhes permitam acreditar na sua capacidade de inteligência.

Veremos, na próxima seção, que a experiência pedagógica da aprendizagem para autonomia e emancipação não está mais baseada na receptividade mecânica dos/as alunos/as, bem comum na pedagogia da explicação, mas numa aprendizagem baseada na vontade individual, em sua atitude, que, com auxílio de um/a professor/a emancipador/a, dará condições para que possam aprender por si próprios a partir do reconhecimento de sua inteligência.

A educação emancipadora: a igualdade como princípio e a emancipação como método

Segundo Rancière (2020), na ordem emancipadora, o/a aluno/a é chamado/a e instigado/a a fazer experiências com o próprio objeto do saber, é uma maneira de perceber que não necessita da intervenção de um/a professor/a explicador/a, pois ele/a mesmo/a pode compreender e atribuir sentido para o que está aprenden-

do. Desse modo, é dado ao/à aluno/a a liberdade de conduzir sua aprendizagem sem ter que submeter sua inteligência a outra inteligência.

O autor de *O Mestre Ignorante* (2020) nos convida a refletir acerca do tempo em que aprendíamos sem a necessidade de um professor para nos conduzir. Esse tempo tem ligação com nossa infância, quando aprendemos de forma natural a falar e a dar os primeiros sentidos às coisas do mundo que experimentamos. Pouco a pouco, a educação que fomos recebendo no decorrer de nossas vidas, mostrou-nos que havia incongruência naquilo que aprendíamos sozinho e no que aprendíamos com a ajuda dos outros. O saber foi então institucionalizado socialmente e, uma vez que tivemos acesso às coisas a partir do que o outro explicava, ficou cada vez mais difícil para os sujeitos abandonarem tal necessidade.

Por isso, conforme Schnorr (2022), torna-se urgente e necessário que o sujeito retome em suas mãos o projeto de sua existência, daí a importância do reconhecimento da sua dimensão ontológica, tantas vezes negada pelo discurso da identidade monocultural e colonial. Ao se descobrir como sujeito ontológico, supera as suas próprias limitações e as determinações que lhe são impostas externamente como modelo de reconhecimento e conhecimento a ser seguido, lançando num plano histórico concreto bem maior do que lhe foi negado pela cultura à qual pertence.

Será que é possível romper a tradição da ordem explicadora dentro da escola? De que maneira os/as professores/as de filosofia podem quebrar o ciclo da impotência trazida por essa ordem? Sabemos que romper com o ensino e a aprendizagem onde reside a figura do/a professor/a explicador/a não é fácil, mas não é impossível, pois propor uma nova maneira de ver o ensino e a aprendizagem que vá de encontro a toda uma prática educacional

inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade (2020, p. 33).

e política centrada no controle dos sujeitos é desafiante e, ao mesmo tempo, perigoso. Rancière (2020), ao recompor a história das práticas educativas, mostra-nos tentativas tanto dos modernistas quanto dos progressistas em propor mudanças na educação daquela época, porém estas não surtiram efeitos capazes de modificar a relação embrutecedora, pois não impediram que professor/a e aluno/a continuassem ocupando lugares opostos dentro e fora da escola.

Ao professor Jacotot, segundo Rancière (2020), é dada a tarefa de inverter a lógica da ordem explicadora, propondo, então, aos/as seus/suas alunos/as, o desafio de eles próprios traçarem o caminho do saber. Temos, então, o desejo do professor de emancipar seus/suas alunos/as e a vontade dos/das alunos/as em aceitar o desafio de buscar compreender o objeto do conhecimento por conta própria, nesse caso, o *Telêmaco*, livro que estava escrito numa língua estrangeira, mas que, mesmo assim, não impediu que os/as alunos traduzissem para que pudessem compreender. O sucesso para que todos aprendessem surgiu, então, das contingências do acaso que uniu professores/as e alunos/as em torno de um objetivo comum: aprender algo novo, movidos pela audácia e vontade em experimentar juntos algo que até então era diferente do que tinham vistos no sistema educacional do seu tempo, rompendo com modelos estabelecidos social e culturalmente, e mostrando ser capazes de compreender sozinhos o que estava escrito naquele livro. Isso nada mais é do que emancipar-se, como nos dirá Rancière:

Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma

É bem característico da pedagogia da explicação professores/as que se alimentam da incapacidade dos/as seus/suas alunos/as, pois sabem que estes irão recorrer a ele/a sempre que necessitarem aprenderem algo novo. Quando é oferecida ao/à aluno/a a oportunidade de ir direto mesmo ao conhecimento, fazer experiência direta com o objeto, sem necessidade de um/a professor/a explicador/a, é dada a oportunidade de resgatar sua confiança pessoal e sua capacidade de aprender, que nem ele próprio acreditava possuir. O exercício do protagonismo do/a estudante nasce da confiança que é atribuída a ele/a mesmo/a, bem como a autonomia e a liberdade do pensamento são conquistas pessoais que advêm com o tempo e ao lado de pessoas que motivem uns aos outros a acreditar nas suas próprias potencialidades.

Se desejamos um ensino e aprendizagem de filosofia que emancipe os sujeitos, devemos começar questionando por que, na escola, há necessidade de um mestre explicador, se todos os sujeitos são capazes de desenvolver suas inteligências. Para Rancière (2020), foi assim que pensou o mestre Jacotot, e assim foi o seu ponto de partida para a aventura intelectual que se dispôs a fazer junto com seus/suas alunos/as. O que ele fez foi desafiar os/as alunos/as a ler em francês, língua desconhecida por eles, o texto de Fenelon, mas poderia ser qualquer outro texto que os/as alunos/as tivessem interesse em aprender. A experiência realizada demonstra que a vontade que motivou seus/suas alunos/as a buscar a compreensão do texto em francês por conta própria pode ser realizada por qualquer pessoa que deseje aprender sem a necessidade de um

explicador. Fica claro que não há, entre o texto (o saber impresso) e o desejo de aprender dos/das alunos/as, nenhuma interferência externa, já que a compreensão é livre a cada um e não há como ter controle sobre sua aprendizagem.

Ora, Jacotot nada havia transmitido. O método era, puramente, o do aluno. E aprender mais ou menos o francês é, em si mesmo, uma coisa de pouca consequência. A comparação não mais se estabelecia entre métodos, mas entre dois usos da inteligência e entre duas concepções da ordem intelectual. A via rápida não era a melhor pedagogia. Ela era uma outra via, a da liberdade, via que Jacotot havia experimentado nos exércitos do ano II, na fabricação das pólvoras ou na instalação da Escola Politécnica: a via da liberdade respondendo à urgência do perigo, mas também à confiança na capacidade intelectual de cada ser humano. Por detrás da relação pedagógica estabelecida entre a ignorância e a ciência, seria preciso reconhecer a relação filosófica, muito mais fundamental, entre o embrutecimento e a emancipação [...] (Rancière, 2020, p. 32).

Continuando a nossa reflexão sobre a possibilidade de um ensino e aprendizagem de filosofia que objetiva a autonomia do pensamento e a emancipação dos sujeitos, precisamos considerar que a inteligência é uma potência comum a todos eles e, enquanto produto do intelecto, pode ser usada por qualquer um para criar o que desejar, como um jogo a partir dos conhecimentos que tem da matemática; ou desenhar, numa tela, uma paisagem ou uma figura qualquer; e outras tantas criações que se configuram como a realização de uma ação livre do indivíduo. Seguindo as ideias propostas pela pedagogia da emancipação, a possibilidade das várias criações advém porque as inteligências são múltiplas e diferentes, e, en-

quanto o sujeito cria, ele se autorreafirma: eu posso, eu compreendo, eu existo como ser pensante, que possui inteligência própria e, a partir dela, posso intervir no mundo sem que haja alguém para intermediar a ação. E aqui estamos diante de mais uma atividade da inteligência humana, que é a atenção, é através dela que o sujeito se autorreconhece enquanto ser de inteligência e potência.

Historicamente temos uma tradição escolar que reafirma a todo instante que quem tem conhecimento ensina e quem não tem aprende, uma lógica excludente do processo de ensino que subordina as inteligências, pois subentende que não se pode saber sobre aquilo que se ignora, colocando aqueles que não sabem na condição de dependentes daqueles que detêm o saber. O que Rancière (2020) nos mostra é que todas as vezes em que os sujeitos precisam recorrer a um/a professor/a explicador/a para conhecer alguma coisa, aumenta a distância de quem sabe e quem não sabe, um dos princípios do embrutecimento pedagógico.

Portanto, o ensino e a aprendizagem que têm como meta emancipar seus/suas alunos/as devem tentar diminuir a distância ou aboli-la do sujeito que aprende do objeto do conhecimento. Desse modo, a vontade de aprender vem da intenção do sujeito em responder ou atribuir sentido àquilo que está sendo pesquisado. É do/a leitor/a mais o texto que vem a compreensão, logo todo processo de apreensão do saber é tencionado pelo sujeito, um desejo e uma vontade que afloram dentro de si mesmo. Para que isso, de fato, ocorra é necessário, segundo Rancière, que se inverta a lógica do sistema explicador:

A explicação não é mais necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que

tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar algo a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-lo por si só (Rancière, 2020, p. 23).

Nesse sentido, por que não usar da escrita nas aulas de filosofia como exercício emancipatório? Para Kohan (2008), a escrita pode ser usada como instrumento de libertação da infância do pensamento. Com ela, é possível intervir no mundo, resgatar os discursos que estão silenciados e dar voz aos que estão sedentos por fala. Sabemos que, cada vez mais, a escrita como ato político vem perdendo espaço na sociedade burguesa. A formação escolar, na atualidade, tem cada vez mais reduzido os espaços para a escrita criativa e crítica. É o tempo cronológico que deve ser seguido por todos, o tempo da fábrica, das obrigações, dos costumes que a sociedade impõe.

Questionamos, então, qual o lugar que ocupa o/a professor/a na ordem emancipadora? De que forma ele/a deve conduzir suas aulas de filosofia? Pois sabemos que, nesse método, a liberdade do/a aluno/a para aprender é colocada em primeiro plano, porém, a figura do/a professor/a não desaparece, só ganha contornos diversos daqueles que tinha na pedagogia explicadora, em que era o mentor/a de todo o processo, cabendo-lhe não só traçar o caminho do saber, mas também controlá-lo.

Diferente desse, o/a professor/a emancipador/a incentiva, provoca e estimula seus/suas alunos/as na busca pelo saber, sem, contudo, determinar o que é certo ou errado. Nesse método, os/as alunos/as aprendem de acordo com suas vontades e no seu tempo. De acordo com Rancière (2020), foi isso que fez o mestre Jacotot:

sem intervir ou mediar, acompanhou todo o itinerário de seus/ suas alunos/as ao serem desafiados/as para que aprendessem algo novo para eles/as numa língua diferente da sua, e, ao final do processo, viram que é possível aprender sem a necessidade de um mediador. De acordo com Carvalho, na pedagogia da emancipação, o/a professor/a deve assumir uma posição política:

O mestre emancipador é, pois, aquele que atua na *vontade do aluno* de sair de um círculo de impotência pelos seus próprios recursos e liberar sua inteligência para agir sobre um objeto comum, sem a necessidade de uma mediação instaurada pela inteligência do professor. Em vez de esperar pela igualdade como fruto de um processo educativo ou histórico, o mestre emancipa ao levar seus alunos a confiarem na igual capacidade de todos para produzir atos de inteligência, por meio dos quais cada um pode compreender e traduzir para si toda e qualquer manifestação da inteligência humana. A maestria do mestre ignorante não reside, pois, em qualquer sorte de suposta superioridade intelectual, mas tão somente em sua vontade política de criar condições de possibilidade para a *experiência da igualdade*, subvertendo, dessa forma, a partilha dos lugares preestabelecidos pelas convenções arbitrárias que naturalizam as desigualdades (Carvalho, 2020, p. 6).

Sendo assim, no ensino e aprendizagem de filosofia para emancipação, o/a professor/a nada mais faz do que convidar o/a aluno/a para fazer parte do ciclo de potência que se inicia rumo à libertação de sua inteligência e de seus corpos das amarras e do controle das formas de poder que são exercidos sobre eles. Para que essa libertação realmente ocorra, é necessário, então, tirá-los

do ciclo da impotência que, há anos, ocorre dentro das instituições educacionais.

Desse modo, é preciso preparar os/as alunos/as que hoje estão dentro das escolas para serem protagonistas de sua própria aprendizagem e formação, ou seja, mostrar-lhes que não há inteligência superior ou inferior, mas que todos os sujeitos possuem as mesmas capacidades e que não há saber que não possa ser aprendido sem a necessidade de um/a professor/a explicador/a.

Para Rancière (2020), a pedagogia da emancipação parte da ideia de que há uma igualdade das inteligências, e esta tem que ser reconhecida no presente. Para que isso de fato ocorra, é necessário que a educação escolar dê suporte para que as habilidades intelectuais dos/as alunos/as sejam reconhecidas e desenvolvidas nesse instante. Se acreditamos num ensino e aprendizagem de filosofia que liberte os sujeitos dos grilhões da ignorância e caminhe rumo a uma jornada intelectual em busca da sua autonomia intelectual e emancipação, é necessário verificar que a inteligência não pode “ser propriedade de nenhum conjunto, sem o que ela não mais poderia ser propriedade das partes. Logo, é preciso concluir que a inteligência está somente nos indivíduos, mas que ela não está em sua reunião” (Rancière, 2020, p. 112). Porém, quando se tem uma política educacional que não reconhece as representatividades particulares de cada sujeito, além de comprometer a sua vida pessoal e social, isso também acaba afetando o desenvolvimento das suas faculdades da inteligência.

A igualdade seria, pois, o ponto de chegada do processo de emancipação intelectual por meio do qual um educando ascenderia à mesma condição de seu mestre ou por meio do qual o povo realizaria sua vocação como sujeito histórico consciente. Assim

concebida, a emancipação intelectual é um destino ao qual se almeja chegar; uma promessa a se realizar como fruto de uma jornada cujos contornos se encontram preconcebidos por aqueles que tomam para si a condução do processo emancipatório (Carvalho, 2020, p. 3).

De acordo com Rancière, o que corrompe a vontade individual “não é o amor pela riqueza nem qualquer bem”, mas “é a necessidade de pensar sob o signo da desigualdade” (2020, p. 117), esse mal social que está cada vez mais presente dentro das instituições e que é alimentado por mentes embrutecedoras, como uma forma de manter a ideologia de uma classe social que acredita ser superior aos demais indivíduos. É por isso que “a paixão pela desigualdade é a vertigem da igualdade, a preguiça diante da enorme tarefa que ela requer, o medo diante de um ser racional que se respeita a si próprio” (Rancière, 2020, p. 116).

O ensino/aprendizagem de filosofia que estamos propondo pretende romper com o ciclo da desigualdade das inteligências que vemos dentro do contexto escolar, para inserir outro, que vá de encontro à ordem convencional e que respeite a autonomia dos sujeitos, ou seja, a liberdade das vontades individuais.

Assim, mesmo que as vontades individuais estejam inseridas e submetidas ao controle externo, é possível, a partir dos deslocamentos que o próprio sujeito faz com o seu intelecto, salvaguardar sua inteligência dos ditames produzidos pela massificação ideológica de uma cultura letrada. É por isso que é tão importante falar de uma educação para emancipação no contexto social atual em que a escola se encontra, pois, mesmo sendo reprodutora de uma ideologia da classe social mais abastada, que coordena toda uma lógica para manter a produção de sujeitos submissos, ela também

pode ser espaço de criatividade, de crítica e de denúncia do discurso da “desrazão” que hoje a permeia, ou seja, do “embrutecimento que as instituições codificam e que os explicadores solidificam nos cérebros” (Rancière, 2020, p. 118).

Considerações finais

Vimos, a partir das ideias de Jacques Rancière (2020), que há uma ordem explicadora presente em nosso sistema educacional que, a todo momento, tem reforçado que existem duas inteligências diversas e antagônicas: a do professor e a do aluno, em que essa segunda está sempre subordinada à primeira. Nessa lógica explicativa, as capacidades de raciocinar por conta própria dos sujeitos são menosprezadas em virtude de supervalorizar a figura do professor mediador ou explicador. Vimos também que, quando se se prioriza uma educação que visa apenas à instrução, destitui-se o ato de pensar comum a todos os sujeitos, aumentando assim a distância para emancipação e autonomia de quem deseja aprender o objeto do saber.

No entanto, há uma ordem emancipadora que mostra que é possível um ensino e aprendizagem em que se valoriza a igualdade das inteligências. Desse modo, os alunos podem, partindo de suas vontades, compreender o que estão estudando sem a necessidade de um/a professor/a explicador/a. Nesse caso, rompe-se com a lógica explicativa em nome de uma inteligência e uma vontade que obedece a si mesma.

Se o objetivo é um ensino e aprendizagem de filosofia que visa à emancipação e à autonomia do pensar crítico dos sujeitos, reconhecendo as suas potencialidades, é necessário propor, no

ambiente escolar, exercícios emancipatórios em que os/as alunos/as possam fazer experiências diretas com o objeto do saber. Esses exercícios emancipatórios devem incentivar a criação e a imaginação, ao invés da instrução mecânica da repetição e da memorização de conteúdos.

