

EDITORIAL

EDITORIAL

JORGE L. VIESENTEINER¹

UFES - Brasil
jvies@uol.com.br

É com grande alegria que publicamos o Dossiê Especial da Revista Sofia com a temática “Filosofia e Educação/ Filosofia e Ensino”. Dentre os debates urgentes que implicam a comunidade filosófica inteira, certamente a relação entre filosofia e educação, bem como filosofia e ensino deve (ou deveria) ocupar um espaço de discussão cada vez mais intenso e relevante. Ampliar os espaços públicos de debate não apenas é um gesto bem-vindo, mas sobretudo necessário em tempos de sequestros e esvaziamentos de espaços saudáveis de discussão. Nesse sentido, o número especial da **Sofia**, acima de tudo, vem ocupar precisamente esse espaço de debate tanto para ampliar a discussão, quanto também para consolidar-se como espaço público de debate sobre questões urgentes da comunidade filosófica.

A partir desse horizonte, duas razões principais motivam a organização e publicação desse Dossiê: por um lado, a urgência do tema em função da perda de espaço da disciplina de filosofia no Ensino Médio, na direção da sua deterioração e da maneira como resultou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); por outro lado, motiva-nos o debate em virtude do início das atividades do Mestrado Profissional em Filosofia, o PROF-FILO, aqui no núcleo UFES.

No que se refere à primeira motivação, não parece exagerado dizer que a filosofia passou a ocupar um delicado espaço em termos de presença política e curricular na nova BNCC. O retrato da filosofia na BNCC é, em partes, resultado de um espaço político que a filosofia deixou de ocupar nos últimos anos, atrelado, a meu ver, a um excessivo exercício filosófico em proveito da pesquisa, mas em detrimento do ensino de filosofia. Isso significa que, se por um lado, a pesquisa em filosofia conseguiu dar passos largos nas duas últimas décadas tanto no tocante à qualificação das produções, quanto no estreitamento e ampliação de laços internacionais de pesquisa, pavimentando de forma consistente o processo de consolidação da pesquisa em filosofia, por outro lado, contudo, esse processo foi acompanhado de um enfraquecimento com as preocupações em relação ao ensino de filosofia que, igualmente, implica ocupar certos espaços políticos nas instâncias institucionais da Educação no Brasil. Ao mesmo tempo em que o horizonte da pesquisa exegética se especializa, a ocupação de espaços políticos fundamentais

¹ Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

para as garantias da disciplina de filosofia se arrefeceu. Obviamente não utilizo esse argumento de forma simplista ou reducionista! Inúmeras iniciativas de colegas em nossa comunidade – que me abstenho de citar nomes para não cometer injustiças – foram e ainda são fundamentais tanto no aspecto teórico do ensino da filosofia (iniciativas que foram capazes de criar excelentes tradições de debate e um significativo amadurecimento nessa área), quanto no aspecto político em relação ao envolvimento nos principais debates no âmbito político. Seríamos uníssonos, pois, em reconhecer a dimensão e relevância dessas inserções e iniciativas. De qualquer modo, não me parece que esses esforços receberam o devido apoio da comunidade filosófica, imensamente mais preocupada com a consolidação da pós-graduação e da pesquisa, do que com o debate da filosofia com a educação e o ensino, relegando a outras áreas a ocupação de espaços políticos de discussão fundamentais para o fortalecimento e a consolidação da filosofia como disciplina. Dentre outros fatores, é claro, essa despreocupação política na ocupação de debates públicos e institucionais com a filosofia e seu ensino não pode deixar de ser mencionada, se queremos compreender o lugar que a filosofia, como disciplina, passou a ocupar nas instâncias da educação brasileira.

Debater filosofia e educação/ filosofia e ensino, portanto, é urgente tanto com vistas à ampliação do debate teórico quanto aos passos de inserção que precisamos dar em instâncias políticas. Sem dúvida que apenas a ocupação de espaços políticos de debate não é argumento necessário e suficiente para o fortalecimento da filosofia, mas é no mínimo argumento necessário para uma reversão do nosso quadro.

Nesse contexto de ocupação de espaços, e aqui exprimo a segunda motivação para a organização e publicação desse Dossiê, o PROF-FILO – incluindo todos os núcleos espalhados pelo Brasil, inclusive aqui na UFES –, vem exercer não apenas a função de qualificação de professores como política pública, bem como ampliação do debate sobre o Ensino de Filosofia, mas exerce também uma figura política decisiva nesse momento de arrefecimento da filosofia. E por um motivo muito simples: um mestrado profissional em filosofia é aprovado e começa a funcionar no exato momento em que a filosofia deixa de ser disciplina obrigatória na nova BNCC (pelo menos até o momento e como as coisas vão se consolidando). Essa condição, contudo, conforme já foi ventilado e debatido entre os núcleos do PROF-FILO nesse início de funcionamento, em nada fragiliza o empenho, aprofundamento e ampliação daquilo que se propõe na formação de professores, mas ao contrário, tanto fortalece quanto também se constitui como uma ramificação de ocupação – inclusive em termos institucionais – daqueles espaços políticos na educação brasileira. Nesse sentido, o PROF-FILO se converte em uma espécie de contra-movimento à derrocada das condições tanto teóricas do debate quanto políticas de ocupação de espaços de decisão. O núcleo da UFES, por isso, tem a alegria de poder contribuir com o debate, fortalecendo os laços institucionais e ampliando os espaços de discussão.