Sabemos que os desafios para a implantação de uma educação emancipadora, que respeite as capacidades intelectuais e a autonomia de cada sujeito em nossa sociedade, caminha a passos lentos, mas é preciso acreditar que ela é possível de acontecer a partir do momento em que nos disponibilizarmos a fazer rupturas com os modelos educacionais e as práticas e metodologias de ensino e aprendizagem que se encontram institucionalizadas.

Referências

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Do Mestre Ignorante ao iniciador: forma escolar e emancipação intelectual. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-13, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623691817>. Acesso em: 23 fev. 2023.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010. (Coleção Trans).

KOHAN, Walter. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lillian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TOMAZETTI, Elisete. **Formação de Professor de Filosofia**: entre o ensino e a aprendizagem. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4888/4846> Acesso em: 24 mar. 2022.

VELASCO, Patrícia del Nero. **Educando para a argumentação**: contribuições do ensino da lógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VELASCO, Patrícia del Nero. **Sobre o lugar da argumentação na filosofia como disciplina**. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32175> Acesso em: 24 mar. 2022.

Práticas educativas a partir da filosofia da razão vital: uma experiência de pensamento em tempos de pandemia

Joabe Tavares Pereira, Galileu Galilei Medeiros de Souza

Introdução

O pensamento filosófico de Ortega y Gasset tem estreitas ligações com a vida humana, isto é, *a minha vida, a nossa vida, a vida de cada um*. A respeito da filosofia – em referência explícito à metafísica, que é seu coração – afirma ele em *Lições de Metafísica*:

[...] o homem faz metafísica quando busca uma orientação radical em sua situação. Mas qual é a situação do homem? [...] quaisquer que sejam os ingredientes variáveis que formem a situação em que eu me encontre, é evidente que essa situação será um viver. Portanto, a situação do homem é a vida, é viver (Ortega y Gasset, 2019, p. 30).

É, pois, vivendo e tomando consciência disso que se pode encontrar sentido e orientação. A filosofia, com efeito, “[...] consiste em o homem buscar uma orientação radical em sua situação” (Ortega y Gasset, 2019, p. 31), atraído pelo desejo da verdade, que “[...] é, portanto, aquilo que aquietava uma inquietude de nossa inteligência” (Ortega y Gasset, 2019, p. 15).

A partir dessa noção de filosofia, fizemos uma intervenção prática na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Gomes Alves (EEEFM José Gomes Alves), situada na cidade de Patos -PB, como parte de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, procurando realizar uma experiência de pensamento, com alunos do ensino básico, que lhes facultasse tomar consciência da própria situação e melhor orientar-se. Este presente texto objetiva fazer uma apresentação dessa ação filosófico-pedagógica.

A prática a ser aqui considerada foi antecedida por uma investigação a respeito do significado da filosofia da razão vital de José Ortega y Gasset, centrada nas noções de *ideias vitais*, *razão vital e histórica*, *cultura*, *barbárie*, *homem-massa* e *princípio da economia do ensino*, cujo sentido – de cada uma dessas noções – orienta-se pelo reconhecimento do que nosso filósofo chama de *necessidades imediatas*.¹ Essas ideias alimentaram a prática que as seguiu, o que, por sua vez, também contribuiu para uma melhor precisão dessas mesmas ideias, em um círculo virtuoso de constante reatualização.

[1]. Sobre esse estudo, no qual se considera o sentido das referidas noções, remetemos o leitor à dissertação: https://www.uern.br/controladepaginas/defesa-dissertacao/arquivos/6370dissertacao_joabe_tavares_pereira.pdf.

Do projeto de pesquisa

Definida a noção de filosofia para Ortega y Gasset, partimos para a composição dos ingredientes do corpo da pesquisa. Assim, preparamos o projeto de pesquisa, que procurava explicitar os objetivos, a justificativa, a metodologia e as referências a serem utilizadas. Também, no projeto, deixamos claros o local da investigação, o número de participantes e a descrição dos documentos que seriam assinados pelos participantes (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, assinados por adolescentes), como também pelos pais ou responsáveis pelos estudantes (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE), os quais participaram de nossa experiência.

Como se tratava de uma pesquisa que envolvia seres humanos – e, ainda mais, adolescentes –, justificou-se o cuidado do envio de nosso projeto a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o de nossa Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, o qual julgou, de modo relativamente ágil, que esse atendia aos critérios exigidos para a pesquisa com seres humanos, aprovando sua realização, conforme Parecer CEP/UERN nº 3.853.574, emitido em 13 de fevereiro de 2020.

Todavia, nesse caso específico, um imprevisto determinou substancialmente a mudança de curso de nossa ação, cuja programação inicial contava com a sua realização em modalidade presencial. Tal imprevisto foi nada mais, nada menos que a pandemia de COVID-19.

A situação da pandemia exigiu uma adaptação dos processos de ensino e aprendizagem que, talvez, fosse implementada só daqui a 20 ou 30 anos, como o aproveitamento das tecnologias da

informação como instrumentos didáticos indispensáveis. O Estado da Paraíba havia assumido o modelo de ensino remoto quando decidimos partir para a intervenção prática também remota na EEEFM José Gomes Alves.

Da pesquisa-ação

Voltando um pouco às nossas escolhas iniciais, elegemos a modalidade de pesquisa-ação. Com efeito, aplicada à própria situação de ensino, realizada por professores, a pesquisa-ação permite intervir e melhorar a própria prática (Tripp, 2005), permitindo a participação ativa do pesquisador junto ao objeto de sua pesquisa. Buscávamos responder à questão de como organizar uma experiência pedagógico-filosófica que contribuísse para mitigar o fenômeno de massificação² que ocorre em nossas escolas de Ensino Médio, a partir das luzes lançadas pela filosofia orteguiana da razão vital.

Evidentemente, para tanto, não é qualquer envolvimento do professor que pode ser permitido. Devemos ter sempre em boa lembrança que a pesquisa-ação deve ser “[...] limitada pelo contexto ético da prática” (Tripp, 2005, p. 447). Assumindo esse empenho ético, procuramos assegurar a imparcialidade adequada e

[2]. Para Ortega y Gasset, trata-se de um fenômeno que ocorre a partir do século XIX. Sua característica é a presença social, não só maciça, mas também majoritária, de um novo tipo de homem: o homem-massa ou novo bárbaro. Como aparece em obras como *Missão da Universidade* (Ortega y Gasset, 1999), este não é alguém sem escolaridade, mas o sujeito médio incapaz de decidir adequadamente por lhe faltar o domínio das ideias vitais, necessárias para estar à altura de sua época, ou seja, para bem entendê-la.

a lisura que uma investigação-educativa requer, cuidando para nada impor aos estudantes, ainda que preocupados em fazer ver, o quanto possível, as exigências que a inserção dos sujeitos em seu mundo acarreta para seu projeto de vida, procurando desenvolver um processo de ensino-aprendizagem realmente capaz de se abrir ao influxo das ideias vitais de cada época.³

Em suma, um ensino voltado para a preocupação com as ideias vitais é também portador de uma exigência constante de reavaliação de suas circunstâncias. Também por isso, a pesquisa-ação pareceu ser adequada. Com efeito, a pesquisa-ação é “[...] toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (Tripp, 2005, p. 443). Este tipo de pesquisa utiliza técnicas consagradas pela academia científica, e que, aplicada à educação, traduz-se como sendo “[...] uma estratégia de desenvolvimento de professores pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos [...]” (Tripp, 2005, p. 445). No nosso caso específico, isso deveria, agora, ser feito no sentido de nos adaptarmos também a essa nova modalidade de ensino.

Assumindo o modelo da pesquisa-ação, partimos para a ação pedagógica propriamente dita. Esta constaria de seis seminários, precedidos por quatro etapas preparatórias – divulgação, recrutamento, assinaturas de TCLE e TALE, e preleções iniciais (Quadro 1).

[3]. O que não significa aderir à moda do momento, mas ao que é realmente necessário para a orientação da própria existência. Com efeito, à tendência massificadora, que também atinge o sistema de ensino, opõe o filósofo madrileno o conjunto das ideias vitais (Ortega y Gasset, 1999).

QUADRO 1 - ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO

Identificação da Etapa	Início (dd/mm/aaaa)	Término (dd/mm/aaaa)
Divulgação do Projeto de Pesquisa	08/09/2020	11/09/2020
Recrutamento dos estudantes participantes da pesquisa	14/09/2020	18/09/2020
Obtenção do TCLE e do TALE	21/09/2020	25/09/2020
Encontro I – Apresentação, 1ª preleção, explanação da filosofia de Ortega y Gasset	28/09/2020	28/09/2020
Encontro II – 2ª preleção, estudo sobre pontos salientes da filosofia orteguiana	02/10/2020	02/10/2020
Seminário I – A filosofia contra a massificação	05/10/2020	05/10/2020
Seminário II - O estudo universal e entusiasmado da filosofia	13/10/2020	13/10/2020
Seminário III – A necessidade de aprender	19/10/2020	19/10/2020
Seminário IV – Relação entre escola e vida	26/10/2020	26/10/2020
Seminário V – Cultura contra a barbárie	03/11/2020	03/11/2020
Seminário VI – Contribuições da filosofia contra a massificação	09/11/2020	09/11/2020
Análise dos dados	10/11/2020	16/11/2020

Fonte: Elaboração dos autores

Da preparação para a prática

O modelo remoto era o que dispúnhamos como recomendável para as circunstâncias vivenciadas, ainda que não fosse o ideal em uma pesquisa-ação, já que apresentava certo obstáculo quanto à

qualidade da relação entre mestre e discípulos, essencial ao processo educativo (Gusdorf, 2003).⁴

Marcamos dois encontros virtuais com as turmas, a fim de introduzirmos nosso trabalho. No início do primeiro deles, no qual estavam presentes os possíveis sujeitos da pesquisa e seus responsáveis legais, foi explicitada a pesquisa e foram dirimidas todas as dúvidas sobre sua natureza, objetivos e metodologia; em seguida, colhemos a manifestação do desejo de participação pelas assinaturas do TALE e TCLE.

Para atrair a participação voluntária dos nossos estudantes, investimos na promoção do protagonismo juvenil ligado às atividades que seriam realizadas. Convidamos os estudantes do Ensino Médio (dos três anos) da escola considerada para a pesquisa e os responsabilizamos por promover a publicização da prática junto a seus colegas de mesmo nível de escolaridade, focando no fato de que seria um lugar de pensar sobre sua situação, seu passado, presente e futuro, enfim, sobre seu projeto de vida. A estratégia foi bem-sucedida. Pensamos inicialmente na formação de um grupo de 9 participantes, mas conseguimos reunir 14 voluntários. Demos ao grupo o nome de *Estudos orteguianos*⁵. As atividades ligadas a

[4]. O filósofo e educador francês George Gusdorf afirma a respeito que a relação entre discípulos e mestre é essencial por se relacionar com a comunicação de um testemunho essencial para além do saber ou saber-fazer que se transmite: “[a maestria] é a ação de presença que leva, após uma desorientação mais ou menos longa, à reordenação do ser pessoal. Eu vivia em erro, estava no caminho errado, sabendo-o ou não. Veio o mestre – venceu-me e convenceu-me. Seu testemunho essencial não diz respeito a um saber, nem a um saber fazer. O mestre é. Porque sua vida tem um sentido, ensina a possibilidade de existir. Também eu sou um homem; eu o sou e o quero ser... Minha vida justifica-se e devo justificá-la. E, como devo, posso” (Gusdorf, 2003, p. 101). Isso posto, é preciso considerar que a relação virtual entre pessoas também pode gerar tais efeitos. Contudo, nada parece substituir com eficácia a relação entre corpos vivos.

[5]. Em homenagem ao *Centro de Publicações de Estudos Ortega y Gasset*, fundado em 1997, com o propósito de recuperar e difundir o legado intelectual do pensador espanhol. Desse Centro, recebemos a doação de material (livros e artigos) para a nossa pesquisa.

esta pesquisa foram realizadas, nos dias marcados, sempre das 19h às 20h30min, findando com acertos para os encontros seguintes.

Ainda no que diz respeito à etapa preparatória, foram realizadas duas preleções, que chamamos de Encontros I e II (Quadro 1). Nestas foram expostos, em linhas gerais, a filosofia de José Ortega y Gasset e traços de sua biografia. Isso feito, convidamos todos para os seminários.

Dos seminários

Nossos seminários foram pensados segundo o modelo proposto por Mortimer Adler, em seu livro *Como falar, como ouvir*. Nessa direção, foram concebidos como ensino “[...] que se dá através de um debate conduzido por meio de perguntas e respostas, estas frequentemente contestadas” (Adler, 2014, p. 149). Trata-se, assim, de uma técnica tradicionalmente reconhecida como socrática, em que se organiza uma discussão em torno de temas e problemas, a partir de uma metodologia dialética, composta de apresentação e confronto de hipóteses em torno de questões propostas, guardado o direito à contestação.

Nossos seminários foram realizados por meio da ferramenta eletrônica Google Meet. Ao cabo de cada encontro, por WhatsApp e e-mail, era enviado ao participante um questionário sobre os temas referentes ao encontro posterior, bem como algum material de leitura, promovendo uma espécie de *aula invertida*, que se mostrou bastante eficaz. Assim, cada seminário era iniciado a partir de questões já conhecidas e refletidas, e essa lógica seguiu-se até

o quinto seminário. No sexto e último desses seminários, fizemos uma recapitulação do percurso e, por *giros concêntricos*⁶, voltamos às questões já abordadas.

Das fontes de informações e questionários

As informações colhidas e a serem analisadas foram provenientes de anotações do pesquisador e dos já referidos questionários abertos, aplicados aos participantes. Sobre o uso de questionários abertos,⁷ esse tipo de coleta de dados, quando bem planejado, tem a vantagem de possibilitar a coleta mais subjetiva das opiniões, sem cenários prefixados. Pode também, é verdade, acarretar alguma desvantagem, geralmente relacionada ao desconhecimento do pesquisador a respeito das circunstâncias em que o questionário foi respondido ou a alguma dúvida dos respondentes que possa surgir durante o seu preenchimento. Contudo, isso pode ser remediado por meio da formulação de perguntas claras e de esclarecimentos feitos quando do seu preenchimento, sem, contudo – o que é fundamental –, interferir nas respostas dos participantes (Lakatos; Marconi, 2003). Isso considerado, nossos questionários foram compostos pelas seguintes questões provocadoras (Quadro 2):

[6]. “Giros concêntricos, de raio cada vez mais curto e intenso, desliando na espiral desde uma mera exterioridade com aspectos abstrato, indiferente, frio, até um centro de terrível intimidade, patético em si mesmo, ainda que não o pareça em nosso modo de tratá-lo” (Ortega y Gasset, 2016, p. 17).

[7]. Questionários abertos são compostos por perguntas que não possuem respostas pré-fixadas, como, por exemplo, em estilo de múltipla escolha ().

QUADRO 2 - COMPOSIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Tema	Seminário	Questões
A filosofia contra a massificação	1º	1) Por que a filosofia de Ortega y Gasset aponta para a vida como uma preocupação que deve nos ocupar? 2) Por que a filosofia orteguiana é um instrumento de combate à massificação, que acontece, inclusive, na Escola?
O estudo universal e entusiasmado da filosofia	2º	1) Qual a importância do caráter universal da filosofia? 2) Por que é importante estudar com entusiasmo? 3) Fale sobre o perigo do cientificismo, ao qual se referia Ortega y Gasset.
A necessidade de aprender	3º	1) Por que o conhecimento é necessário? 2) O que é vital para o estudante aprender?
O sentido da vida	4º	1) Para você, o que é viver? 2) Qual a relação entre escola e vida? 3) A filosofia ensina algo sobre a vida?
A cultura contra a barbárie	5º	1) O que é cultura, segundo o pensamento orteguiano? 2) Qual a importância da cultura? 3) Por que Ortega y Gasset critica o “especialismo” e o saber fragmentado?
A contribuição da filosofia contra a massificação	6º	1) Como a filosofia orteguiana contribui no combate à massificação que ocorre em nossas escolas de EM? 2) Como a filosofia orteguiana aponta para nossa responsabilidade? 3) Por que é necessário aprender? 4) Por que, para a filosofia, é importante estudar o todo, e não apenas as partes (especialismo)? 5) O que você gostaria que fosse perguntado, mas foi esquecido por esta pesquisa?

Fonte: Elaboração dos autores.

O resultado dessa etapa da pesquisa-ação – respostas aos questionários e anotações do professor – foi submetido ao processo de análise de dados, descrito a seguir.

Da análise de dados e discussão dos resultados

Para a análise e avaliação dos dados fornecidos a partir dos encontros, elegeram-se duas metodologias: 1) a análise temática para interpretação das respostas aos questionários; e 2) a observação fenomenológica e sua descrição posterior para explorar as vivências realizadas.

Sobre a análise temática, trata-se de uma estratégia de análise de textos que permite sua maior compreensão, “[...] fazendo emergir a ideia central e as secundárias, as unidades e subunidades de pensamento, sua correlação e a forma pela qual esta se dá” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 32). O objetivo dessa análise é organizar as ideias do autor de um texto de modo a resgatar seu esqueleto lógico. Seguindo essa diretriz metodológica, organizaram-se os dados provenientes da pesquisa-ação em eixos temáticos, definidos de acordo com os seminários (Quadro 2).

Assim, as respostas aos questionários foram colhidas, lidas e interpretadas a cada seminário. Consideraram-se, para tanto: a) a correspondência entre as temáticas e as respostas dadas pelos alunos; b) a utilização de linguagem e conceitos filosóficos; c) o progresso teórico dos participantes (especialmente considerado quando do último seminário); e d) a pertinência da interpretação dos materiais fornecidos, averiguada pela relação entre a teoria estudada e a tradução existencial concreta dessa teoria.

Quanto à observação fenomenológica, escolhemos esse tipo de abordagem tendo em vista aproveitar a aproximação do pesquisador com o fenômeno a ser investigado, peculiar à pesquisa-ação. Esse método trilha três itinerários, na busca de tornar patente o fenômeno que investiga: a redução (*epoché*), a descrição e a compreensão fenomenológica. Ora, “reduzir” é “[...] chegar àqui-

lo que de fato ele é [o fenômeno] antes de qualquer tematização” (Graças, 2000, p. 30), ou seja, sem prejulgamentos. “Descrever” é, procedendo a partir da redução e levando em conta a subjetividade do discurso, ou seja, a própria perspectiva, torná-lo o quanto possível uma aproximação objetiva do fenômeno estudado. E, por fim, “compreender” implica evidenciar o fenômeno dentro das conexões e inter-relações que manifesta na experiência. É preciso evidenciar, no entanto, que o fenômeno é algo inesgotável em sua totalidade. Nesse sentido, é preciso ter presente que sua plenitude jamais estará ao alcance de uma pesquisa, por mais rigor epistemológico que se depreenda ao realizá-la (Graças, 2000).

Essa experiência mostrou, não só aos sujeitos da pesquisa, como ao próprio pesquisador, como a séria consideração dos aspectos biográficos de nossa vivência pode ajudar a fazer perceber de modo novo o nosso aparato conceitual, no sentido de explicitar como não devemos submeter os fenômenos às nossas interpretações, mas, ao contrário, julgá-las a partir das manifestações da presença fenomenal do modo mais integral possível – ou seja, levando em conta suas perspectivas.

Da implementação prática dos seminários

Após as duas preleções iniciais acerca da filosofia da razão vital, iniciamos os seminários propriamente ditos, os quais serão resumidamente reportados a seguir.⁸

[8]. Para uma consideração mais completa dos seminários, remetemos ao texto dissertativo disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/defesa-dissertacao/arquivos/637odissertacao_joabe_tavares_pereira.pdf.

a) Seminário I - A filosofia da razão vital contra a massificação

Em nosso primeiro seminário, deixamos claro que aquele seria um *lugar de fala* para todos, sem diferenciações de qualquer natureza; que eles poderiam se expressar quando achassem oportuno, o que incluiria recorrer não só ao *chat*, mas também à expressão oral, respeitadas as ordens das falas, o que é, de fato, uma exigência essencial para garantir a comunicação pelo meio adotado – Google Meet.

Para sensibilização de nosso grupo, usamos a letra e a música de “Intuição”, de Osvaldo Montenegro. Outro recurso utilizado foi a animação por meio de um breve vídeo do YouTube que trata do *homem-massa* (Carvalho, 2015).

Nesse primeiro encontro, foi dado destaque para o entendimento de que a *vida é a realidade primária e radical*, apoiado em algumas perguntas norteadoras (Quadro 2). Muitas intervenções foram realizadas no sentido de chegar a uma compreensão do que isso significaria. Nas discussões, os estudantes mostraram entender que o que faz a filosofia é refletir sobre a vida para ajudar a viver com mais consciência de si e do mundo. Ora, a vida escolar não está fora do mundo, mas o espelha e a seus problemas. Por exemplo, afirmou o estudante identificado como “Fi”⁹, a respeito da filosofia que chega à escola: “O ‘maior’ medo de Ortega y Gasset era que o [tipo] homem-massa se expandisse [até] hoje em dia. O homem-massa está por todo lugar e, também, dentro das escolas” (Estudante Fi). Em síntese, concluem eles, para um estu-

[9]. Os estudantes foram identificados com os nomes das letras gregas do alfabeto, a fim de garantir o anonimato nas respostas, reduzir possíveis constrangimentos e, assim, assegurar maior liberdade para quem respondia.

dante, viver se traduz em viver na escola, nessa situação que é a de ser estudante. Como outras pessoas de seu tempo, também o estudante é chamado a refletir sobre sua condição e, isso fazendo, resiste contra a corrente da barbarização do homem-massa.

Isso posto, ao final de cada seminário, fazíamos novas reflexões sobre o já realizado até o presente e, ao mesmo tempo, íamos construindo pontes para o encontro seguinte, indicando as perguntas norteadoras que seriam propostas para orientá-lo.

b) Seminário II—O estudo universal e entusiasmado da filosofia

Neste segundo seminário, tematizamos o caráter da *pan-tonomia*¹⁰ da filosofia da razão vital, como também o aspecto de *jovialidade*, que implica entusiasmar-se por aquilo que se faz ou preocupar-se com a própria ocupação. Para Ortega y Gasset (2016), a preocupação com o todo traduz-se em preocupação com a vida, a grande ocupação. Vida é *quefazer*, uma tarefa que devemos realizar, o que requer esforço (ocupação preocupada), que, em certas circunstâncias, se torna dramático, como a situação de quem busca uma tábua flutuante quando naufrago se encontra. Ouçamos nossos participantes: “A filosofia não deve ser restringida ao estudo apenas de determinados campos do conhecimento ou núcleos específicos, mas [dizer respeito] ao todo. Como aponta Ortega y Gasset, ‘filosofia é o conhecimento do Universo e de tudo quanto há’” (Estudante Ômega).

O registro da discussão em torno dessas falas deixa claro que os estudantes entenderam que, em relação à perspectiva huma-

[10]. Pantonomia: “[...] o desejo intelectual pelo todo [...]” (Ortega y Gasset, 2016, p. 103). O filósofo nos adverte a não se conformar em conhecer meros pedaços, fragmentos do saber, mas buscar pelo todo do Universo, é nisto que a filosofia deve se manter, tornar-se filosofia mesmo.

na, não há como falar de todo sem falar da vida humana, já que o todo só ganha sentido para o homem enquanto situação vital, o que quer dizer simplesmente “situação de vida”. Assim, concluem esses estudantes, ainda que, em filosofia, não se tematizem direta e explicitamente a vida humana e suas condições, por exemplo, na filosofia dos antigos ou no medievo, é disso de que se trata no fundo, porque não há percepção do todo ou falar sobre o todo sem que isso seja feito a partir da perspectiva da vida humana.

Outro ponto que devemos destacar das discussões é o fato de os estudantes-participantes se reportarem à interpretação da jovialidade da filosofia não como temporal – porque a filosofia é velha e exige maturidade –, mas enquanto jovialidade espiritual ou entusiasmo pelo saber (Quadro 2, Seminário II, Questão 2). O entusiasmo ao qual nos remete Ortega y Gasset é um imperativo para aqueles que desejam realizar o estudo como uma *vocação*, uma tarefa vital – como aparece na primeira das lições de metafísica, *O estudar e o estudante* (Ortega y Gasset, 2019) – da qual o estudante que se pretenda *autêntico* jamais poderia se afastar.

c) Seminário III—A necessidade de aprender

Após novas reflexões sobre o último encontro, partimos para nosso terceiro seminário, cujo tema foi a *necessidade de estudar*. Para esse encontro, enviamos um texto do próprio Ortega y Gasset, da obra *Lições de metafísica*, aula 01, cujo título, “Sobre o estudar e o estudante”, despertou a curiosidade dos participantes: o que teria um filósofo a dizer sobre o estudante?

Começamos nosso seminário no estilo de Ortega y Gasset, por *giros concêntricos*, voltando às questões anteriormente consideradas e prosseguindo um pouco mais além. Sobre a necessidade

de aprender ou estudar (Quadro 2, Seminário III, Questão 1), os participantes concordaram que, de fato, é preciso que o estudante sinta a *angústia radical* do verdadeiro *querer saber*, uma necessidade imediata de querer aprender alguma coisa por uma atração realmente interior.

“Estudar e ser estudante é sempre, e sobretudo hoje, uma necessidade inexorável do homem” (Ortega y Gasset, 2019, p. 27). Nesse sentido, nosso autor distingue entre necessidade imediata e necessidade mediata. A segunda seria um querer imposto a partir de fora, ao contrário da necessidade imediata, que nasceria do próprio sujeito, como busca de uma resposta a uma questão radicalmente inscrita em sua natureza (Ortega y Gasset, 2019).

Os estudantes deram razão ao filósofo madrilenho, ao considerarem que, de fato, nada grandioso pode ser construído tendo como base “necessidades” artificialmente postas. Ao contrário, na esteira de pensadores como Aristóteles e Ortega y Gasset, como grande coisa que é, o estudo não poderia render bons frutos caso não fosse descoberto como uma empreitada existencial radicalmente conforme ao que o homem espera de sua vida. Os participantes corroboram as ideias do filósofo espanhol quando manifestam suas falas. Vejamos:

O vital para o estudante aprender é o esforço necessário, a responsabilidade, a vontade que vai vir de dentro para conseguir abrir a mente para aprender; a curiosidade de querer estudar e aprender determinados assuntos. Também precisa [aprender] cultura, costumes, etc. (Estudante Úpsilon).

Como posto, o sentido da fala do estudante, que apareceu em diversos outros relatos, aponta para um aprendizado mais fundamental, para um aprender a aprender, entendido aqui como

desenvolver a vontade ou o querer aprender por curiosidade. Ora, em Ortega y Gasset (2019), como aparece na primeira das *Lições de Metafísica*, ou melhor, em “O estudar e o estudante”, curiosidade em seu sentido autêntico significa cuidado ou preocupação com uma ocupação. No caso específico, é querer aprender, preocupando-se por essa ocupação, porque se descobriu sua necessidade.

Colhendo esse traço, findamos mais um seminário, com novas reflexões sobre as vivências, anotações sobre as experiências vivenciadas e planejamento para o próximo encontro, que tocaria em um ponto fulcral para a filosofia orteguiana, a saber: o sentido da vida ou, em outros termos, a vida como *realidade radical*; e, quanto à situação dos estudantes, sua relação com a escola.

d) Seminário IV—O sentido da vida

Para a realização do quarto seminário, enviamos material textual para os participantes (via WhatsApp e e-mail), além de excertos de textos do livro *Introdução à filosofia da razão vital de Ortega y Gasset*, do professor Maurício de Carvalho (2002). Nosso tema central tratou da vida em termos orteguianos, isto é, de que “viver é primariamente agir” (Carvalho, 2002, p. 356).

Trouxemos o tema da vida como uma tarefa a se realizar (Quadro 2, Seminário IV, Questão 1). Para promover uma aproximação da situação concreta dos sujeitos da pesquisa – ideia que já havia surgido em encontros anteriores – também consideramos a perspectiva da vida escolar (Quadro 2, Seminário IV, Questão 2).

A vida como ação da razão é tema recorrente na filosofia orteguiana. Nessa direção, vejamos o que nos falaram, quanto a esse aspecto, um dos nossos participantes: “Para mim, viver não é sim-

plesmente viver o ciclo da vida [...] viver é muito mais do que existir, por isso temos que dar sentido à nossa vida” (Estudante Mi).

Sentimos, pelos pronunciamentos e textos dos estudantes, que a escola não poderia prescindir de ser um lugar de criatividade, no qual se estimula a compreensão das ideias vitais, ou seja, daquelas ideias que habilitem a *viver à altura de seu tempo*, sob o risco de se tornar meramente um lugar de reprodução da barbárie, do viver sem refletir. Viver é muito mais do que “existir”, diz o estudante, querendo com isso significar que viver é muito mais do que simplesmente “sobreviver”. Em outros termos, como nos diz Ortega y Gasset, em *Meditação sobre a técnica*, viver não é simplesmente estar no mundo, mas ter bem-estar¹¹.

Ao cabo de mais um encontro, fizemos novas reflexões sobre as experiências vivenciadas e propusemos, como já de praxe, o planejamento do próximo seminário.

e) Seminário V—A cultura contra a barbárie

Como forma de sensibilização para este quinto encontro, enviamos ao grupo de estudos a letra e música “A massa”, cantada por Raimundo Sodré, juntamente com textos que comporiam este seminário. Iniciamos nosso encontro voltando às questões exploradas anteriormente. Reafirmamos que “cultura”, para nosso filósofo, é o conjunto das *ideias vitais*, a que um homem qualificado *deve se ater* para estar à *altura de seu tempo*, o que significa ser capaz de entender sua situação e, assim, poder melhor escolher entre as

[11]. “O homem não tem empenho algum em estar no mundo. Ele se empenha é em estar bem. Só isso lhe parece necessário e todo o resto só é necessidade na medida em que torne possível o bem-estar. Portanto, para o homem, só é necessário o objetivamente supérfluo” (Ortega y Gasset, 1991, p. 16).

opções de que dispõe. Nesta perspectiva, “cultura é o sistema de ideias vivas que cada época possui. Ou melhor, o sistema de ideias *a partir* das quais o tempo transcorre” (Ortega y Gasset, 1999, p. 98, grifo do autor). Não é isto que faz o *novo bárbaro* – um incapaz de entender sua situação, pois, até mesmo quando sabe, porque se especializou num pedaço, já não antevê ou se comunica com o todo.

Quanto a essa temática, observemos um trecho da fala de um de nossos estudantes: “Cultura é uma necessidade individual de toda uma vida, é uma dimensão constitutiva da existência humana, como as mãos são um atributo do homem, assim é também a cultura” (Estudante Csi). Em outros termos, cultura é o conjunto do que é imprescindível ao homem para ser o que realmente é, ou seja, para orientar-se.

Ainda nesse seminário, buscamos colher as impressões (Quadro 2, Seminário V, Questão 3) que os estudantes tinham acerca do *especialismo*¹², filho do *cientificismo*¹³, denunciado pelo filósofo. Sentimos, nos estudantes-participantes, a nítida compreensão de que a especialização do saber está na raiz do processo de barbárie a que o ensino vem se submetendo, em detrimento do ensino da cultura, ou seja, das ideias vitais.

f) Seminário VI—As contribuições da filosofia contra a massificação

Em nosso sexto e último seminário, concentramo-nos em repensar alguns conceitos da filosofia orteguiana já estudados em

[12]. “Especialismo”: termo negativo para a fragmentação exacerbada do conhecimento ou do saber, o que limita o sujeito a mero pedaço de uma determinada área do conhecimento.

[13]. “Cientificismo”: “ideologia daqueles que, por deterem o monopólio do saber objetivo e racional, julgam-se os detentores do verdadeiro conhecimento da realidade e acreditam na possibilidade de uma racionalização completa do saber” (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 45).

nossos encontros e que transpassaram toda a ação prática de nossa pesquisa. A natureza desse último seminário, portanto, era ligeiramente diferente dos seminários anteriores, porque aqui se tratava de promover uma recapitulação geral dos temas explorados, procurando colher, se é que se apresentasse, alguma evolução em torno das discussões realizadas, dada a possibilidade de uma visão mais ampla dos problemas e das questões propostas.

E, como nos seminários anteriores, iniciamos este recordando as questões pretéritas, preparando-nos para mais um *giro concêntrico*. Neste derradeiro seminário, enviamos, junto ao material de leitura, a letra e música “Admirável gado novo”, do cantor paraibano Zé Ramalho, como um recurso que pretendia provocar nossos participantes quanto à percepção da massificação que vislumbramos no mundo da educação. Diferentemente dos demais seminários, as respostas deste não voltariam a ser discutidas pelos participantes de nosso grupo. De qualquer modo, suas respostas nos ajudaram a compor o quadro de impressões acerca do tipo de educação que recebem (Quadro 2, Seminário VI, Questão 1).

Nessa direção, tratamos aí dos pontos que formam a filosofia nuclear da razão vital: sobre a filosofia contra a massificação; da necessidade de estudar e do entusiasmo ao estudar; do sentido da vida, da cultura contra a barbárie; e da responsabilidade de cada um com suas escolhas e com a própria vida.

Ainda nesse seminário, os estudantes-participantes foram instados a indicar o que gostariam que fosse considerado, mas não o foi, pela pesquisa. Quanto a isso, um dos nossos participantes levantou um questionamento biográfico: “Ortega y Gasset criticava muito o homem-massa, o que é citado várias vezes por ele. Então, ele tinha medo de ser ou se tornar um homem-massa?” (Estudante Alfa). Ao que respondeu o mesmo estudante:

Ele temia a massificação, tentava abrir a mente de todos e fazia questão de dizer que o *homem-massa* poderia ser qualquer um (médico, dentista ou até nós mesmos). O *homem-massa* ignorava as ideias vitais. Imagina só se ninguém cumprisse regras! O mundo se tornaria um caos (Estudante Alfa).