O Dossiê que se segue envolve discussões que vão de aspectos teóricos até práticos do ensino de filosofia, bem como desenvolve as estreitas relações entre

filosofia e educação. No horizonte das reflexões sobre Ensino de Filosofia, o artigo de Edgar Lyra debate a *Retórica* de Aristóteles, notadamente por meio da apresentação resumida dos seus três livros, com especial atenção às noções de “*pistis*” e “*topos*”, a fim de indicar em que medida esse debate auxilia no Ensino de Filosofia e nas práticas docentes. O texto de Ronai Rocha aborda as diferentes formas de apresentação da filosofia e as dificuldades que se originam a partir delas no âmbito curricular e de ensino. Rejeitando a caracterização subjetiva para a decisão da forma de apresentação, o artigo propõe um triplo eixo do ensino de filosofia, a saber, aquela considerada como produto, como problema e como processo. É justamente por meio desses eixos que Ronai tenta caracterizar com maior precisão a disciplina de filosofia. A preocupação com o ensino de filosofia particularmente no Ensino Médio foi debatida no texto de Jorge da Cunha Dutra, especialmente com o emprego da metáfora de “leque filosófico”, por meio da qual o autor objetiva explicitar os limites daquilo que pode ou não ser suficientemente entendido como conteúdos filosóficos no currículo escolar. Ainda na preocupação com Filosofia e Ensino, mas agora no que se refere ao conceito de interpretação e leitura de texto, Roberto Goto põe em questão o que denomina de regressão à “mensagem” na prática de leitura e interpretação de textos filosóficos, ou seja, o suposto emprego de determinadas chaves interpretativas que dariam acesso privilegiado à “mensagem” do texto. O texto platônico é justamente tomado pelo autor como exercício reflexivo para indicar em que medida, inclusive na academia, procede-se à simplificações ali onde não se poderia superficializar, como é o caso do caráter polifônico do texto platônico. O artigo de Joelson Onofre e Maurício Alves pontuam também o ensino de filosofia como uma nova epistemologia, cuja ênfase é seu caráter universal, cujo propósito é pensar a filosofia na educação básica e seu papel na formação de professores que, segundo os autores, precisam engajar-se em uma perspectiva interdisciplinar da filosofia capaz de dialogar com múltiplas matrizes de pensamento, inclusive aquele de ensino de filosofia africana. Em estreito debate com demandas contemporâneas, o artigo situa o ensino de filosofia também como forma de resistência e jamais de recuo diante dos desafios contemporâneos. O Artigo de Jenerton A. Schütz e Ivan L. Schwengber insere a clássica questão já proposta por Kant, a propósito dos limites entre ensinar filosofia ou aprender a filosofar. Sustentando que o exercício filosófico consiste na tese deleuziana de criação de conceitos, o texto relaciona tanto os limites do ensinar a filosofia quanto também do aprender, enfatizando, por fim, a especificidade da filosofia, justamente aquela de criar conceitos. O artigo de Alexander de Freitas e Marília M. Pisani exprimem um relato de caso, baseado na experiência com a disciplina de “Laboratório de Ensino de Filosofia”, que por sua vez, é uma disciplina obrigatória do Mestrado Profissional em Filosofia, o PROF-FILO. Tendo como fio condutor a pergunta pela natureza do PROF-FILO, notadamente na tentativa de delimitar sua natureza e se distanciar da tese da “reciclagem”, a experiência dos professores caminhou no sentido de situar a disciplina enfocando o processo e escrita de si, por meio de três modalidades – o caderno de esrileituras, as cartas e o memorial –, mas enfocando também as experiências profissionais de cada aluno/professor.

No horizonte das reflexões sobre Filosofia e Educação, o artigo de Lúcia S. Hardt e Rosana Moura aborda diretamente o tema da formação humana a partir dos filósofos Nietzsche e Gadamer. As autoras situam a questão da formação numa dupla relação relativamente à tradição: por um lado extraindo o que pode se tornar limitante na tradição e, por outro lado, o que ainda pode fazer sentido e se tornar fecundo para o debate formativo entre Filosofia e Educação, sem deixar de lado a ênfase nas demandas e contextos atuais. A preocupação com a formação também é problematizada no artigo de Fátima M. N. Lopes, mas agora no sentido mais específico da formação do docente em filosofia e como ela se desdobra em sua prática no Ensino Médio, sobretudo por meio dos conceitos de semicultura e semiformação de Adorno. O enfoque principal dessa formação docente está no exercício da pesquisa e do estágio como local privilegiado para a pesquisa e conexões de outros horizontes filosóficos. Isso implica, segundo a autora, que a adequada formação docente em filosofia orbita na interconexão de conceitos como ensino, pesquisa e estágio, justamente a constelação que pode alavancar a superação da semiformação na área de filosofia. Adorno também está presente no artigo de Wanderley J. Deina, especialmente na análise da precária presença da filosofia no Ensino Médio e as constantes reformas educacionais nos currículos brasileiros. Enfatizando a tese da educação como instrumento emancipatório, o autor debate com Adorno no sentido de explicitar as vantagens da filosofia nessa emancipação, em que pese as limitações culturais e institucionais. Nesse horizonte, a preocupação com a filosofia nas reformas curriculares é fundamental justamente para refletir sobre sua presença e função social. O artigo de Patrícia Reis tematiza a tese da instrução pública na filosofia de Condorcet, por meio da caracterização de três horizontes de reflexão, a saber, a diferença entre instrução pública e educação, a quem se destina a instrução pública e as disciplinas curriculares nesse processo. Na medida em que explica as funções que a instrução pública possui, a autora termina por enfatizar o caráter político desse processo, especialmente porque por meio da escola cada cidadão tem de reunir condições de engajamento na coisa pública, inclusive no exercício das funções públicas.

Cada um desses artigos, ao lado da belíssima resenha escrita por Gisele Secco sobre o livro *Quando Ninguém Educa: questionando Paulo Freire*, de autoria de Ronai Rocha, percorre tanto questões tradicionalmente debatidas pela tríade Filosofia, Ensino e Educação, quanto também aborda demandas urgentes dessa mesma tríade. Nesse sentido, espera-se com o Dossiê multiplicar os canais de interlocução, justamente porque os artigos aqui publicados preenchem precisamente as duas lacunas inicialmente explicadas nesse editorial, como motivações para a organização do Dossiê: uma ampliação do debate sobre Ensino de Filosofia com a conseqüente função política que o debate precisa receber, mas também uma investigação sobre a natureza do PROF-FILO e igualmente o papel que precisa ocupar.

Agradeço imensamente às autoras e autores do Dossiê pela contribuição no empenho dos textos e das discussões, e desejo a todas e todos uma excelente leitura.