O estudante, assim, entende que as ideias vitais são traduzidas muitas vezes por meio de regras de ordenação do mundo, o que está em perfeita sintonia com o pensar de Ortega y Gasset. Com efeito, certas regras civilizacionais – algumas, inclusive, não escritas – são como as orientações culturais por meio das quais a vida se ordena em hábitos, costumes e tradições. Essas regras não possuem um sentido dado uma vez por todas, mudam de sentido com o passar do tempo e, inclusive, podem chegar a se esvaziar de sentido, quando se perde a memória de suas origens. Daí também a importância de conservar a memória da tradição e das mudanças – cultivo da razão histórica – a partir da qual as regras podem ser sempre revisitadas e julgadas em sua relevância ou perda de relevância de acordo com novas circunstâncias (Ortega y Gasset, 2020). Em suma, no fundo, trata-se de um projeto de orientação da própria existência, que nasce da percepção de certa desorientação original – tema de *Lições de Metafísica*.

Enfim, chegando ao término, com o fim de nosso Seminário VI, também concluímos nossa ação prática, restando-nos apenas visitar nossos bancos de dados e organizar o texto que explicitaria o processo, cuidando de produzir e registrar, junto à Plataforma Brasil, como exigido pelas regras de conduta de pesquisas com seres humanos em nosso país, o relatório final da pesquisa. E, dessa forma, com essas reflexões, as quais serviram de base para a confecção deste capítulo, finalizamos nossa pesquisa-ação, por meio da qual procuramos promover uma experiência filosó-

fico-pedagógica, de acordo com os traços da filosofia de Ortega y Gasset.

Conclusões

O filósofo espanhol José Ortega y Gasset é autor de um ensaio filosófico-educativo que não pode ser desprezado. Segundo essa perspectiva de abordagem, o estudante tem que ser necessariamente o centro da educação, que não pode ser senão emancipadora, no sentido de preparar os sujeitos a reconhecerem suas necessidades vitais. Assim, o estudante precisa *estar em forma*, entusiasmar-se com o que realiza, preocupar-se com o que se ocupa: seu estudar.

Nosso desafio inicial, nesta pesquisa, foi atrair estudantes para a participação em nossas atividades, ao mesmo tempo em que estes deveriam se manter firmes em suas aulas remotas. Decerto, a atmosfera do ensino remoto não é a mesma das aulas presenciais, havendo um risco muito maior de distrações e perda de concentração, sem falar nas lacunas quanto à promoção das relações pessoais entre estudantes e destes com seus professores, que se tornam essenciais em uma pesquisa-ação – metodologia escolhida para a prática pedagógica.

Muito nos chamou a atenção o fato de que, embora nascidos na era digital, nossos estudantes apresentam severas dificuldades no manuseio das ferramentas tecnológicas. Ficou patente, para nós, como falaciosa a hipótese de que o mero recurso às tecnologias da informação mais modernas já seria suficiente para despertar, nos jovens, o sincero interesse em estudar. Ledo engano. Para

nós, tornou-se patente que o estudar é autêntico quando brota de uma *necessidade interior* de quem o realiza, como nos admoesta Ortega y Gasset (2019).

Por fim, percebemos quão vital é a atmosfera escolar para a vida juvenil, que, nesse período de suas existências, tem esse espaço de aprendizagem como um lugar fundamental. Não que não tenhamos encontrado contradições, dificuldades e novos problemas; não que tenhamos resolvido todos os problemas e questões que nos colocávamos ou que apareceram no percurso, mas, como diria o nosso filósofo, sentir-se consciente de estar perdido é já começar a se encontrar (Ortega y Gasset, 2020).

Referências

ADLER, Mortimer J. **Como falar, como ouvir**. São Paulo: É Realizações, 2014.

CARVALHO, José Maurício de. **Introdução à filosofia da razão vital de Ortega y Gasset**. Londrina: CEFIL, 2002.

CARVALHO, Sérgio Gomes de. [Animação] S.L. s.n. 2015 1 vídeo (6 min 46s). Publicado pelo canal de Sérgio Gomes de Carvalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7y8dR3k-zeLo&t=29s>. Acesso em: 13 out. 2021.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAÇAS, Elizabeth Mendes das. Pesquisa qualitativa na perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. **REME – Revista Mineira de Enfermagem**, v. 4, n. 1/2, p. 28-33, jan./dez. 2000. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-26583?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **Ortega y Gasset: a aventura da razão**. São Paulo: Moderna, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MONTENEGRO, Osvaldo [Compositor e intérprete]. **Intuição**. Som Livre. São Paulo, 1988, 1LP.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação sobre a técnica**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1991.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

ORTEGA Y GASSET, José. **O que é filosofia?** Campinas: Vide Editorial, 2016.

ORTEGA Y GASSET, José. **Lições de metafísica**. Campinas: Vide Editorial, 2019.

ORTEGA Y GASSET, José. **Sobre a razão histórica**. Campinas: Vide Editorial, 2020.

PEREIRA, Joabe Tavares. **Contribuições da filosofia de Ortega y Gasset para o Ensino Médio: uma crítica à massificação**. . Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia)–Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Caicó, RN, 2021.

RAMALHO, José. [Compositor e intérprete]. **Zé Ramalho 2**. [s.l.] Epic, 1979. 1LP.

SODRÉ, Raimundo. [Intérprete]. **A massa**. [s.l.], 1980. 1 LP.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: scielo.br/pdf/ep/v31n3/ao9v31n3.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

Sócrates, o mestre ignorante, ensinava?

Oscar de Lira Carneiro

“Sócrates é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do ocidente.”

Werner Jaeger¹

Introdução

No primeiro dia de aula dos nossos cursos de Introdução à Filosofia, na acolhida aos estudantes oriundos do Ensino Médio e iniciantes na academia, fazemos uma provocação preliminar em caráter de sondagem: “– Quando se fala em filosofia, que nomes vêm à mente de vocês?”. E, quase sempre, mesmo com algumas imprecisões conceituais, um nome grego ressoa espontaneamente dos lábios dos calouros e calouras: “– SÓCRATES!”. E ao nome de Sócrates, associam-se chavões como “Só sei que nada sei”, morreu defendendo a verdade, etc.

[1]. Jaeger (1995, p. 512)

Inegavelmente, Sócrates é a maior referência da história da filosofia e seu ensino e sua vida se confundem mesmo com a memória dos anais do pensar reflexivo e de sua didatização.

No afã de tentar entender o processo de ensino-aprendizagem *conduzido* por Sócrates, iniciamos uma investigação que, em parte, consta no capítulo 4 de nossa tese de doutorado. Naquela ocasião, o foco era o da anamnese (rememoração), contextualizado no diálogo *Mênon* (Carneiro, p. 2009, p. 78ss), especialmente no diálogo envolvendo Sócrates e um escravo adolescente. A resolução de um simples problema de geometria revela, no *Mênon*, um paciente mestre capaz de conduzir um apagado servidor a descobertas.

Como a *identidade docente* de Sócrates parece ser um “problema problemático”, aqui a retomamos. Agora, interessa-nos melhor conhecer uma possível prática de ensino manifestada por Sócrates.

De saída, pode parecer paradoxal que esse principal representante do pensamento ocidental tenha afirmado por ocasião do seu julgamento conforme *relato* do seu discípulo Platão²: “Ἐγὼ δὲ διδάσκαλος μὲν οὐδεὶς Πῶποτ' ἐγενόμην” (Egὸ dé didáskalos mén oudénós egenómen'), isto é, “o fato é que nunca ensinei pessoa alguma” (*sic*). Perguntamos: como assim? Entendemos bem a sentença acima ou é um problema de tradução imprecisa?

Aqui cabe uma observação: para esse passo, preferimos a tradução direto do grego de Carlos Alberto Nunes³. No entanto, transcritas dessa mesma passagem, há outras seis traduções:

[2]. Para efeito deste estudo, suspenderemos, por um corte metodológico, a problematidade da chamada questão socrática, isto é, as investigações e ponderações quanto à historicidade da existência de Sócrates e aos registros disso. De qualquer modo, no caso de Platão, privilegiaremos os chamados diálogos da juventude (aporéticos) nos quais, muito provavelmente, Sócrates aparece defendendo seu ideário e ao seu modo, o que constatamos, sobretudo, quando cotejamos as descrições de Platão com os textos de Xenofonte.

[3]. Platão (2015, p. 132-133).

“Na realidade, eu nunca fui mestre de ninguém” (Manuel de Oliveira Pulquério)⁴

“Eu nunca fui mestre de ninguém” (Jaime Bruna)⁵

“Jamais fui mestre de ninguém” (Sueli Maria de Regino)⁶

“Eu nunca fui professor de ninguém” (André Malta)⁷

“Yo jamás he sido maestro de nadie” (Óscar Martín García)⁸

“Pero yo jamás fui maestro de persona alguna” (Francisco García Yagüe)⁹

Atentemos para o vocábulo empregado por Platão nesta passagem, destacada da *Apologia* (33a5): o discípulo de Sócrates emprega διδάσκαλος (*didáskalos*) e não ἐπόγγελμα (*epángelma*), tampouco καθηγητής (*Kathegetés*).

Segundo Bailly (2000) διδάσκαλος derivativo do verbo διδάσκω (*didásko*, ensinar) significa, nesse contexto pedagógico, “celui ou celle que enseigne [quelque chose, quelqu'un]; maître, précepteur” (esse ou aquela que ensina alguma coisa para alguém) (p. 500, tradução nossa).

[4]. Platão (1997, p. 32)

[5]. Platão (1987, p. 18)

[6]. Platão (2010, p. 45)

[7]. Platão (2011a, p. 94)

[8]. Platón (2011, p. 58)

[9]. Platón (1969, p. 212)

Por sua vez, o segundo vocábulo, *epángelma* (para Bailly, 2000, p. 715, significa anúncio, promessa) aparece em uma outra situação quando Sócrates dialoga com o aclamado sofista Protágoras, aí se evidenciando o contraste entre a prática de ensino desses mestres ambulantes e a *paideia* socrática ante a (im)possibilidade do ensino de virtude por transmissão (Protágoras, 319a). Nessa passagem, Protágoras admite ser profissionalmente professor e promete o aprendizado pelos seus ouvintes da arte política. Analisando essa citação, Jaeger (1995, p. 626) conclui que:

Em *Prot.* (319a), ἐπόγγελμα é a “promessa” que o mestre faz ao discípulo de ensinar-lhe uma determinada coisa. O verbo é ἐπαγγέλεσθαι e também ὑπισχνεῖσθαι (...), que, neste caso, significa “fazer saber”. Em latim, a palavra equivalente a este ἐπαγγέλεσθαι é *profiteri*, donde é derivado o termo professor, empregado no Império Romano para designar o sofista dedicado ao ensino.

No caso de Sócrates, na sequência da *Apologia* (33b), chega a afirmar “nunca me comprometi a dar lições a quem quer que seja” (Platão, 2015, p. 133).

Uma variante desse vocábulo ἐπόγγελλματος, epángelmatos, promessa se registra no diálogo entre Sócrates e os irmãos Eutidemo e Dionisodoro (cf. Diálogo Eutidemo, 274a 3), também situado no contexto de promessa do ensino da virtude por esses irmãos, adeptos da erística.

Por último, καθηγητής (*Kathegetés*), isto é, “guide, conducteur... figuré précepteur, maître” (Bailly, 2000, p. 993), como derivado do verbo Καθηγέομαι (*kathegéomai*) guiar, mostrar um caminho, ainda que possa ser traduzido também como aquele

que explica, preceptor, melhor se situando semanticamente como guia, modelo, “guru”.

Posto este panorama de resgate etimológico, como enquadrar Sócrates? Mestre? Professor, prometedor de transmissão do seu saber com garantia de aprendizagem do mesmo a quem o escuta? Guia, condutor?

Por eliminação, com certeza, fundamentando-se em diversos diálogos de Platão e em textos de Xenofonte, Sócrates se distancia diametralmente do professor, do “prometedor” tão bem caracterizado nos sofistas. Para efeito de ilustração, transcrevemos a seguinte passagem da *Apologia*, na qual ele ironicamente se refere aos sofistas, professores profissionais (Platão, 2015, p. 97-99):

Tudo isso carece de base, como se dá, também, com a afirmação, que por certo já vos chegou aos ouvidos, de que eu procuro ensinar os outros e recebo dinheiro em pagamento, o que também não é verdade. Aliás, considero verdadeira maravilha ser alguém capaz de ensinar outras pessoas, como se dá com Górgias, o Leontino, e Pródico, de Ceos, e também Hípias, de Élide. Todos eles, senhores, nas cidades a que chegam têm o dom de persuadir os moços, que, aliás, desfrutam do privilégio de gozar gratuitamente da companhia de qualquer de seus concidadãos, e os convencem a abandonar estes e passar a frequentá-los mediante pagamento, acrescentado dos agradecimentos de que são merecedores.

Ademais, a lógica do pagamento pela aprendizagem pressupõe que aquele que ensina transforme seu saber em mercadoria. Ora, se Sócrates alega ignorância, não faz sentido se arvorar na condição de apto a ensinar. Corroborando esse entendimento, Silva (2008, p. 48) pondera:

Os sofistas, com isso, eram professores de técnicas voltadas para o êxito em situações eminentemente práticas, ensinavam o que se deveria fazer para ser virtuoso. Portanto, julgavam possuir conhecimento e ser capazes de os transmitir: suas aulas, na forma de solilóquios, eram orientadas em torno de um conteúdo pronto para ser ensinado. Diferentemente dos sofistas, Sócrates não se apresentava como um professor: em vez de responder, perguntava; em vez de monologar, dialogava; não saía de cidade em cidade a ministrar ensinamento, tendo quem lhe pagasse por isso. Sua missão consistia em, por um lado, afastar qualquer resquício de uma atividade que o pudesse identificar aos sofistas; e, por outro lado, em mostrar que a atividade dos sofistas era vazia (não visavam à verdade), pois o que julgavam ensinar, na verdade, não é ensinável.

Por outro lado, Marrou (1990, p. 86) reconhece positivamente os sofistas como educadores, colocando Protágoras como aquele que consolida a condição profissional do professor:

É, pois, interessante conhecer, com alguma precisão, a maneira pela qual eles exerceram seu ofício. Não abriram escolas, no sentido institucional dessa palavra; seu método, ainda bastante próximo daquele das origens, pode-se definir como um preceptor coletivo. Agrupam eles, em torno de si, os jovens que lhes são confiados e de cuja formação completa se incumbem; esta requer, ao que se impõe, três ou quatro anos. Tal serviço é prestado contra remuneração: Protágoras pedia a considerável quantia de dez mil dracmas (a dracma, [...] representa o salário diário de operário qualificado). Seu exemplo servirá por muito tempo de modelo, mas os preços abaixarão rapidamente: no século seguinte (entre 393 e 338) Sócrates não pedirá mais de mil dracmas e lamentará que concorrentes des-

leais aceitem receber a bagatela de quatrocentas ou mesmo trezentas dracmas.

A rigor, ainda que os sofistas tenham com Sócrates a pauta comum da condição humana na problematização filosófica, no que tange aos fins educacionais e à questão do método, um contraste se apresenta entre eles constantemente nas fontes platônicas e de Xenofonte, apesar de jocosamente Aristófanes alinhá-los em sua comédia *As nuvens*.

Diferentemente do personagem trapaceiro e venal, caricatura de Sócrates, este, na *Apologia* 21d (Platão, 2015, p. 103), fundamenta-se no oposto à presunção de saber, isto é, na ignorância, no não saber:

Depois, ao retirar-me, falava a sós comigo: mais sábio do que este homem terei de ser, realmente. Pode bem dar-se que, em verdade, nenhum de nós conheça nada belo e bom; mas este indivíduo, sem saber nada, imagina que sabe, ao passo que eu, sem saber, de fato, coisa alguma, não presumo saber algo.

Não devemos confundir essa *agnoia* (não-saber) com a ignorância de valor emancipatório identificado por Rancière na experiência levada a cabo por Joseph Jacotot no século XIX. Prevê-se aí uma espécie de uma autoaprendizagem com a dispensa do mestre explicador. Daí a crítica de Rancière a Sócrates (2007, p. 52):

O socratismo é, assim, uma forma aperfeiçoada do embrutecimento. Como todo mestre sábio, Sócrates interroga para instruir. Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro. E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe

mais do que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele, o mestre ignorante.

Isso não retira o valor do fingido não-saber socrático, enquanto recurso metodológico fundamental, para a deflagração das condições de um diálogo horizontal. No *Teeteto* 157c-d (Platão, 2001, p. 57), por exemplo, fica evidente que a tarefa de Sócrates é manter-se em posição de ignorante, permitindo a autonomia do jovem matemático em clara demonstração do último estágio da dialética socrática, isto é, a maiêutica:

Já te esqueceste, amigo, que eu não só não conheço nada disso como não presumo conhecer? Nesses assuntos, sou estéril a conta inteira. O que faço é ajudar-te no trabalho do parto; daí, recorrer a encantamentos e oferecer ao teu paladar as opiniões dos sábios, até que, com o meu auxílio, venha à luz tua própria opinião. Uma vez isso conseguido, decidirei se se trata de um ovo sem gema ou de algum produto legítimo. Anima-te, pois; não desistas e declara com independência e decisão o que pensas a respeito do que te perguntei.