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DO PENSAMENTO DE THEODOR ADORNO

PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL: CONSIDERATIONS ABOUT THE BRAZILIAN EDUCATIONAL REFORM FROM THEODOR ADORNO'S THINKING

WANDERLEY JOSÉ DEINA¹
UTFPR - Brasil
wdeina@utfpr.edu.br

RESUMO: O ensaio estabelece algumas reflexões sobre o atual momento da Filosofia no Ensino Médio brasileiro a partir das recentes reformas curriculares, analisadas com base pensamento educacional de Theodor Adorno. O autor apresenta alguns problemas fundamentais da educação moderna que repercutem diretamente nas dificuldades para se trabalhar com a Filosofia em nossos dias, como também apontam para sua importância. Além das questões de legislação que ora ampliam, ora limitam, ou mesmo pretendem interditar o filosofar na sala de aula, a leitura de Adorno possibilita um olhar aberto para a formação escolar e sobre as possibilidades formativas da Filosofia. A despeito das diversas barreiras, institucionais ou culturais, sustenta-se que a Filosofia pode colaborar fundamentalmente para uma formação emancipatória, que supere a exigência social básica da adaptação ao mundo, algo que parece sobressair na atual reforma educativa. Para o autor, a educação para a emancipação é uma exigência fundamental das sociedades democráticas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia. Reforma Curricular. Formação. Emancipação.

ABSTRACT: *The essay establishes some reflections on the current moment of philosophy in the Brazilian High School from the recent curricular reforms, analyzed based educational thinking of Theodor Adorno. The author presents some fundamental problems of modern education that directly affect the difficulties to work with philosophy in our days, but also point to their need. In addition to the questions of legislation that now amplify, or limit, or even intend to interdict, philosophizing in the classroom, the reading of Adorno allows an open look at the meaning of school education and the formative possibilities of philosophy. In spite of various institutional or cultural barriers, it is argued that philosophy can fundamentally contribute to an emancipatory formation that surpasses the basic social requirement of adaptation to the world, something that seems to stand out in the current educational reform. For the author, education for emancipation is a fundamental requirement of democratic societies.*

KEYWORDS: *Teaching Philosophy. Curriculum Reform. Formation. Emancipation.*

O recente retorno da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio brasileiro trouxe grandes esperanças em relação à qualificação da formação oferecida neste nível de ensino. Havia diversas expectativas por parte de

¹ Professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

especialistas da área da educação e de determinados setores da sociedade civil favoráveis ao seu ensino, devido às suas contribuições para o aprimoramento cultural dos estudantes, especialmente na demanda relacionada ao princípio estabelecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96) como formação para a cidadania. Desde a redemocratização do país, de um modo específico, desde a Constituição de 1988, cresceu de modo exponencial a expectativa, transformada em movimento, com o surgimento de vários fóruns organizados em defesa da incorporação da Filosofia e também da Sociologia como disciplinas curriculares. A já não tão nova LDB abriu possibilidades para a sua introdução formal no Ensino Médio, mas não estabeleceu sua obrigatoriedade quando de sua implantação no ano de 1998 (FÁVERO, 2004; RODRIGUES, 2012). A pressão por parte dos seus defensores se intensificou até que, dez anos depois, a Lei nº 11.684/08, incorporou a “Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio”. Porém, num tempo relativamente menor, nove anos mais tarde, essas disciplinas perderam a condição de obrigatórias através de uma nova mudança por meio de uma Medida Provisória² (MP 746/2016) da Presidência da República, referendada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou novamente a LDB. Por conta, outra vez, da pressão política dos grupos favoráveis ao ensino da Filosofia e da Sociologia, na redação da lei que substituiu a medida provisória, elas voltaram a vislumbrar algum espaço, numa condição menos segura, não mais como disciplinas obrigatórias, mas enquanto “estudos e práticas” (BRASIL, 2017a), fazendo parte da BNCC (Base Nacional de Comum Curricular), ainda em processo de constituição. O fato é que, atualmente, são completamente desconhecidos os horizontes nos quais a Filosofia será integrada à nova organização curricular da Educação Básica, até mesmo pelo caráter unilateral da nova reforma, editada primeiro como uma Medida Provisória da Presidência da República, que ignorou todos os processos anteriores de discussão entre o MEC e os fóruns organizados da sociedade civil. Certamente tal indeterminismo traz consigo uma grande insegurança para a área da educação, especialmente para os profissionais diretamente envolvidos com o ensino de Filosofia e de Sociologia. Mas traz uma insegurança ainda maior para a própria

² A Medida Provisória 746/2016 foi amplamente criticada pela comunidade acadêmica ligada à educação, pelas associações de pós-graduação e pelas diversas entidades de classe profissionais da área da educação, especialmente da Educação Básica. Além de, por si só, constituir uma arbitrariedade comparável ao que representou a LDB 5.692/71, editada durante o período da Ditadura Militar, a MP interrompeu um amplo processo de debate em torno da constituição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que contava com a representatividade de todos os setores organizados da área da educação. A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) manifestou-se no dia seguinte à publicação da Medida Provisória, dentre outras coisas, destacando o seguinte: “A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, ANPOF, vem a público manifestar a sua indignação e inconformidade com a tentativa do Governo Federal de alterar mediante medida provisória (MP) a estrutura geral do Ensino Médio brasileiro, e, em especial, a oferta da filosofia nesse nível de ensino. [...] É inaceitável que se retire autoritariamente dos sujeitos até então envolvidos nas discussões sobre o Ensino Médio e a BNCC, aí incluída a comunidade filosófica nacional, a prerrogativa de concluir o processo então iniciado para só então encaminhá-lo ao legislativo. Para esse processo, havia previsão legal e há sustentação constitucional. É inadmissível e repudiamos veementemente que se desvirtue o projeto até então em debate com regras nunca antes aventadas como a retirada da obrigatoriedade da filosofia e de outras disciplinas na formação básica do brasileiro” (ANPOF, 2016).

sociedade, em relação aos rumos para os quais a educação oficial pretende conduzir as novas gerações.