Mas, à luz da lógica, não seria absurdo alguém que positivamente afeta o modo de viver dos jovens atenienses de seu tempo fazer referência existencial para muitos, assumir a ignorância e parecer relutar em se reconhecer mestre? Em seu texto *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*, no capítulo I, “O enigma-paradoxo de Sócrates”, Walter Omar Kohan (2009, p. 33) pondera:

Poderia parecer curioso que [...] Sócrates diga que não ensinou conhecimento ou aprendizagem algum, e que, se alguém diz que aprendeu dele algo diferente em privado do que diz diante dos outros,

mente. No grego, as duas palavras têm o mesmo radical, *math*, ligado ao conhecimento e à aprendizagem. Isto é, Sócrates afirma que não ensina e que, no entanto, os que dialogam com ele aprendem [...]. Sócrates quer deslocar a relação entre quem ensina e quem aprende da lógica da transmissão de saberes imposta pelos profissionais da educação. Para estes, se alguém aprende é porque outro lhe ensinou os conhecimentos que ele aprendeu. Para Sócrates, no entanto, alguém pode aprender sem que seu interlocutor lhe ensine, no sentido que os profissionais pensam que um mestre ensina ou, talvez, justamente, porque seu interlocutor não tenha a pretensão de transmitir conhecimentos e ele deveria aprender, como fazem os mestres consagrados do seu tempo.

Em outra obra, Kohan (2011, p. 68) retoma o embaraçoso problema do valor da ignorância pelo “melhor e também o mais sábio e mais justo” dos homens (Platão, 2002, p. 339), epíteto atribuído a Sócrates que consta como a sentença que desfecha o diálogo *Fédon* 118a:

O problema, segundo Sócrates, não estaria em ser ignorante. De fato, todos os seres humanos o somos. A questão principal passa pela relação que temos com a ignorância. Alguns negam, ignoram-na. Esse é o principal defeito, parece querer dizer Sócrates, de um ser humano: ignorar sua ignorância. Tudo se pode ignorar, menos a própria ignorância. Sócrates é o único em Atenas que sabe de sua ignorância, que ignora todas as outras coisas, menos a própria ignorância. O problema principal dos que ignoram a ignorância é que se imiscuem numa relação disfarçada com o saber e com base nessa relação disfarçada com o saber e com base nessa relação se fecham à possibilidade de saber o que de fato ignoram. Encerram toda busca.

Numa sociedade da informação como a contemporânea, deve soar estranhíssima essa aparente apologia à ignorância. E ainda mais absurda seria a condição de ignorante a um profissional do saber como o professor. Por outro lado, não estaríamos adoecidos à semelhança dos atenienses que condenaram Sócrates, inchados pela presunção e pelo pedantismo? Ou engolfados pela hiperinformação? Na contramão dessa mentalidade no contexto atual da *sociedade do cansaço*, talvez algumas correntes de contracultura, como o minimalismo de informatividade e segmentos que pugnam pelo valor da meditação, pelo esvaziamento, façam alguma diferença...

No entanto, contextualizando historicamente os interlocutores contemporâneos de Sócrates, identificamos pelos menos vários grupos que, em seus discursos e pesquisas, sustentavam um saber atrevido (os físicos) ou retórico utilitário (os sofistas), os políticos, os artesãos (presunçosos sustentados pelo conhecimento de uma única arte). Todos, no entanto, sofriam de uma mesma alienação: nada sabiam de si, da própria alma. Daí a aparente contradição: é preciso ignorar para se buscar o que não se sabe. É a gravidade do “Conhece-te a ti mesmo”, tão presente em vários diálogos platônicos e em Xenofonte.

Retomando agora a última acepção listada (*Katheetés*, condutor), muito própria para líderes de escolas de pensamento e espirituais que desejam seguidores, embora Sócrates, na sua ocupação diária, tenha estado em missão divina a serviço do deus Apolo e, por diversas vezes, tenha afirmado seu compromisso em tornar as almas melhores, em nenhum momento rogou para si a filiação de admiradores e postulou a criação de uma escola filosófica. Esse tipo de perfil pedagógico, muito a gosto das culturas devocionais do Oriente, pelo menos no período clássico do gregos, parece inexistente em Atenas.

No entanto, é sabido do fascínio que Sócrates e seu método desconstrutor exerciam sobre a juventude ateniense de sua época. Daí uma das acusações contra ele referir-se à corrupção dos jovens e outras duas tocarem em questões religiosas. A rigor, de algum modo, Sócrates parece um condutor da alma do interlocutor. Vejamos, por exemplo, o encaminhamento que Sócrates faz com o escravo no *Mênon* (84a3-4) e o feito com o jovem matemático que se faz seu dócil discípulo, Teeteto, praticamente em todo o diálogo cujo título leva o nome desse moço. De qualquer forma, aqui se aplicaria a observação de Chatelêt (1981, p. 70): “Ele [Sócrates] prepara o caminho; ele é pedagogo; ele toma pela mão o homem, mergulhado em seus desejos e o conduz pacientemente, por uma crítica irônica, até a reflexão e a independência”.

Talvez em outros diálogos Sócrates até se aproxime da condição de um psicopompo a Hermes, condutor de almas, sobretudo quando assume seu papel de aformoseador das almas, no exercício do *Gnôthi seautôn* (“Conhece-te a ti mesmo”) e do cuidado com si, especialmente no *Cármides* e no *Alcibíades maior*. Mas nem de longe Sócrates seria um *Katheetés* exigindo obediência, devoção, reverência, seguidores cegos, características muito comuns a líderes religiosos. A imagem que melhor lhe cabe nesse contexto é de médico da alma, na busca epistemológica, com consequências éticas.

De qualquer modo, caberia ainda aqui atribuir a Sócrates algo de magia, encantamento? Em *Cármides* 155a-156d (Platão, 2015, p. 44ss), Sócrates se disfarça de “xamã” prometendo cura e encantamento à dor de cabeça que acometia o adolescente, cujo nome dá título ao diálogo.

Posto tudo isso, entendemos que a melhor condição de possível enquadramento didático para Sócrates é a de mestre, haja vista que formou discípulos com

diversos matizes epistemológicos e existenciais que a ele aderiram espontaneamente. Naturalmente com as ressalvas metodológicas, isto é, sem diretividade pedagógica, permitia que seu interlocutor suportasse o tratamento, que passava pela ironia, pela refutação e, caso suportasse essas duas primeiras, epistemologicamente purgativas, entrasse nas condições da maiêutica, tal como descreve Platão com o jovem matemático Teeteto em diálogo homônimo. Embora Sócrates se recusasse a transmitir definições prontas, inegavelmente, criou as condições de elaboração do conhecimento por quem com ele conversava, o que lembra muito o preceptor não diretivo Jean-Jacques, concebido por Rousseau no clássico da história da educação *Émile*: “Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que ele tem são realmente seus” (1995, p. 268).

De qualquer forma, ficamos a nos perguntar: afinal, por que Sócrates parece ter insistentemente recusado a condição de professor? Sobre isso, o professor Roberto Bolzani Filho (2017, p. 87) admite que:

(...) na *Apologia*, quando nega perante seus juízes e a audiência ser um professor, Sócrates tenta mostrar-lhes que sua atividade diária de diálogo e interrogação não deve ser equiparada a qualquer procedimento de transmissão de conhecimentos de qualquer natureza, sobretudo das regras típicas da arte da persuasão – nesse sentido, portanto, que nos é tão familiar, ele recusa categoricamente a denominação de “professor”.

Alinhar-se ao perfil do sofista, relativista e cético quanto ao conhecimento verdadeiro, pareceria contraditório para Sócrates. Por outro lado, Lilian do Valle (2002, p. 202) assinala que Platão

concebe, em Sócrates, um “mestre ideal” e isso concorre para a dificuldade no seu diálogo *Apologia*, de Sócrates (33a):

Muitos são os testemunhos dessa recusa socrática da figura do mestre, e não só em Platão. E Sócrates se recusa igualmente a reconhecer-se como político e como um orador. Como imaginá-lo, pois, atribuindo a si próprio o lugar do “verdadeiro político” que – bem entendido – é exatamente o mesmo, na obra platônica, do verdadeiro mestre e do verdadeiro orador?

Parece até uma aporia essa recusa socrática. Avancemos, então, na caracterização da dialética socrática enquanto roteiro didático na construção do conhecimento. Nessa, o afloramento do saber verdadeiro, epistêmico, cujo protagonismo deve estar polarizado no seu interlocutor, na fase final do método adotado por Sócrates, se dá na maiêutica (parto das ideias propriamente dito). Isso graças a algo que começa numa situação de encontro casual entre Sócrates e seus interlocutores, na ágora ou em qualquer outro ambiente. Sócrates, sabendo, dissimulando não saber o que lhe perguntam e, sob uma máscara de **ironia**¹⁰ com fins pedagógicos, exorta seu(s) interlocutor(es) a dizer(em) o que pensam, o que sabem sob o tema em questão. Caso suporte(m) esse primeiro procedimento desapontador, pois o *mestre*, o *experto*

[10]. Segundo Scolnicov (2006, 45-46), “*Eironeia* no grego ático do século V, é dissimulação. Na comédia, o *iron* é o personagem que se finge inferior para melhor levar vantagem sobre o seu adversário. O termo tem sempre um valor pejorativo. O subterfúgio, a inferioridade fingida, não agradava aos gregos, especialmente quanto a intenção era ganhar uma vantagem em confrontação aberta não seria alcançada. É disso que Trasímaco, no primeiro livro da *República*, e Cálicles, no *Górgias*, acusam-se Sócrates: de fingir ignorância para melhor confutar seus oponentes. Sócrates mesmo nunca usa o termo para referir-se a si próprio (exceto na *Apologia* citando o que os outros dizem dele).

deste fato e que tudo atribuem a si próprios, ou por me desprezarem ou por injunções de terceiros, afastam-se de mim cedo demais.

e *esperto* Sócrates assume um não-saber, quem com ele conversa sente-se provocado a dizer o que sabe ou que pensava saber, avançando, assim, para o delicado estágio do *élenkhos* (refutação). É nesse ponto, principalmente, que “Sócrates demonstra pelos seus procedimentos a necessidade de ‘precisão de conceitos’. O que é? É a pergunta constante de Sócrates”, conforme anota Sofiste (2007, p. 65). E para aquele(s) que consiga(m) atravessar esse segundo estágio da dialética, após uma purgação da alma, livrando-se dos falsos conceitos, avança-se para a culminância, que é a maiêutica, conforme exemplifica o diálogo de Sócrates com o jovem matemático Teeteto em diálogo homônimo. Nesse texto, à altura do passo 150c-e (Platão, 2001, p. 47, grifo nosso), Sócrates, mais uma vez, admite o seu não-saber e a responsabilização do seu interlocutor pelo conhecimento que vem à tona.

Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a Divindade me incita a partejar os outros, todavia, me impede de conceber. Por isto, não sou sábio, não havendo um só pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz. Contudo, os que tratam comigo, suposto que alguns, no começo, pareçam de todo ignorantes, **com a continuação de nossa convivência**, quantos a Divindade favorece, progridem admiravelmente, tanto no seu próprio julgamento como no de estranhos. **O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo**; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisto tudo, eu e a Divindade, como parteira. E a prova é que muitos desconhecedores

Também aí se revela o valor da interação social pelo diálogo, tal como destacamos em nosso grifo em dois pontos na transcrição acima. Aliás, o próprio Sócrates afirma em *Fedro* 230d: “[...] sendo como sou, apaixonado pelo saber, nem o campo nem as árvores não me ensinam coisa alguma; somente os homens da cidade” (Platão, 2011b, p. 69).

Aqui faz-se oportuno lembrarmos Paulo Freire, que, inegavelmente revela fortes raízes socráticas no seu ideário progressista e crítico da educação quando escreve: “Não há docência sem discência” (1999, p. 23); “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1999, p. 24), bem como no conceito de sabedoria centrado na pobre concepção da memorização mecânica (“educação bancária”). Ademais, reduzir a dinâmica do ensino-aprendizagem ao conteúdo, no caso de Sócrates, é não perceber que *sua filosofia* é muito mais atitudinal, isto é, verdadeiramente a elaboração do conhecimento (ou aflorá-lo por maiêutica das entranhas da alma) não se delimitando a um procedimento meramente gnoseológico, mas ético, implicando, para aquele que passa a conhecer, um reposicionamento existencial.

Em conclusão

Para não nos estendermos, intencionalmente evitamos explorar aqui os elementos próprios da educação e da didática em, pelo

menos, outros dois diálogos em que Sócrates parece esquivar-se em comparecer como mestre: no *Mênon* e no *Laques*. Ambos, assim como o *Protágoras*, giram em torno do ensino da virtude. O foco se deu na *Apologia*, escrita por Platão.

Também não pautamos, de forma vinculada, a imagem de Sócrates enquanto ensinante de filosofia, porque isso implicaria abrir um novo flanco sobre o que é filosofia em Sócrates, o que tornaria a abordagem um tanto mais complexa. O importante é compreender algum ângulo do polifacetado Sócrates e ambientá-lo no contexto em que existimos.

E, nesses dias de acentuada crise da educação, da pessoa, da civilização, de uso indiscriminado de recursos midiáticos, o que significa revisitar Sócrates pelos seus intérpretes, haja vista que nada escreveu? Não seria o momento de retomarmos o diálogo ao invés da reprodução mecânica de informações?

No contexto da alienação produzida por excesso de material midiático, pela barbárie e pouca reflexão, como situar o problema da educação da juventude? Que dilemas enfrenta o professor da disciplina filosofia ante o desafio da galeria de paradigmas de modelos de perfis de professor? Viver como um sofista? Ou transgredir pelo pensamento essa nova Atenas em escala planetária? Faz sentido procurar entender o enigmático Sócrates enquanto mestre e sua *paideia*, fundamentada na *areté*, seu método dialético que parte da ironia do não-saber e de sua ética centrada no aformoseamento da alma? E o que pensar do valor da ignorância ou da recusa da ansiedade de precipitar o saber próprio sem permitir as condições de construção do conhecimento do outro que conosco interage? Pelo menos se depreende dos diálogos de Platão a força dos questionamentos socráticos, do seu *élenkhos* (refutação) no

desmorte da presunção de saber. Isso sem falar nas implicações políticas e sociais da Atenas conservadora, que viu em Sócrates uma ameaça pelo filosofar.

Ficamos a nos perguntar: afinal, por que Sócrates parece ter insistentemente recusado a condição de mestre? Não somente nós. Werner Jaeger (1995, p. 556), debruçando-se sobre os respingos históricos e filosóficos que remetem a Sócrates, escreveu:

Um dos grandes paradoxos é este homem, o maior educador que se conhece, não ter querido falar de *paideia* com referência à sua própria atividade, embora todo mundo visse nele a mais perfeita personificação deste conceito.

Quanto ao não-saber e à sua recusa aos perfis sociais responsáveis pela educação das novas gerações de seu tempo, não estaria Sócrates denunciando a identidade perigosa e reducionista entre a mera instrução instrumentalizante e a plenitude da *paideia* (formação integral do ser humano)? Não devemos tomar esse não saber de modo denotativo, pois é preciso que lembre que, na ética intelectualista de Sócrates, ignorância é sinônimo de vício (o vicioso o é por ignorância; e o virtuoso assim o é por conhecimento).

Sócrates fomenta inúmeros questionamentos. Mas, como os diálogos socráticos, suspendemos por aqui... é a aporia.

Referências

BAILLY, Anatole. *Le grand dictionnaire grec français*. 4. ed. Paris, Hachette, 2000.

BOLZANI FILHO, Roberto. Educação socrática. **Filosofia e Educação** [RFE], v. 9, n. 1, Campinas, SP, , p. 81-109, fev./ maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8648420/15260>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CARNEIRO, Oscar de Lira. **Aprender é recordar**: conhecimento e aprendizagem por reminiscência no Mênon de Platão. 2008. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. DOI: 10.11606/T.8.2009.tde-23112009-145646. Acesso em: 23 jul. 2023.

CHALETÊT, François *et alii*. **História da filosofia, ideias, doutrinas**. 1- A filosofia pagã. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GRIMALDI, Nicolas. **Sócrates, o feiticeiro**. São Paulo: Loyola, 2006.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 1999. p. 47-118.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates e a educação**: o enigma da filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARROU, Henri-Irenée. **História da educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1990.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates-Críton**. Introdução, tradução do grego e notas por Manuel de Oliveira Pulquério. Brasília: Editora UnB, 1997.

PLATÃO. **Teeteto/Crátilo**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: Ed. UFPA, 2001.

PLATÃO. **Protágoras/Górgias/Fedão**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém: Ed. UFPA, 2002.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução Sueli Maria de Regino. São Paulo: Martin Claret, 2010. [edição bilíngue, texto em grego estabelecido por Martin von Schanz]

PLATÃO. **Apologia de Sócrates precedido de Sobre a piedade (Êutifrôn) e seguido de Sobre o dever (Críton)**. Introdução, tradução do grego e notas de André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2011a.