As mudanças nas diretrizes legais da educação, necessárias ou não, são bastante comuns, em qualquer país democrático. Pode-se conceber que elas sejam 1) determinadas por problemas originados na área, para suprir demandas que surgem em seu próprio contexto, relacionadas à melhoria do aprendizado ou derivadas de necessidades legítimas da sociedade civil, com o propósito de qualificar o processo educativo e a vida em sociedade. Também podem ser 2) formuladas por especialistas a partir de interesses estritamente econômicos ou político-partidários, sejam eles vinculados à mera contenção de gastos públicos ou corresponderem a demandas próprias de grupos minoritários, mas com maior “influência” no governo por conta de seu poder político e/ou econômico. Ao que parece, a introdução da Filosofia e da Sociologia, como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, corresponde claramente ao primeiro panorama, que fora subtraído pelo segundo. Neste caso, os riscos para a própria democracia são evidentes, na medida em que repercutem a corrupção de suas instituições básicas, cujo propósito fundamental deveria ser o bem comum. Dito de outro modo, para lembrar alguns versos de Chico Buarque, referindo-se a uma outra época, “dormia, a nossa pátria mãe tão distraída, sem perceber que era subtraída em tenebrosas transações”.

Uma primeira aproximação com as reflexões de Adorno sobre a educação diz respeito às diversas reformas pedagógicas ocorridas no Brasil no curso das últimas décadas. No texto *Teoria da Semiformação*, tratando do problema da crise da cultura em sua relação com a educação, no contexto da Alemanha da década de 70 do século XX, inicialmente o autor chama a atenção sobre as constantes reformas pedagógicas que, em geral, “não trazem contribuições substanciais” para a qualificação da formação. “Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (2010, p. 8). No caso da nossa recente reforma do Ensino Médio, podemos interpretar que a realidade extra pedagógica está sendo mais determinante do que os interesses, propriamente pedagógicos, voltados para uma formação cultural, senão plena, pelo menos mais abrangente. Considerando que a Lei 13.415/17 manteve como disciplinas obrigatórias para todos os anos do Ensino Médio apenas a Matemática e a Língua Portuguesa – sem menosprezar a importância formativa dessas áreas –, pode-se, sem grande esforço, concluir que a formação cultural obrigatória poderá ser reduzida significativamente nas escolas brasileiras.

Para Adorno, “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva [...] como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (2010, p. 9-13). A semiformação se estabelece quando a autonomia individual é sobrepujada pela heteronomia manifesta nas ideologias que incorporam, acriticamente, interesses estranhos aos indivíduos que compõem uma sociedade. Na interpretação do autor, a semiformação cultural se propagaria, sobretudo, através da indústria cultural, que deforma a própria ideia de cultura vertida em mercadoria a ser consumida nas

sociedades de massa. “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (2010, p. 9). O que significa que, por mais que um indivíduo absorva tudo o que um processo de educação formal possa lhe oferecer de melhor em matéria de ciência ou cultura, ainda não é o suficiente para tornar-lhe imune ao poder que a realidade social exerce sobre ele. Embora o conhecimento seja determinante para a formação humana, por si só ele não desperta a autonomia. Tal processo não pode ocorrer de modo automático, pois depende da disposição individual. Adorno assinala que “apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (2010, p. 9). Uma das razões para isso acontecer não se daria pelo fato de a educação, em seu sentido formal, trabalhar muito mais para a adaptação e conformação dos indivíduos à realidade social do que propriamente para a sua apropriação crítica? Referindo-se à ruptura da tradição cultural a partir da modernidade, o autor destaca que

As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por lhe contrair os nervos vitais. Em muitos lugares já obstruiu, como pedantismo inócuo ou presunçosa insubordinação, o caminho do amanhã. Quem compreende o que é poesia dificilmente encontrará um posto bem pago como autor de textos publicitários. [...] As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta – contrafigura da violência – atrofia-se sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade (2010, 17).

Ao que parece, em torno da questão sobre a permanência ou a retirada da Filosofia e da Sociologia do currículo do Ensino Médio brasileiro, paira uma disputa mais ampla em torno do significado da formação a ser oferecida aos estudantes. Nessa disputa, está em jogo não apenas o sentido, mas a própria materialidade da democracia, na medida em que a reforma do Ensino Médio estabelece “itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a). Neste caso, conteúdos considerados irrelevantes diante da realidade social, das exigências do setor produtivo, ou que simplesmente não dispuserem de condições materiais em um determinado sistema estadual ou municipal de ensino, poderão facilmente ser dispensados, sacrificando o princípio da isonomia, ou seja, o direito a uma educação universal que possibilite algum grau de igualdade entre os estudantes de classes sociais ou regiões diferentes do país. O professor Gaudêncio Frigotto, um dos mais combativos e respeitados intelectuais brasileiros da área da educação, referindo-se à nova

realidade trazida ao Ensino Médio, inicialmente por uma grotesca Medida Provisória, fez a seguinte reflexão sobre o seu significado:

Uma reforma que retrocede ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e a outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho (2016).

Com os conceitos de capital cultural e capital social, de Pierre Bourdieu, aprendemos que a escola, por mais universal que possa ser concebida, em sua forma, para todas as classes sociais, ainda assim não deixa de ser uma instituição determinante na reprodução das desigualdades:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (2004, p. 41).

Isso porque diferentes classes sociais têm contatos diferentes com o conhecimento e com a cultura, determinados pelas condições socioeconômicas de cada indivíduo. Assim, a defesa da universalidade pode converter-se em ideologia, no sentido proposto por Marx (2002), de uma falsa consciência que corresponde aos interesses da classe dominante em uma determinada sociedade. Em certo sentido, Bourdieu representa um contraponto a alguns discursos pedagógicos emancipatórios, mostrando que, por mais libertadora que a educação possa parecer em sua forma, no fundo, em seu aspecto formal, acaba legitimando os princípios da meritocracia social a partir do educacional que, por sua vez, perpetua a manutenção das diferenças de classe. Por outro lado, permite uma compreensão mais abrangente sobre o fato de uma escola com uma pedagogia emancipadora, seja qual ela for, não ser o suficiente para promover a liberdade em sociedades marcadas pela desigualdade. Assim, a desejada universalização dos conhecimentos da Filosofia (e também da Sociologia), talvez principalmente pelo seu potencial crítico-reflexivo, não seria o suficiente para desencadear um processo de esclarecimento político ou de emancipação social abrangente, como alguns discursos querem fazer crer. Atribui-se, muitas vezes, uma espécie de caráter messiânico à Filosofia, como se ela tivesse a solução para todos os problemas. Ao referir-se a uma “prova geral de filosofia dos concursos para docência em ciências

nas escolas superiores do estado de Hessen, Alemanha”, Adorno faz a seguinte ponderação, que remete a um certo pedantismo que paira sobre muitos profissionais da educação, não apenas da Filosofia, quando consideram suas próprias áreas de formação em relação às demais:

Seria infantil esperar que qualquer um queira ou possa se tornar um filósofo profissional; é justamente esta a concepção em relação a qual tenho profundas desconfianças. Não queremos impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que automaticamente consideram sua própria área de atuação como sendo o centro do mundo. A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica (2000, p. 53).

Por outro lado, em relação à apropriação da cultura para construção da autonomia individual, necessária à formação para a emancipação, ou mesmo para o exercício profissional consciente, que considere os aspectos éticos relacionados com o mundo do trabalho, não deve haver dúvidas quanto ao valor da Filosofia. Desde antes de Sócrates, a Filosofia é marcada pela capacidade de despertar uma compreensão mais elaborada sobre a realidade, que ultrapassa o campo da aparência, buscando esclarecer os conceitos que fundamentam a realidade. Mas desde Sócrates, a Filosofia também é marcada, em muitos de seus pensadores, por um certo traço subversivo em relação à ordem instituída. Em muitos, porém, a filosofia se caracteriza por um certo elitismo, no sentido de que não é um conhecimento ao qual todos estariam destinados. Não é isso, evidentemente, que Adorno quer dizer na citação anterior. De certo modo, o caráter crítico da Filosofia pode tornar a realidade ainda mais insuportável para alguém que vive em uma situação injusta e que não encontra condições materiais para libertar-se, para melhorar o seu nível socioeconômico. Na antiguidade, Aristóteles chamava a atenção para o fato de que a Filosofia teria surgido “quando já se possuía praticamente tudo o de que se necessitava para a vida e também para o conforto e para o bem estar”. Para o autor grego, na medida em que “os homens filosofaram para libertar-se da ignorância, é evidente que buscavam o conhecimento unicamente em vista do saber e não de alguma utilidade prática” (2005, p. 11). Embora Aristóteles, e também Platão, tivessem pensando na política pelo viés da Filosofia, procurando determinar o caráter da primeira pelos critérios da segunda, podemos interpretar que, de seu ponto de vista, a Filosofia não poderia desempenhar papel algum em relação à emancipação daqueles que viviam fora da política pela sua condição social. Referindo-se ainda ao sentido desinteressado da Filosofia, Aristóteles destaca:

é evidente, portanto, que não a buscamos por nenhuma vantagem que lhe seja estranha; e, mais ainda, é evidente que, como chamamos livre o homem que é um fim para si mesmo e não está submetido a outros, assim só esta ciência, dentre todas as outras, é chamada livre, pois ela é um fim em si mesma (2005, p. 13).

Tratava-se, evidentemente, de uma sociedade escravocrata na qual apenas as famílias mais abastadas poderiam dedicar-se à Filosofia e à política, atividades que Aristóteles considerava modos de vida distintos entre si³. Evidentemente não são as condições da maioria dos estudantes brasileiros, muitos dos quais precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Também não são as condições das democracias em seu sentido moderno, onde a isonomia é uma condição, ao menos do ponto de vista formal, estendida a todas as pessoas, independentemente de sua situação econômica ou de sua formação cultural, onde o operário e o dono da empresa equivalem-se em direitos políticos. Não são também as condições da filosofia atual, que se desdobra em variadas formas de reflexão sobre a realidade, inclusive a política, de uma maneira muito mais abrangente e plural. A reflexão sobre os conceitos fundamentais da política, inclusive os aristotélicos e platônicos, tornou-se uma necessidade básica, ainda não reconhecida pelas massas que se aglomeram nas filas para votar nos dias de eleição. Possivelmente o contato com o pensamento de autores clássicos, na formação educacional básica, ainda que não resultasse necessariamente em uma participação política mais ativa, no mínimo, ajudaria a qualificar a interpretação dos diversos discursos na hora da escolha por este ou aquele candidato ou partido político. Adorno pode ser situado em uma tradição de pensadores que se preocuparam com a cidadania nas condições modernas, remetida a autores como Rousseau, Kant, Marx, entre outros, que consideravam a consciência individual um elemento primordial para a liberdade que deve ser experimentada na política. Mas a conscientização, apesar de necessária, não está livre de riscos. A consciência da injustiça, despertada pela reflexão filosófica ou sociológica, pode tornar o sujeito, em certo sentido, inapto para a vida em uma sociedade marcada pelo conformismo e pela necessidade de adaptação. Adorno levanta essa questão, na forma de um dilema sempre presente na área da educação: o sentido da educação estaria na formação para a consciência crítica ou para a adaptação à racionalidade técnica que organiza a realidade, naquilo que os pensadores da Escola de Frankfurt trataram como razão instrumental? Embora a segunda opção possa refletir uma resignação violenta imposta, através da educação, desde os primeiros anos de escola, seja qual for a perspectiva assumida, o ato de educar incorpora certo aspecto de violência, considerando que se trata de uma intervenção daquele que educa em relação àquele que é educado. A concepção inicial de educação apresentada por Adorno remete a essa interpretação:

³ Embora Aristóteles também considerasse a atividade política um modo superior de vida, ele a distingue da vida do filósofo, o mais elevado de todos: “A julgar pelas vidas dos seres humanos, as concepções mais ou menos dotadas de racionalidade do *bem* ou da *felicidade* que parecem predominar entre eles são as que se seguem. Por um lado, os homens em geral e os mais vulgares identificam o *bem* com o prazer e, em conformidade com isso, se satisfazem com a vida do *gozo*, pois há três tipos de vidas que particularmente se destacam, aquela que acabou de ser identificada, a vida da política e, em terceiro lugar, a vida da contemplação” (ARISTÓTELES, 2007, p. 42).