PLATÃO. **Fedro**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: Ed. UFPA, 2011b. [edição bilíngue, texto em grego estabelecido por John Burnet]

PLATÃO. **Apologia de Sócrates/Críton**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: Ed. UFPA, 2015. [edição bilíngue, texto em grego estabelecido por John Burnet]

PLATÃO. **Cármides/Lísis**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: Ed. UFPA, 2015. [edição bilíngue, texto em grego estabelecido por John Burnet]

PLATÃO; XENOFONTE; ARISTÓFANES. **Defesa de Sócrates/ Ditos e feitos memoráveis de Sócrates/ Apologia de Sócrates/As nuvens**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PLATÓN. **Obras completas**. Tradução do grego, preâmbulos e notas de Francisco Garcia Yagüe *et alii*. 2. ed. Madrid: Aguillar, 1969.

PLATÓN. **Apologia de Sócrates/Críton/Crátilo**. Tradução Óscar Martínéz García. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed./ 2. tiragem. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHÄFER, Christian (Org.). **Léxico de Platão**: conceitos fundamentais de Platão e da tradição platônica. São Paulo: Loyola, 2012. p. 208-209, 276-279 [verbetes *élenkhos* e maiêutica].

SCOLNICOV, Samuel. **Platão e o problema educacional**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Humberto Pereira da. A atividade socrática posta diante dos sofistas – Sócrates: mestre ou antimestre? **Mirandum** (USP), v. XII, n. 19, p. 43-64, 2008. Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand19/humberto.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia**. Investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia. Petrópolis, Vozes, 2007.

VALLE, Lílian do Valle. **Os enigmas da educação: a paideia democrática entre Platão e Castoriadis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

O ensino de Filosofia e a Educação do Campo: reflexões sobre a formação inicial de professores

Tércio Ramon Almeida Silva

Introdução

Ler e interpretar textos de modo significativo, promover o exercício crítico do estudante, refletir filosoficamente sobre o seu cotidiano e a natureza problematizadora do saber filosófico são algumas das especificidades apontadas como justificadoras da inserção da Filosofia no currículo, contidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É esperado, então, que a Filosofia ofereça ao estudante a capacidade de refletir sobre a sua prática e, através de uma atitude crítico-reflexiva, típica do filosofar, intervir na realidade presente e vindoura em que o(a) estudante está ou estiver inserido(a).

Porém, o que se percebe é que o ensino de Filosofia, no contexto escolarizado da Educação Básica, bem como no da formação

de professores em cursos de licenciatura, apresenta-se muitas das vezes distante da realidade dos(das) estudantes, não fazendo, assim, nenhum sentido ou significado para eles. Os currículos e as práticas pedagógicas dos professores de Filosofia, em sua maioria, encontram-se bastante permeados de um alto rigor acadêmico e intelectual, baseado na sistematização e memorização de conteúdos filosóficos tradicionais, que atribuem a essa disciplina um caráter rebuscado, de difícil apreensão por parte dos alunos, impedindo-os de, através do pensar filosófico, exercitar a reflexividade e a criticidade típicas do filosofar.

Assim, é importante e necessário tentar perceber de que modo o ensino de Filosofia pode ter representatividade na formação de educadores, recusando-se a ideia de que constitui um saber inacessível e distante, partindo do pressuposto de um ensino filosófico contextualizado com a realidade dos(das) estudantes e futuros(as) professores(as).

Diante desse quadro, o presente capítulo foi construído. Buscamos discutir o ensino de Filosofia no contexto da formação inicial de educadores do campo na realidade específica dos estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID DIVERSIDADE) do curso de licenciatura em Educação do Campo, campus Sumé, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), percebendo se há uma proposta de Ensino de Filosofia e de que modo este saber, presente na Proposta Pedagógica Curricular do curso e do referido Programa, possibilita o desenvolvimento de ações educativas baseadas na proposta de uma educação para os povos do campo, bem como de que modo esse ensino atende às especificidades da realidade campesina.

O Ensino de Filosofia na formação docente no contexto educacional

Uma interessante concepção sobre o que seria a Filosofia é apresentada por Saviani (2013) que a concebe como uma atividade de confronto pelo homem dos problemas que a realidade apresenta. Para chegar a essa definição, o referido autor, através das conceituações de problema e reflexão, afirma que:

Esclarecido o significado essencial de problema; explicitados a noção de reflexão e os requisitos fundamentais para que ela seja adjetivada de filosófica, podemos, finalmente, conceituar a filosofia como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta (saviani, 2013, p. 24).

Assim, a Filosofia é identificada não como um conjunto de conteúdos específicos, mas uma atitude diante dos problemas e da realidade em que o sujeito está inserido, constituindo-se como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre as problemáticas práticas cotidianas, no caso da nossa pesquisa, as necessidades e especificidades dos homens e das mulheres do campo.

É, portanto, a partir dessa articulação entre as indagações filosóficas e o conteúdo presente na tradição que propomos um ensino de Filosofia contextualizado e que possibilite uma aproximação com o mundo prático dos estudantes, partindo então da sua realidade, de seu contexto, de sua experiência de vida, de suas inquietações. É preciso, portanto, ser sensível a seus dilemas e interesses.

É nesse contexto que o ensino de Filosofia é problematizado na nossa proposta de modo a identificarmos de que forma ele está sendo desenvolvido no contexto da formação inicial de professores do campo, possibilitando aos estudantes dos cursos de licenciatura, participantes do PIBID DIVERSIDADE, uma aproximação com os seus contextos e as suas realidades a partir dos temas filosóficos.

Apresentamos, no debate, as concepções de Cerletti (2009) e Galo (2011) sobre o que seria ensinar Filosofia e de como tais concepções possibilitam a problematização do saber filosófico no contexto da formação inicial de professores do campo. A reflexão que Cerletti (2009) nos oferece gira em torno da dificuldade de definição sobre o que é Filosofia e o que seja o filosofar. Para ele, tal dificuldade advém da não univocidade sobre o que seja Filosofia, principalmente devido à questão de que não há um objeto de estudo claro e definido, como acontece com outras disciplinas.

Sobre a questão acima mencionada, temos que a pergunta “que é filosofia?” constitui um tema próprio e fundamental da filosofia mesma, e não admite, de modo algum, uma resposta única (Cerletti, 2009, p. 14).

O que o referido pensador quer demonstrar com tal assertiva é que o questionamento sobre *que é filosofia?* não se refere apenas às questões de ordem didática e pedagógica, relacionadas a um conjunto de técnicas ou modos de ensinar, mas constitui, em sua essência, um problema filosófico. A delimitação de um campo de estudos ou de um objeto já é, em si, um problema filosófico.

Tal constatação, antes de se apresentar um problema, vista a dificuldade encontrada por professor(a) ou especialista que se coloca na tentativa de definir a Filosofia, constitui para Cerletti

(2009) o início do processo do filosofar. Em outras palavras, ele afirma que:

Desse modo, 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, 2009, p. 23).

Destarte, o incômodo derivado da dificuldade em elaborar uma definição pronta e específica sobre a questão *o que é filosofia?* se coloca como motor e estímulo para o próprio filosofar, o que demonstra o caráter questionador, investigativo e crítico da atividade filosófica. Ao nos lançarmos no desafio de ensinar Filosofia, somos levados inevitavelmente à interrogação sobre o que é a Filosofia. A sustentação de uma definição sobre o que é Filosofia é mais do que uma tarefa didática e pedagógica, mas filosófica. “Afirmamos que um ‘ensino filosófico’ é aquele em que o filosofar é visto como um motor de tal ensino” (Cerletti, 2009, p. 21).

Daí não ser possível a dissociação entre a Filosofia e o filosofar, pois ambos encontram-se imbricados em saberes e práticas. Podemos dizer que ensinar Filosofia é também ensinar a filosofar, e todo ensino de Filosofia deve ser, em sentido estrito, um ensino filosófico. Cerletti (2009), mais uma vez, nos oferece uma interessante reflexão ao afirmar que:

Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica, quanto o do ensino de Filosofia. Portanto, ensinar filosofia e ensinar a filosofar confirmam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. É em virtude disso que avaliamos

que todo ensino de filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino filosófico (Cerletti, 2009, p. 19).

O ensino filosófico constitui uma intervenção filosófica sobre textos, temas e problemáticas tradicionais da Filosofia, bem como sobre problemáticas habituais do dia a dia, sendo enfocadas sob uma perspectiva filosófica. O ensino de Filosofia parte do princípio do filosofar como motor de tal ensino. O filosofar é aqui entendido como a inquietude de formular perguntas e respostas para as aspirações práticas do cotidiano.

Outra concepção aqui destacada acerca do que é ensinar Filosofia é apresentada por Gallo (2011). Baseado na Filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra intitulada *O que é Filosofia*, a filosofia é concebida como uma atividade de criação de conceitos, entendidos estes como uma criação racional diante de problemas que mobilizam o pensamento, propondo um ensino de Filosofia que, ativo ao conceito, tenha a emancipação do pensamento como princípio.

Os problemas seriam, então, o motor do pensamento que não podem ser concebidos como algo naturalizado, mas sempre resultado de uma determinada situação em que somos forçados a pensar. Pode-se afirmar que “um ensino de Filosofia que se disponha a uma pedagogia do conceito, teria no direito aos próprios problemas sua pedra de toque” (Gallo, 2011, p. 93).

Desse modo, a citação acima apresentada nos remete à concepção de um ensino de Filosofia ativo, através de uma emancipação intelectual diante dos problemas práticos do cotidiano do aluno. Propõe, então, o método regressivo, que parte do conceito criado para o problema evidenciado, e o ensino de Filosofia adquire a função da criação de conceitos diante do surgimento dos

problemas experienciais do cotidiano. Tal concepção fundamenta-se na ideia de que:

A experiência do problema mobiliza no filósofo o sentimento de ignorância, que o leva a investigar, a procurar e a criar os conceitos. Ensinar Filosofia como um ensino ativo, que convida ao aprendizado, seria, portanto, mais do que transmitir a sabedoria filosófica – os conceitos criados –, transmitir o sentimento da ignorância e a vivência dos problemas como mobilizadores e impulsionadores do pensamento (Gallo, 2011, p. 91).

Portanto, os problemas práticos do cotidiano seriam os princípios que mobilizariam o pensar e o saber filosófico, levantando-se, assim, a possibilidade de a Filosofia intervir nas mais variadas realidades em que esta disciplina estiver inserida. As concepções acima problematizadas nos permitem conceber de que modo o ensino de Filosofia e sua vertente crítico-reflexiva propicia repensar o seu lugar na Educação Básica em escolas do campo, bem como na formação de professores para atuação nas referidas escolas.

A Educação do Campo no contexto educacional brasileiro: concepções e propostas

A discussão sobre a proposta da Educação do Campo deve ser antecedida pela problematização do referido termo no contexto educacional brasileiro. Questiona-se o porquê de uma educação diferenciada para os povos do campo e a necessidade de uma educação específica do campo. Tal discussão ganha sentido ao nos depararmos com a acentuada dicotomia criada em nosso país entre campo e cidade.

Sobre o conceito de Educação do Campo, é importante ressaltar que é um conceito novo e ainda em construção. Surgiu em meados da década de 1970 do século XX, oriundo das lutas e resistências dos movimentos sociais do campo, que tinham como principal bandeira a elaboração de políticas públicas educacionais para tais povos. Caldart conceitua da seguinte maneira a Educação do Campo:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate de (classe) entre projeto de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 57).

Desse modo, percebe-se que a Educação do Campo é concebida como uma proposta educativa que atende os anseios, entre os quais, uma educação pensada a partir de sua realidade e que priorize o contexto social do sujeito camponês. Assim, um melhor entendimento acerca do conceito de Educação do Campo só se torna possível mediante o conceito de educação criado historicamente em nosso país, pensado através da lógica do sistema capitalista em uma visão claramente urbanocêntrica.

Nesse quadro, o espaço urbano é concebido como palco de investimentos estruturais; e o campo, configurado como lugar

do atraso e do abandono, sendo relegado ao descaso de políticas públicas. Daí ser importante uma discussão acerca da proposta da Educação do Campo em contraposição a uma Educação Rural.

A Educação Rural é uma proposta pedagógica que visa a uma formação para o trabalho, no intuito de atender as demandas do sistema capitalista. A esse respeito, Ferreira e Brandão afirmam que:

Para os que residem no campo, presenciamos o transporte para se estudar nas cidades. É a educação preparatória para o trabalho nos centros urbanos, visando atender as necessidades do agronegócio, agroindústria e comércio (Ferreira; Brandão, 2011, p. 5).

A Educação Rural concebia o campo como lugar do atraso e do abandono; e as pessoas que moram no campo, vistas como sujeitos que precisariam apenas de estudos básicos, visando ao desenvolvimento de habilidades para a produção através do trabalho, objetivando atender os anseios da sociedade agroindustrial. Sobre a distinção entre rural e campo, pode-se entender que:

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho (Arroyo, 2009, p. 25).

Assim, a Educação do Campo, em contraposição com a Rural, parte da ideia da valorização das particularidades e especificidades dos povos do campo, enxergando-os como um ser social cujas

relações, modos de ser e existência seriam valorizados e reconhecidos. A educação é concebida em um sentido amplo, visando a uma formação humana que emancipe o sujeito.

É nesse contexto que precisamos estar atentos à diferenciação entre Educação *no e do* Campo, pois a substituição entre as contrações *no e do* acabam por gerar confusões não apenas de ordem semântica ou conceitual, mas política e ideológica. Sobre essa diferenciação, Caldart (2012) afirma que:

No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (Caldart *apud* Pires, 2012, p. 98).

É interessante notar que a Educação no Campo se configura como uma proposta educacional urbana adaptada ao campo, que se limitava a construir escolas no campo para que o(a) aluno(a) pudesse lá estudar. Porém, o sentido da Educação do Campo é mais abrangente, pois visava à criação de políticas públicas específicas para o campo, tendo como um dos princípios a aproximação com a realidade dos sujeitos, seus interesses, anseios e relações sociais. Afirma-se, nesse sentido, que:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura, a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são as suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (Caldart, 2012, p. 62).

Portanto, percebemos que não se trata de uma localização espacial ou física, problema resolvido com a construção de escolas *no* campo, mas sim de uma aproximação ideológica e política, através de uma proposta educacional contextualizada que identifique o/a estudante com a sua realidade.

O conceito de Educação do Campo tem como princípio a ideia de se pensar o mundo a partir de seu próprio lugar, a partir de sua realidade. Por isso não se trata de construir escolas no campo, pensadas a partir da realidade citadina, mas escolas pensadas a partir da realidade do sujeito camponês. Para adentrarmos as discussões sobre a historicidade da Educação do Campo, tomamos como referência o artigo 205 da Constituição de 1988, no qual podemos observar que:

A Educação, direitos de todos, dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

Assim, ao conceber a educação como um direito inalienável a todos(as), a referida Constituição nos faz perceber o abismo existente entre o que foi proposto na legislação e a sua efetiva aplicabilidade, pois o que notamos foi um descaso dos sistemas de governo no oferecimento de uma educação específica para os povos do campo. Nas palavras de Candau (2011, p. 3), “a temática Educação do Campo deixa claros o descaso e a forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo, denominada de educação rural”.

Do ponto de vista filosófico, mudanças de diversas ordens podem ser observadas diante do novo paradigma da Educação do Campo. No campo epistêmico, um novo olhar sobre a natureza, o conhecimento e a relação entre sujeito e objeto ancorados em uma nova concepção de sujeito que a Educação do Campo visibiliza. Torna-se mister a reflexão sobre o ponto de partida do conhecimento, para que conhecer e para quem, através da hierarquização dos saberes historicamente aceitos em detrimento de outros.

No campo pedagógico, o saber filosófico traz à tona a discussão sobre um novo tipo de educação, que se apresenta, qual seja, que contemple a diversidade e que considere a realidade de todos(as) que compõem os processos educativos de ensino.

Por fim, torna-se necessário discutir a formação de professores, tendo em vista o novo sujeito de conhecimento que se apresenta, a nova concepção de educação baseada em uma nova concepção política de mundo e de sociedade, em que as diferenças sejam reconhecidas. Cabe, então, discutir sobre que tipo de professor está se formando e qual a sua função nesse processo, percebendo de que modo o saber filosófico pode contribuir para o desenvolvimento de uma formação de educadores crítico-reflexiva, participativa e transformadora da realidade.

A licenciatura em Educação do Campo da UFCG e o PIBID DIVERSIDADE: discutindo a formação inicial

No atual contexto educacional brasileiro, a discussão sobre a formação de professores é concebida como um dos principais aspectos no tocante à construção e à consolidação de uma educação de qualidade. Não é à toa que, nos últimos anos, a preocupação

com a referida temática vem ocupando destaque, com a consequente busca por ações que visem ao aperfeiçoamento do processo formativo do professorado brasileiro.

A garantia de um espaço próprio na LDB, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, bem como a recente promulgação da lei que dispõe sobre a valorização dos(as) professores(as) representam consideráveis avanços no contexto da formação docente. Na LDB, em seu Título VI, artigo 61, podemos encontrar consideráveis avanços para a formação de professores ao descrever que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a **associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, p. 35, grifo nosso).

Diante dessa afirmação, podemos perceber a importância atribuída pela LDB à temática da formação de professores(as) e como esta se consolida cada vez mais como um importante instrumento de promoção de uma educação de qualidade social.