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar mas de operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (2000, p. 142).

Embora sustente que não teríamos “o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior”, ao estabelecer a ideia de formação da consciência verdadeira como um **produto** da educação – sendo tal consciência uma **necessidade** em regimes democráticos –, Adorno deixa implícito o fato de que, qualquer que seja a escolha, por ser uma intervenção em relação ao outro, que não necessariamente pediu para ser educado, incorpora algum tipo de coação. Assim, o dilema colocado a qualquer educador em relação ao ato de educar torna-se muito mais complexo. Escolher o caminho da emancipação não significa abdicar de praticar uma intervenção em relação ao curso da vida de quem é educado, em certo sentido, de coagi-lo a sair da inércia da vida socialmente administrada. Neste caso, ao educador cabe avaliar qual violência seria mais prejudicial à liberdade do indivíduo, justapondo-a ao próprio sentido político da sociedade em que vive. Se o sentido é a democracia, professado até mesmo por quem não compreende o seu significado, acreditando ser livre quando encontra-se subordinado a inúmeros mecanismos de controle, ideológicos ou tecnológicos, a escolha pela educação para a emancipação pode ser a mais razoável. A escolha de Adorno de intervir em favor da emancipação se justifica na interpretação de que a própria “organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia”, exercendo “uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação”. Assim, não é possível promover a emancipação sem analisar “o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (ADORNO, 2000, p. 143). Nesse sentido, haveria “uma transformação básica na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura” através da indústria cultural “que determina toda estrutura de sentido de vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica” (MAAR, 2000, p. 21). Para Adorno e Horkheimer, além de promover a semiformação através da redução da cultura a uma função estritamente adaptativa, tolhendo-a de seu conteúdo estético, formativo, aberto e abrangente, a indústria cultural torna o tempo de lazer das pessoas idêntico ao tempo dedicado ao trabalho mecanizado da produção econômica.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se por de novo

em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo do trabalho (1985, p. 128).

Para ressaltar ainda mais a questão da ausência de liberdade na sociedade moderna, e como ela aumentou em complexidade nos últimos anos, podemos lembrar que na década de 40, quando o nosso autor escreveu com Horkheimer a *Dialética do Esclarecimento*, ou na década de 60, quando elaborou suas reflexões sobre a educação, as tecnologias da informação e da comunicação ainda não haviam se popularizado, não havia as redes sociais, bem como os inúmeros instrumentos de comunicação (smartphones, tablets, computadores portáteis, etc.) e aplicativos eletrônicos que se multiplicam em uma velocidade impressionante, condicionando e administrando a vida dos indivíduos em sociedade de uma maneira, talvez, nunca imaginada pelo filósofo frankfurtiano. Jean Baudrillard, refletindo sobre esse novo cenário, em que a realidade virtual ganha a cada dia mais proeminência, afirma que “não há mais a necessidade de um sujeito do pensamento, de um sujeito da ação, tudo se passa pelo viés de mediações tecnológicas” (BAUDRILLARD, 2001, p. 42). Se a indústria cultural era, na interpretação de Adorno, o principal instrumento de propagação da ideologia em sua época, qual seria a sua avaliação sobre as condições da realidade atual, onde a própria materialidade do sistema produtivo parece tornar dispensáveis os tradicionais mecanismos ideológicos de controle social, transformando homens, mulheres e crianças, literalmente, em instrumentos de um sistema que torna automaticamente dispensáveis e irrelevantes quaisquer que sejam os traços de autonomia de um sujeito?

De qualquer modo, opressora ou não, Adorno reconhece que a realidade precisa ser respeitada quando se trata de formar os indivíduos para se orientarem no mundo. Orientar-se no mundo significa também ter condições de buscar a própria subsistência material através de alguma profissão, a qual naturalmente estará subordinada ao sistema produtivo vigente, injusto, opressor, ou não. Em outras palavras, dada a realidade do mundo em que vivemos, não há como escapar também da demanda pela adaptação. Trata-se, na interpretação de nosso autor, de uma responsabilidade incondicional a qualquer sistema de educação. Por outro lado, a autonomia individual para o exercício da cidadania também é outra demanda legítima em qualquer regime democrático, como os próprios documentos institucionais, no caso do Brasil, atestam. Adorno configura esse dilema nos seguintes termos:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas em consequência

do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (2000, p. 143-144).

Considerando que a realidade, em suas manifestações ideológicas e instrumentais, por si mesma, já trata de adaptar os indivíduos automaticamente à racionalidade dominante, a indicação de Adorno é de que a “educação por meio da família, na medida em que” seja “consciente, através da escola” e “da universidade teria, neste momento de conformismo onipresente, muito mais a tarefa de fortalecer a resistência” da consciência do que “fortalecer a adaptação” (2000, p. 144). Para o autor, existiria “uma ampla carência de possibilidades sociais de individuação, porque as possibilidades sociais mais reais, ou seja, os processos de trabalho, já não exigem mais as propriedades especificamente individuais”, havendo uma supervalorização da “não-individuação” e das atitudes “colaboracionistas” (2000, p. 152-153). Assim, sua inclinação pela educação para a consciência revela-se ainda mais consistente. De qualquer modo, o autor em sua conclusão remete a uma espécie de meio termo.

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos, com água, então isto tem algo de quimérico, de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente de si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese, confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive como núcleo impulsionador da resistência (2000, p. 154).

O que o Adorno coloca em questão é o processo de educação que trabalha para a adaptação social sem a reflexão sobre o seu significado durante o ato de educar, que desconsidera que o desenvolvimento de “competências e habilidades” profissionais configuram apenas um dos aspectos do processo educativo. Junto a ele existem outras dimensões que, diante do automatismo da vida em sociedade, são propositadamente desconsideradas, modificadas em seu sentido, ou, simplesmente, ignoradas. A filosofia ou a literatura, por exemplo, ainda que possam estar garantidas formalmente num sistema de ensino, pela própria cultura instituída, pedagógica ou social, são subvalorizadas ou, ainda, consideradas como um peso morto que os estudantes precisam carregar para poderem se formar. Trata-se de uma cultura predominante até mesmo entre os professores, sobre quem, afinal, a responsabilidade pela educação recai decisivamente. É o que Adorno deixa implícito quando se refere à percepção dos próprios educadores,

que precisam demonstrar conhecimento em Filosofia para serem aprovados no exame de admissão para a carreira de professores de ciências:

A ocupação com a filosofia deveria promover a identidade de seu interesse verdadeiro com o estudo profissional que elegeram, mas na verdade apenas aumenta a auto-alienação. Esta possivelmente se avoluma ainda mais na medida em que a filosofia é percebida como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis, seja na preparação das disciplinas principais, prejudicando o progresso nessa área, seja na aquisição de conhecimentos profissionais (ADORNO, 2000, p. 69).

Adorno deposita uma grande esperança no potencial emancipatório da educação, mas não sem reconhecer as suas limitações. Certamente não haveria tantas menções em seus escritos e ele não se ocuparia especificamente do tema Educação, se não o percebesse como um campo problemático. No trecho citado, Adorno se refere aos candidatos a professores de ciências do estado de Hessem, preocupando-se com a sua incompreensão sobre o próprio sentido da Filosofia na educação ou na ciência, que, por sua vez, revela a dificuldade de grande parte dos professores das diversas áreas do conhecimento em fundamentar conceitualmente a sua atividade profissional. Qualquer pessoa que já passou por um curso de licenciatura sabe dos comentários que aparecem, com uma frequência muito maior do que as pesquisas sobre o tema podem demonstrar, acerca da inutilidade dos conteúdos pedagógicos para a formação docente. A Filosofia, a Sociologia e a Psicologia são algumas das disciplinas que compõem esse campo formativo e que figuram, muitas vezes, na percepção de muitos futuros professores, como um obstáculo para a aquisição dos conhecimentos considerados indispensáveis para a atividade profissional. Como parte do mundo, o educador também padece muitas vezes das mesmas limitações conceituais impostas àqueles a quem deve educar, compartilhando dos mesmos princípios utilitários cristalizados na sociedade moderna. Como um teórico vinculado ao pensamento marxista, ainda que seja um crítico reconhecido do marxismo em seu sentido ortodoxo, Adorno certamente compartilha da perspectiva expressa por Marx nas *Teses sobre Feuerbach*, de “que os homens são produtos das circunstâncias e da educação”, mas que são os próprios “homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado” (MARX e ENGELS, 2002, p. 100). Na medida em que os educadores apenas reproduzem, para o bem ou para o mal, as práticas pedagógicas legitimadas na sociedade e pelo sistema produtivo, sem compreender o seu sentido ou assumir a responsabilidade pela sua transformação, o desenvolvimento de uma cultura educacional emancipatória abrangente permanece interdito.

O parâmetro tomado por Adorno como objetivo a ser alcançado pela educação, para além das competências e habilidades técnicas voltadas a atividade profissional, não tem absolutamente nada de utópico, no sentido de uma realidade ideal imaginada com base em referências idiossincráticas, concebida por algum

intelecto isolado a partir de uma crítica radical do presente, como uma proposta para um futuro diametralmente novo em relação àquilo que já existe. Para Adorno a educação deve levar os estudantes tão somente ao lugar aonde ela já promete desde o início da modernidade. Sua referência é o programa de Kant, que sintetizou o ideal de formação do iluminismo no texto *Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento” (Aufklärung)?*

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Ali ele define a menoridade ou a tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem orientação de outrem. “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”. Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Se abrirmos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica [...] (ADORNO, 2000, p. 169).

Trata-se não apenas de um projeto viável, como representa o próprio projeto, ora em curso, assumido, senão por todos, pela maioria dos sistemas de ensino dos países democráticos. A esse respeito, em um texto que estabelece um diálogo direto com as ideias de Kant e Adorno, Sérgio Paulo Rouanet defende o Iluminismo não apenas como um projeto civilizatório, mas como o único projeto civilizatório viável, sustentando que tanto os liberais quanto os socialistas buscaram, por vias diferentes, a sua realização. O autor sintetiza o projeto iluminista a partir dos conceitos de universalidade, individualidade e autonomia:

A universalidade significa que ele visa todos os seres humanos, independente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material (ROUANET, 2003, p. 9).

Esta síntese, pode-se dizer, reflete os diversos objetivos educacionais dispostos na legislação da área da educação. Trata-se dos mesmos conceitos presentes no sentido geral do artigo constitucional que abre a seção acerca da educação brasileira, fixando os seus fundamentos: “Art. 205. A educação, direito de todos e 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. Grifos meus). Porque, então, a realidade da educação, traduzida em itinerários formativos através dos currículos, parece distanciar-se cada vez mais destes princípios? No caso da educação brasileira, ainda que tenham ocorrido diversas modificações na atual LDB desde a sua implantação no ano de 1998, o princípio de uma educação plena, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996), congregando a formação para a cidadania e o treinamento para o trabalho, ainda permanece inalterado. No entanto, já não constam mais as menções à Filosofia e a Sociologia como conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania”, tal como no documento original, de 1996, que ainda não havia lhes tornado disciplinas obrigatórias, com uma carga horária mínima garantida no Ensino Médio. Evidentemente o direcionamento para a formação cidadã era uma referência que contemplava apenas uma das dimensões da Filosofia, que possui um sentido formativo muito mais abrangente. Mas depois de tornarem-se disciplinas obrigatórias a partir de 2008 e de deixarem essa condição em 2016, a menção que se faz atualmente à Filosofia e à Sociologia na LDB, representa, no final das contas, além de um retrocesso, uma incógnita que agrega também outras áreas do conhecimento que, num primeiro momento, simplesmente haviam sido suprimidas do currículo oficial através da Medida Provisória (MP 746/2016) que reformou, *ad referendum*, a educação brasileira: “§2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). A pergunta que podemos levantar, embora sua resposta talvez seja mais do que evidente, é como os fazedores de leis conseguem conceber parâmetros educacionais tão limitados e distantes dos próprios princípios que deveriam lhes orientar?