No que se refere às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, esta foi instituída pelo Parecer nº 09/2009 e teve como um dos objetivos principais propor a particularidade e as especificidades que caracterizam a formação

docente em nível superior e a necessidade de valorização das licenciaturas como locus por excelência no processo formativo dos professores.

No entanto, mesmo com os avanços acima mencionados, há a persistência de uma formação de professores deficitária, o que se configura como um obstáculo para a melhoria da educação em nosso país. Entre vários aspectos, a falta de articulação entre a teoria e a prática e a distância entre a universidade e a escola são vistos como alguns dos principais problemas da formação docente em nosso país.

A nossa proposta discute o Ensino de Filosofia na realidade específica do curso de licenciatura em Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Sumé-PB.

O curso de licenciatura em Educação do Campo surgiu como resultado de um longo processo de debates e interação entre movimentos sociais do campo, Ministério da Educação e universidades públicas, entre as quais destacamos a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que se inseriu desde o princípio nessa proposta. O processo de criação do curso, em nível nacional, foi desencadeado com a formação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), como uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC).

Por ser um curso que trabalha com uma estrutura curricular diferente dos demais cursos de formação inicial de professores, a licenciatura em Educação do Campo possui uma proposta de currículo flexível e apresenta, como um dos princípios basilares, a contextualização dos conhecimentos através da proposta de um processo formativo consistente, criando condições para a realiza-

ção de um trabalho docente nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, com a finalidade de formar professores(as) capazes de desenvolver ações e práticas pedagógicas que possibilitem uma formação de sujeitos livres, autônomos e participativos.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) se referencia na prática social e educacional desenvolvida no nosso país, nas últimas décadas, que tem instituído a proposta pedagógica de educação contextualizada para os povos do campo. Essa proposta curricular apresenta como princípios basilares, referendados nos princípios da Educação do Campo: a educação como direito social e a superação da dicotomia entre o urbano e o rural; diálogo constante com as organizações e os movimentos sociais do campo; formação nas teorias pedagógicas e metodologias contextualizadas; articulação entre tempos e espaços pedagógicos de aprendizagem. A proposta pedagógica curricular do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo do CDSA/UFCG apresenta, entre outras finalidades:

[...] a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem os professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instiguem o licenciado em Educação do Campo a assumir compromisso social (PPC, 2011, p. 52).

A primeira constatação é que o curso oferece uma formação por área de conhecimentos, oferecendo ao graduando em sua formação as bases para a docência multidisciplinar na Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo como aprofundamento para a sua docência, uma das áreas

de conhecimento, qual seja, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e da Natureza.

A matriz curricular do curso está constituída em três dimensões formativas na prática docente, organizada de forma articulada e integrada, composta pelas formações básica, específica e integradora. A básica caracteriza-se pela formação geral do aluno, incluindo elementos que subsidiam a sua docência. Já a específica é responsável por subsidiar as áreas de atuação profissional, abrangendo, portanto, conhecimentos destinados à capacitação dos docentes para o desenvolvimento de conteúdos de metodologias específicas de sua área de atuação. Por fim, a formação integradora tem como objetivo propiciar atividades de enriquecimento didático, curricular, cultural e científico.

A disciplina de Filosofia está presente em todas as etapas da formação da docência do campo. Na formação básica, são apresentados três componentes curriculares que têm como eixo o saber filosófico: Introdução à Filosofia, Filosofia e Educação, Filosofia Contemporânea. A disciplina de Introdução à Filosofia tem como objetivo estudar a história da Filosofia, sua origem e discurso e as questões pertinentes ao conhecimento filosófico.

Já a proposta da disciplina de Filosofia e Educação tem como principal intuito levar os estudantes a apreender a função da Filosofia no debate educacional, bem como nos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, a disciplina de Introdução às Ciências Humanas e Sociais objetiva possibilitar ao estudante uma visão interdisciplinar do estudo das ciências humanas e sociais e refletir sobre os diferentes tipos de conhecimento e a relação com a integração curricular.

No que se refere à formação específica, no tocante à área de aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais, está presente

apenas o componente curricular de Filosofia Contemporânea, que objetiva contextualizar e caracterizar a Filosofia Contemporânea, apresentando as principais correntes filosóficas na tentativa de compreender a complexidade do processo histórico.

A escolha do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFCG tornou-se justificada ao percebermos a importância de um curso voltado para atender a demanda da formação de professores habilitados e comprometidos com a realidade social e educativa dos sujeitos camponeses, em uma região semiárida do Cariri paraibano¹, constituída majoritariamente por uma realidade econômica, social, política e cultural camponesa.

Foi possível notar, então, que o referido curso se constituiu como espaço privilegiado para discutir a formação inicial do professorado do campo, principalmente, ao observarmos também as ações desenvolvidas pelo PIBID DIVERSIDADE, sendo este espaço que promove não apenas a iniciação à docência, mas também a alteridade e a diversidade que constituem a identidade do sujeito camponês.

É diante desse cenário que surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o intuito de possibilitar ao professor a construção e os conhecimentos ligados a sua docência, já de acordo com a realidade ainda por vir. Um dos objetivos do programa se constitui, então, na redução do distanciamento entre a teoria e a prática. Afirma-se, a esse respeito, que:

Nessa perspectiva, cabe também ao Programa, como um princípio pedagógico, a aproximação

[1]. O Cariri paraibano subdivide-se em oriental e ocidental e apresenta as seguintes cidades: a) microrregião do Cariri Oriental: está dividida em doze municípios: Alcantil, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boqueirão, Cabaceiras, Caráúbas, Caturité, Gurjão, Riacho de Santo Antônio, Santo André, São Domingos do Cariri, São João do Cariri.

dos conhecimentos teóricos com o conhecimento prático, bem como a aproximação com a vivência dos professores já em exercício. Diante dessa questão, concordamos com Vasconcellos e Guimarães quando ressaltam uma maneira de contribuir para o processo de formação de professores, de forma a superar e enfrentar alguns desafios inerentes à prática docente séria (Universidade Federal de Campina Grande, 2011, p. 87).

Assim, podemos entender que o PIBID surge no contexto da insuficiência da formação de professores, operando em um dos aspectos mais deficitários dessa formação, qual seja, o distanciamento entre os conhecimentos teóricos e práticos e a consequente impossibilidade de vivência dos problemas práticos do professorado já em seu processo formativo.

Como forma de melhor compreender o percurso normativo institucional do PIBID, realizaremos uma análise com as principais referências legais que o subsidiaram desde o seu início. De início, citamos a Lei nº 11.273/2006², que autorizou a concessão de bolsas aos participantes de programas de formação inicial e continuada. Outros momentos importantes foram a instituição da Portaria nº 38 e do Decreto nº 7.219/2010, que tratavam sobre o PIBID e sobre a sua instituição no âmbito da CAPES e do FNDE³. Cabe também citar a Portaria CAPES nº 096/2013, que estabeleceu o regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

[2]. A Lei nº 11.273/2006, de 06 de fevereiro de 2006, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

[3]. A Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Já o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, instituiu o referido programa no âmbito da CAPES e do FNDE.

Docência. Por fim, citamos o Edital nº 066/2013, que tratou sobre o PIBID DIVERSIDADE⁴.

Nossa análise se volta para a proposta acima citada, cujo edital de lançamento foi o 06/2013, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID DIVERSIDADE), visto ser o objeto central de nossa proposta investigativa. O referido programa tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo.

Podemos afirmar que o PIBID DIVERSIDADE possuía os mesmos objetivos do PIBID, com destaque para a ampliação da atuação do programa, que passou a atender um público-alvo diferenciado, qual seja, populações indígenas e povos do campo não indígenas.

Compreendemos um direcionamento dos objetivos do PIBID DIVERSIDADE para contemplar as especificidades e particularidades de um público-alvo específico, adequando-se à temática da diversidade no contexto educacional. Assim, o incentivo à formação docente para atuação nas escolas de educação indígena e do campo, a valorização do magistério com foco na qualidade da formação de professores e os outros objetivos anunciados pelo edital do PIBID DIVERSIDADE representam um marco no contexto da diversidade socioeducativa em nosso país.

Desse modo, ao ser voltado para um público-alvo específico, o Edital 066/2013 apresentava dois requisitos básicos para o lançamento de propostas: ser sediada no país e possuir curso de licenciatura em Educação do Campo e em Educação Indígena.

[4]. O referido edital foi publicado no dia 06 de setembro de 2013 e estabeleceu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID DIVERSIDADE.

Na realidade educativa do curso de licenciatura em Educação do Campo - UFCG/CDSA, o PIBID DIVERSIDADE surgiu através da adequação da proposta do Edital nº 066/2013, lançado em 06 de setembro do mesmo ano, que objetiva selecionar projetos institucionais visando ao aperfeiçoamento da formação inicial dos professores da referida licenciatura.

Desse modo, por possuir o curso de licenciatura em Educação do Campo, a UFCG, através da Proposta nº 128904, atendendo o chamado do Edital 066/2013, foi uma das IES selecionadas e contempladas com o Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade, tendo suas atividades iniciadas no ano de 2014, representando, assim, uma importante ação no fortalecimento da licenciatura em Educação do Campo.

Em relação à área de abrangência, podemos perceber que o PIBID DIVERSIDADE não atua apenas no município sede do campus, no caso Sumé, mas atua em outras cidades e em suas respectivas escolas de Educação Básica do campo, a exemplo de Monteiro, Amparo e São João do Cariri⁵, demonstrando, assim, o compromisso com a qualidade da educação nas escolas do Cariri paraibano.

Além disso, identificamos que a ação do PIBID DIVERSIDADE nas escolas diminuiu a distância entre a teoria e a prática, com ênfase na abordagem da formação inicial. Isso porque se percebeu, muitas vezes, uma extrema dificuldade de um ponto de vista prático em desenvolver as propostas teóricas, e o PIBID trouxe novas possibilidades para repensar essa formação, através da inserção dos licenciandos nas escolas de Educação Básica. Portanto, podemos observar que o PIBID DIVERSIDADE propiciou a articulação

[5]. Na cidade de São João do Cariri, o PIBID DIVERSIDADE atua na Escola Estadual Jornalista José Leal Ramos, na qual sou professor efetivo da disciplina de Filosofia desde o ano de 2009.

entre a universidade e as escolas básicas do campo do Cariri paraibano.

A promoção de um processo formativo docente que leve em consideração as diferenças culturais e a particularidade de cada comunidade deve, entre outros fatores, ser concebida como importante ação que demonstra a contribuição valiosa do PIBID DIVERSIDADE da UFCG para a valorização da formação inicial de professores aptos a atuarem nas escolas do campo.

No campo do saber filosófico, buscamos identificar como o PIBID DIVERSIDADE, por levar em consideração as realidades dos sujeitos historicamente excluídos, propicia um olhar reflexivo para a realidade campesina, bem como da formação dos professores para atuarem nas escolas do campo, percebendo como o ensino de Filosofia possibilita o desenvolvimento de ações metodológicas que permitam aos futuros educadores pensar a realidade em que vivem.

Considerações finais

Os resultados obtidos nos permitiram compreender, a partir do corpo teórico utilizado e da análise documental realizada, que a formação inicial ofertada pela UFCG no trato das questões do campo, tanto pelo viés da licenciatura quanto pelo do PIBID, a partir do ensino da Filosofia, possibilita o desenvolvimento de ações educativas que valorizem a diversidade dos sujeitos campesinos e suas realidades sociais. Nesses termos, o saber filosófico pode contribuir nesse processo.

Para alcançar essa finalidade, centramo-nos na análise da Proposta Curricular do Curso de Licenciatura na área do ensino de Filosofia, bem como de alguns documentos que regulamentam

o PIBID DIVERSIDADE, de modo a perceber como tais documentos referenciam a possibilidade de desenvolver, mediante práticas educativas desenvolvidas pelo PIBID, a partir do saber filosófico, ações educativas pautadas nos princípios da Educação do Campo.

Por fim, destacamos de que modo o Ensino de Filosofia, no contexto da formação inicial, possibilita o desenvolvimento de um processo formativo de professores críticos, reflexivos e transformadores e que pensam a realidade campesina como forma de promover uma educação em que a diversidade humana seja contemplada.

Referências

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo

no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão–SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO**. Disponível em: Acesso em: 07 jan. 2017.

BRASIL. **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. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, n. 159).

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 17 de fevereiro de 2017. Brasília-DF, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular. Rio de Janeiro. São Paulo. 2012. p. 257-265.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CAPES. **Edital 066/2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade. Brasília, 2013.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, Ano V, n. 09, jul./dez. 2011.

GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. **Da Filosofia como disciplina: desafios e perspectivas**. São Paulo: Edições Loyola, São Paulo, 2011.

MEC. Ministério da Educação. **Filosofia: ensino médio**. Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon (Coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p. (Coleção Explorando o Ensino, v. 14).

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Campina Grande, 2011. p. 178.

VICENTE, Marcelina Ferreira. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a formação inicial de professores**. 2016, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

Repensando a docência nas aulas de Filosofia

Jailma Pereira de Albuquerque

Uma história

O ano é 2008, primeiro dia da aula de estágio supervisionado em Filosofia numa escola pública de Campina Grande -PB. A professora, com seu planejamento e material impresso, adentrava a sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental com 40 adolescentes e, percebendo a inquietação dos alunos, junto à sua inexperiência, e vivenciando um contexto adverso que permeia a nossa educação de forma geral, modifica seus planos e diz: “Por favor, vamos todos fechar os olhos e meditar”. Esta foi uma estratégia utilizada para que todos se acalmassem, pudessem assistir à aula e ter êxito.

Passados 14 anos como professora do Ensino Médio da rede pública, embora mudanças tenham acontecido, ainda tenho muito o que aprender. Hoje ainda percebo que o ensino de filosofia requer novas formas de ensinar e aprender.

Introdução

Pensar a Filosofia no contexto da sala de aula do Ensino Médio brasileiro remete a questões que podemos discutir aqui, especialmente no que diz respeito ao exercício próprio da filosofia, como o filosofar e a didática do ensino de filosofia, área amplamente estudada por filósofos contemporâneos, construtores de seu alicerce epistemológico.

Este capítulo tem como objetivo dialogar acerca de temáticas introdutórias sobre o filosofar e o ensino de filosofia, de modo a pensar sobre alguns pontos que servem para professores e professoras de filosofia, ou aspirantes, refletirem sobre sua didática de ensino. Pressupondo o ato de ensinar como processo que tem início antes mesmo do acesso ao ambiente escolar, lembremos algumas necessidades: planejamento, recurso didático, metodologia e forma de avaliação. Esses quatro elementos, se aprendidos, são suficientes para o professor realizar um bom trabalho?

Podemos afirmar que, além dos elementos pressupostos, o trabalho do professor de filosofia tem outras especificidades, e é sobre isso que trataremos. Pensemos, então, sobre o ofício de um filósofo. Gilles Deleuze e Félix Guatarri (2009, p. 13) apontam:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia.

A citação responde à tarefa pertinente ao fazer do filósofo e da filosofia, de modo que o filósofo cria conceitos, e a filosofia os investiga. Dessa forma, a proposta do filosofar coincide com uma pedagogia do conceito, de modo que “a pedagogicidade de um conceito filosófico reside na sua capacidade de nos fazer aprender que existem outras formas de pensar, que é possível inventar outros sentidos e criar novas maneiras de viver” (Zeppini, 2017, p. 96).

A pedagogia do conceito se constitui no tema fundamental da obra *O que é filosofia?* (2010), porque esclarece a diferença do conceito filosófico em relação a qualquer outro conceito, como também estabelece a noção de que todo conceito provém de seu tempo, tem uma história e responde a problemas de sua época. Por isso, criar conceitos não é coisa do passado, mas sim do presente, sendo necessário em todas as épocas da humanidade. Assim, percebemos que a obra mencionada estabelece a diferença entre o conceito filosófico e o conceito não filosófico, que pode ser técnico, científico, religioso, etc., os quais, por assim dizer, expressam seus significados de acordo com a época e o contexto histórico.

Se partimos da ideia de que o conceito e a pedagogia do conceito demarcam o início do filosofar, outra questão importante colocada pelos filósofos franceses é acerca do entendimento de que os filósofos pertencem a um território epistemológico, o plano de imanência (Deleuze; Guattari, 2010). Somado a isso, o reconhecimento sobre a qual plano de imanência, ou dito de outra forma, a qual território filosófico o professor pertence, qual filosofia o professor pratica e como determinadas teorias respondem às suas dúvidas, constitui pressupostos para o exercício do filosofar em sala de aula.

Portanto, o conceito como criação, a pedagogia do conceito e o plano de imanência são temáticas que nos permitem introduzir algumas discussões que envolvem características do pensar no exercício do filosofar e do ensino de filosofia. Consequentemente, abordaremos algumas didáticas que podem ser incorporadas à prática de ensino dos professores, pensando a infância, a descolonização do pensamento, a intencionalidade filosófica e a experiência da subjetividade como também a formação dos professores, indicando um *modus operandi* da filosofia e as perspectivas de uma formação docente mais direcionada a práticas filosóficas.

A infância e a filosofia

Emmanuel, com sete anos, brincando com blocos de montar, construía casas, castelos, carros, caminhões, aviões, helicópteros, entre outros brinquedos de sua imaginação. Elaborava inúmeros agrupamentos de blocos, escolhidos em função da cor, do tamanho, do número de encaixes, da forma geométrica, etc.

Em um movimento cuidadoso, montava a estrutura que imaginava: concentração, precisão e riqueza de detalhes faziam parte do seu ritual. Mas em um movimento brusco, quando seu objeto chegava ao esperado, jogava tudo no chão e gostava de escutar o barulho, ver a estrutura desfeita, rir muito e pegar novamente peça por peça para fazer um novo brinquedo. Emmanuel, hoje com 11 anos, ainda nos lembra o que é a infância.

Podemos dizer que a vida humana e a filosofia têm condições de existência, e ambas passam pela infância. Pensemos como a infância se constitui em uma das fases mais importantes da vida humana e, não restringindo a idade, podemos correlacioná-la com

a alteridade e a busca do indivíduo por sua autonomia. Então, em que aspectos se conecta a infância à atividade de um filósofo? Com o objetivo de compreender o filosofar, investiguemos esse momento da vida do ponto de vista filosófico.

Segundo o dicionário, a infância é um “[...] período de vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios [...] anatômicos, fisiológicos e psíquicos” (Barbanti, 2003, p. 634), ou seja, podemos inferir que a infância se constitui numa fase da vida humana caracterizada pela vitalidade e pleno desenvolvimento do corpo e da mente, de modo que a criança aprende, sente, pensa, raciocina e cria a partir das experiências vividas.

O tempo vivido na infância parece ser diferente do tempo dos adultos quando administram a vida. Para uma criança, toda hora é hora, mas para um adulto tudo tem sua hora. Os gregos têm nomes diferentes para distinguir essas duas formas: *chrónos*, um tempo mais dedutivo, programável; e *aión*, mais imaginativo, da criação, nas palavras de Heráclito: “O tempo é uma criança que joga as damas: o reino de uma criança” (Heráclito *apud* Kohan, 2008, p. 11). Nesse sentido, o tempo *aión* traduziria a potência da vontade presente no pensamento dos indivíduos quando estes vivenciam o que lhes permite sua liberdade de imaginar.

Assim, compreendendo a relação da criança e seu modo de experimentar o tempo e a vida, Bachelard (*apud* Kohan, 2003, p. 42) aponta princípios para o filosofar ao narrar a infância:

[...] existência livre, sem limites, imagem da imensidão, dos múltiplos nascimentos da vida. A infância não é uma etapa de vida, não são os primeiros anos da existência, mas uma reserva que

nos permite dinamizar a vida, uma água que sai da sombra, um estado anímico que permite reviver a liberdade, que se dinamiza em um devaneio benfeitor.

O exemplo com que iniciamos o texto do brincar com blocos poderia ser substituído por enfileirar carrinhos, desenhar, pintar ou tantos outros. O essencial é que, independentemente da brincadeira, a criança “afirma a possibilidade da novidade, um começo, irrompe no mundo com sua diferença. Luta por criar-se” (Kohan, 2003, p. 43). Por isso, assim como acontece na infância, o exercício do filosofar se caracteriza por atitudes e poderes presentes no engajamento do indivíduo que, ao não permitir o silenciamento de suas vontades, busca fazer-se e se solidarizar com a coletividade, comunicando sua individualidade.

Descolonizar o pensamento

Essa temática propõe uma reflexão sobre problemas que atravessam a sala de aula, advindos do pensamento que forma os povos colonizados, como o nosso, e a cultura moderna. Como a lógica da exclusão presentifica formas de desumanização que permaneceram na estrutura social, a proposta de descolonizar com a filosofia visa desnaturalizar essa lógica, através de uma filosofia intercultural no currículo e na prática de ensino dos professores.

Sabemos que a cultura permeia a identidade de um povo com características e valores incorporados ao longo das experiências de vida convivendo em sociedade e, por isso, resulta em uma história e em formas de pensar, sentir e agir. Quando nos referimos a so-

iedades colonizadas¹ e sensivelmente violentadas, esse contexto evidencia contradições e exclusões como a desigualdade social e suas formas discriminatórias de renda, de oportunidades, de direitos, de reconhecimento, de visibilidade, entre outras.

A colonização iniciou o processo de desumanização quando a sociedade foi sendo “estruturada contra os interesses da população, desde sempre sangrada para servir a desígnios alheios e opostos aos seus” (Ribeiro, 2022, p. 330) e, por isso, quando tal processo foi naturalizado na estrutura social da modernidade, tornou-se um problema educacional. Nesse sentido, questionamos: como o trabalho do filósofo pode favorecer o processo contrário à humanização?

Como professores da rede pública, alunos e alunas podem minimizar os problemas que a desumanização causa e assim propiciar liberdade para os sujeitos assujeitados? Uma prática de ensino comprometida com o exercício do filosofar e sustentada pela referência ao pensamento descolonizado sugere caminhos para a libertação dessa situação e quebra do ciclo de querer deixar de ser oprimido para ser opressor ou de querer práticas humanizadoras para si e seu grupo de pertencimento e não querer para os outros.

Para Schnnor (2019, p. 34), o pensamento descolonizado na filosofia passa a defesa de uma filosofia intercultural, pois:

Se trata de uma atitude que abre o ser humano em direção a um processo de reaprendizagem, realocação cultural e contextual, que, por nos tirar de

[1]. Giselle Schnnor explica esse conceito da seguinte forma: “Quijano (2005) utiliza o termo colonialidade para se referir à experiência específica da conquista e colonização, que gestou padrões de dominação sem precedentes na história até o século xv, sendo a ideia de raça uma categoria mental da modernidade que legitima a violência colonial, construindo mentalidades pautadas na noção de inferioridades entre povos e culturas (Schnnor, 2019, p. 28).

nossas certezas teóricas e práticas, nos permite perceber o analfabetismo cultural que nós somos culpados quando acreditamos que uma cultura é suficiente e a única apropriada para ler e interpretar o mundo.

Entrevemos que o tema de uma filosofia intercultural é resultado da interdisciplinaridade entre os saberes, demonstrando que há uma convergência de entendimentos entre as ciências humanas e a filosofia, e contém críticas com urgência de posicionamentos: às humanidades, que precisam resistir à imposição de saberes que alimentam a lógica da opressão; aos professores, que podem se propor ao diálogo intercultural nas aulas; e à filosofia, que pode investigar e trabalhar com outras filosofias, que não sejam só de matriz eurocentrista, porque “o risco é que o discurso soe como belas palavras, mas que, não ganhando um sentido existencial, não propicie novas reflexões e atitudes perante o mundo. Trata-se, portanto, de dar vida aos conceitos filosóficos” (Rondon, 2013, p. 66).

Pedro Demo (2002, p. 17), a esse respeito, “supõe que o professor se interesse por cada aluno, busque conhecer suas motivações e seus contextos culturais, estabeleça com ele um relacionamento de confiança mútua, tranquila, sem decair em abusos e democratismos”.

Logo, o exercício do filosofar a partir de um pensamento descolonizado e da filosofia intercultural possibilita promover um ensino libertador na medida em que pensa sobre os grupos minoritários, busca problematizar práticas discriminatórias e construir uma democracia para todos a partir da ideia de respeito às diferenças individuais e suas formas de ser, viver, expressar-se e interpretar o mundo à sua volta.

Intencionalidade filosófica

A filosofia expressa no plano de imanência, em termos deleuzianos, diz sobre o território filosófico de um filósofo, a influência primordial para suas escolhas teóricas. A intencionalidade filosófica, presente na didática do ensino de filosofia, é resultado desse conhecimento e reflete a parcialidade nos posicionamentos de um professor em sua relação com o saber. Na escola, essa relação se dá também com os conteúdos da história da filosofia e as formas como serão discutidos.

A intencionalidade filosófica se constitui na pergunta filosófica, isto é, ao que está intrínseco ao movimento contínuo e descontínuo do perguntar, ao que acontece na aula e se desdobra na vida. O bom professor de filosofia é aquele que, ao fazer perguntas e problematizar temas, provoca o pensamento e a criticidade, pensando problemas de seu tempo. A esse respeito, Cerletti (2009, p. 29) esclarece que “ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar, e caracterizamos o filosofar [...] por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas”.

Por isso, a filosofia nas escolas pode motivar atitudes de resistência com o compromisso de buscar compreender o presente, desnaturalizar relações de opressão e exclusão, desenvolver o pensamento descolonizado. Assim, podemos afirmar que a filosofia promove a importante tarefa da transformação de si dos alunos por meio de um filosofar que acontece, repensando conceitos da tradição filosófica e os reatualizando na reflexão de questões contemporâneas.

Logo, a intencionalidade e a pergunta filosófica pressupõem uma melhor compreensão do ensino de filosofia, porque:

[...] a história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passa a ser solicitada por interrogações postas no presente. A referência aos autores não constitui mera erudição ou um conhecimento pelo conhecimento, mas um recurso precioso e indispensável para pensar as questões que desafiam o homem na contemporaneidade (Rodrigo, 2009, p. 51).

O que pode ser vivenciado na aula não estaria restrito à transmissão de datas, nomes de filósofos, biografia e sua filosofia, respondendo somente às questões do passado, mas ao *modus operandi* deste filósofo ao fazer filosofia, construir conceitos, oferecer respostas aos problemas de sua época e aos atuais. Isso é o que demonstra a potência que existe no filosofar e no ensino de filosofia.

Experiência da subjetividade

A experiência da subjetividade se configura como um dos momentos do exercício do filosofar e permeia um conjunto de fatores que transitam na lógica da aprendizagem no ensino de filosofia. Pensemos o que isso significa e como professores e alunos podem vivenciá-la.

Sabemos que a “crença na existência de um modelo de subjetividade a ser seguido” (Tomazetti, 2012, p. 3) constitui um obstáculo à experiência da subjetividade, porque daí decorre a expectativa de um tipo de professor ou aluno(a) a ser formado(a), subentendendo

um modelo de ensino-aprendizagem universal para indivíduos universais. Nessa perspectiva, professores e alunos ficam comprometidos à transmissão e à memorização de conteúdos pelos conteúdos.

Na experiência da subjetividade, não existe um modelo de indivíduo a ser formado, mas uma atitude de provocar e inquietar o aluno para uma relação crítica com as opiniões e os conhecimentos que ele possui, de modo que o exercício do filosofar o coloque diante da novidade da experiência do pensamento filosófico, correspondendo ao momento em que se provoca “uma sacudidela nos jovens, fazê-los ‘quebrar a cabeça’, derrubar suas certezas e provocar dúvidas [...]” (Langon *apud* Tomazetti, 2012, p. 1041).

Constitui, por assim dizer, uma aura filosófica que promove uma “quebra” com a realidade e incentiva o diálogo com sua própria ignorância. Ou seja, a aula torna-se predisposição para o pensar e seu poder de começar e recomeçar, porque “para ser mestre não basta transmitir informações novas e igualmente descartáveis, mas produzir experiência nova” (Katrup *apud* Tomazetti, 2005, p. 15).

Assim, em um movimento de “deixar pensar”, não no sentido de abandonar os outros a seus pensamentos, mas no sentido de permitir-lhes que seu pensar filosófico possa emergir, liberando esse pensar daquilo que ele tem de pronto, de fixo, de determinado, de previsível” (Kohan, 2000, p. 32), o professor impulsiona o cuidado de si ao “mostrar aos outros que não sabem e que é necessário que se ocupem de si mesmos” (Kohan, 2009, p. 45).

Portanto, o ensino de filosofia conectado à experiência da subjetividade possibilita ao aluno compreender as dimensões do pensamento e as possibilidades de sua autonomia. Dimensões estas que o tempo *chronos* não delimita, que os outros influenciam, mas

não determinam, e que só a própria subjetividade pode interferir criando razões, argumentos, sentidos e interrogações.

Formação do professor

A formação do professor de filosofia possui uma história pertinente ao curso de licenciatura em Filosofia e sua relação com a educação, de modo que a licenciatura se divide em componentes ensinados por professores de filosofia, mas também pedagogos, quando o assunto é a docência. Atualmente isso vem mudando, desde que professores pesquisadores dessa área passaram a identificar e defender epistemologicamente o ensino de filosofia e suas especificidades.

Tomazetti, ao discutir a história da Filosofia da Educação entre os anos 40 e 60, expõe a limitação de uma didática para o ensino de filosofia centrada na transmissão de conteúdos ao defender que “[...] o tipo de trabalho era propriamente o de apresentação da história do pensamento educacional de autores considerados clássicos e, também, a partir da sistematização da história da filosofia em correntes como realismo, empirismo [...]” (Tomazetti *apud* Melo, 2010, p. 79).

Sabemos que a didática foi se transformando ao longo do tempo, de modo que a ideia dos professores como transmissores de conteúdos e dos alunos como receptores foi repensada. Nesse sentido, o ensino da filosofia também foi repensado e hoje, “embora caracterizada por uma interface com as questões da Filosofia, da Educação e da Filosofia da Educação, o campo de conhecimento *Ensino de Filosofia* não se confunde com estas, pois tem objeto, problemas e metodologias próprios” (Velasco, 2022, p. 3).

Dessa forma, tais conquistas começam a reverberar em cursos de formação de professores de filosofia, de modo que o professor já ensaia como aluno o exercício do filosofar, pensando sua prática docente enquanto professor em formação e estagiário. A aula pode se configurar como momentos de autoconhecimento dos sujeitos professores, suas crenças, seus conhecimentos, suas dificuldades, enfim de sua identidade docente, nos quais “a única condição é que sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” (Larrosa *apud* Tomazetti, 2020, p. 75).

Considerações finais

Repensar a docência em filosofia permite dialogar com diversos temas de ordem pedagógica, filosófica, política, entre outros. Neste capítulo, propus pensar algumas temáticas que se tornaram importantes ao refletir sobre o ensino de filosofia no componente Filosofia do Ensino de Filosofia, do PROF-FILO/UFCG, de modo que meu compromisso com as aulas de filosofia e com a aprendizagem dos alunos pôde ser revisto.

Nesse sentido, pude compartilhar, em cinco tópicos, aspectos que passaram a ter relevância em minha didática de ensino, aprendizagem e avaliação, de modo que não tem mais como voltar a ser a professora que já fui.

No primeiro tema apresentado, intitulado “A infância e a filosofia”, foi discutida a infância em sentido filosófico, isto é, o poder de começar e recomeçar as reflexões, de modo que a aprendizagem e a conquista de um pensar autônomo se deem nesse movimento.

Em um segundo momento, o tema foi “Descolonizar o pensamento”. Dessa maneira, a filosofia intercultural foi pensada como uma proposta necessária para pensar um ensino que não estivesse pautado em conteúdos de ordem eurocentrista, como também pensar uma aprendizagem conectada ao contexto cultural dos alunos.

Logo após, a intencionalidade filosófica foi o tema investigado, com a finalidade de compreender acerca da importância da pergunta filosófica que tem, na intencionalidade, seu substrato, desenvolvendo uma aprendizagem baseada na problematização da realidade.

Já a “Experiência da subjetividade” pôde trazer a importância da elaboração do pensamento filosófico pelo próprio sujeito, de modo que, neste fazer, ele se faça em um pensar autônomo.

E, por fim, na “Formação docente” a temática foi desenvolvida demonstrando que o ensino de filosofia adquiriu estatuto epistemológico e como isso reverbera na formação de professores com didática filosófica.

Dessa forma, os temas tratados puderam refletir sobre a importância da docência em filosofia, a fim de desenvolver aulas em consonância com uma forma própria de fazer filosofia, promovendo o ensino com práticas de liberdade fundamentadas no cuidado de si, do início ao fim do exercício do filosofar.

Referências

BARBANTI, Valdir José. **Dicionário de Educação Física e esporte**. 2. ed. Barueri: Manole, 2003. 634p.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010. (Coleção Trans)

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

KOHAN, Walter. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. *In*: KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Orgs.). **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 32.

KOHAN, Walter. O ensino da filosofia frente à educação como formação. *In*: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia do ensino de filosofia**. v. 7. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 42-43.

KOHAN, Walter. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia)

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores)

SCHORR, Giselle. Inéditos viáveis: dialogicidade, interculturalidade e libertação. **Revista do NeseF**, UFPR, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseF/article/view/68946/39398>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Formação de professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, set./dez. 2012, p. 1027-1043. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4888/4846>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Estágio em Filosofia e práticas de experiência de si (docente). **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), v. 2, n. 34, p. 71–92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35133>. Acesso em: 24 mar. 2022.

VELASCO, Patrícia del Nero. **O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia**: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8671531>. Acesso em: 1 mar. 2023.

VIEIRA, Marilene. **Filosofia da Educação na formação do pedagogo**: discurso da autonomia e fabricação da heteronomia. São Paulo, USP, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde20042010141235/publico/MARILENE_DE_MELO_VIEIRA. Acesso em: 23 jul. 2023.

ZEPPIN, Paola Sanfelice. **Questionamentos sobre uma educação problematizante: pedagogia do conceito e possibilidades de resistência**, São Paulo, UNICAMP, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8649573>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Formato *15x21 cm*
Tipologia *Alegreya / Noto Serif*
Nº de Pág. 295

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