A questão vai além da obrigatoriedade ou não da Filosofia no Ensino Médio brasileiro. Ela é referida ao sentido amplo da formação pretendida, enunciada formalmente através da legislação, confrontada com as possibilidades efetivas para que se realize. O currículo que determina o conteúdo obrigatório – ainda que não seja o suficiente, pois existem diversos outros fatores, exteriores à educação formal – é uma espécie de caminho formativo. Se o caminho é limitado, limitados poderão ser os caminhantes. Seria uma limitação intencional?

O discurso oficial sobre as mudanças na educação apregoa o direito de escolha dos estudantes a uma educação conforme seus próprios interesses. Na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC), existe um sítio destinado a **tirar** as dúvidas sobre as mudanças no Ensino Médio. No topo da página lê-se:

“Este espaço foi criado para você tirar⁴ suas dúvidas sobre as mudanças que ocorrerão no Ensino Médio nos próximos anos. Envie suas perguntas para o e-mail novoensinomedio@mec.gov.br. As dúvidas mais frequentes serão postadas nesta página” (BRASIL, 2017b). Na sequência, encontra-se a seguinte explicação geral sobre a reforma:

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2017b).

Interessante observar que embora o texto pretenda remeter para a liberdade de escolha dos estudantes, as palavras que indicam essa perspectiva são “flexibilização”⁵, “escolha”, “flexível”, seguir “vocações e sonhos” articuladas à sentença, praticamente imperativa, “aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho”. Encontramos a mesma palavra “flexibilização” ocupando um papel central em outra reforma articulada pelo governo atual: a reforma trabalhista. Seria por acaso? Possivelmente a experiência dos estudantes e trabalhadores, a quem a liberdade é prometida, se revele não muito diferente daquela que alguém, ao abastecer seu carro *flex*, tenha diante de si: álcool ou gasolina? Isso se o posto de combustíveis dispuser dos dois produtos no momento em que a “escolha” tiver que ser feita.

⁴ Chama a atenção o fato de o texto, no portal oficial, utilizar a palavra “tirar” ao invés de “esclarecer”. Pode ter sido apenas uma escolha desinteressada, por esta ou aquela palavra, da parte do redator oficial. Mas dadas as condições em que a reforma vem sendo feita, a começar pela MP 746/2016, ao que parece, o propósito do governo, até mesmo pelo caráter publicitário das informações prestadas, é literalmente **tirar** as dúvidas do caminho da reforma.

⁵ Em entrevista ao Portal da ANPOF, o Professor Edgar Lyra da PUC do Rio de Janeiro, afirma o seguinte sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio: “Se bem entendo a Lei 13415, cujo texto integral não é de entendimento trivial, a “flexibilização” proposta atende muito mais a interesses de formação abreviada para o mercado de trabalho que à chamada “educação integral”, inclusive reiterada em seu próprio corpo e na nova versão da Base para os segmentos Infantil e Fundamental. Tampouco creio que se tenha realmente em vista, como veiculado publicitariamente, o interesse dos estudantes e suas possibilidades de escolha, especialmente aqueles da rede pública, mais ainda os dos municípios interioranos, metade dos quais só conta com uma escola de ensino médio. Há obstáculos logísticos para a implementação da reforma já amplamente evidenciados pela comunidade educacional”. Sobre a Filosofia e a Sociologia, para o professor Lyra, “a inquietação aumenta se pensarmos que componentes curriculares antes obrigatórios, como a Filosofia e a Sociologia, devem ser agora definidos como “estudos de práticas” prescritos pela Base; fique claro, não apenas por questões de manutenção do emprego dos professores desses componentes curriculares, mas de horizontes formativos relacionados à concepção de “educação integral” subjacente às atuais políticas pedagógicas (ANPOF, 2017).

Trata-se de escolhas limitadas pela própria pobreza de opções, consideradas as outras que foram deixadas de fora, incluindo a escolha pelo transporte coletivo, pela bicicleta ou, simplesmente, por se deslocar a pé. O fator poluição, produzida pelo combustível escolhido, torna-se irrelevante diante de fatores custo/benefício econômico e condições de mobilidade para o dono do carro. Como no exemplo do carro, possivelmente o mesmo fator econômico determinará não apenas as escolhas, como também as opções oferecidas aos estudantes com a nova configuração do Ensino Médio. A liberdade prometida não é garantida e, ainda que venha, será limitada pela restrição das opções disponíveis no “mercado”.

Se por um lado a formação para o trabalho ganhou um grande destaque com o novo Ensino Médio, por outro, a palavra cidadania não é mencionada uma única vez na página eletrônica do MEC destinada aos esclarecimentos sobre a reforma. Em relação à Filosofia e à Sociologia, encontramos a seguinte pergunta seguida de uma resposta, aparentemente, categórica, dando a entender que as disciplinas continuarão obrigatórias:

9) Como fica educação física, artes, sociologia e filosofia? E língua portuguesa e matemática? A proposta prevê que serão obrigatórios os estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e artes no ensino médio. Língua portuguesa e matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio independente da área de aprofundamento que o estudante escolher (BRASIL, 2017b).

Se por um lado a página de esclarecimentos do MEC afirma que a Filosofia e a Sociologia, assim como Educação Física e Artes, serão obrigatórias como **estudos e práticas**, por outro, o fato de não desfrutarem da condição de disciplinas obrigatórias, tal como Língua Portuguesa e Matemática, e de tão somente fazerem parte da BNCC, como disposto na LDB reformada, torna essa informação, no mínimo, duvidosa. Obrigatória será apenas a presença dessas áreas do conhecimento na BNCC e não efetivamente nos currículos escolares, pois a decisão quanto a isso ficará, ao fim e ao cabo, a critério dos sistemas de ensino: “§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput” (BRASIL, 2017a). Os incisos, em questão, são os que tratam da organização das grandes áreas do conhecimento. Filosofia e Sociologia constituiriam junto a História e a Geografia a grande área de ciências humanas. Portanto, nenhuma das quatro, hoje, disciplinas do Ensino Médio estaria garantida formalmente como componentes curriculares obrigatórios, caso os sistemas de ensino estaduais e municipais decidam pela não inclusão de alguma delas. Na página do MEC, destinada às informações sobre a BNCC, encontramos informações sobre as “competências e habilidades” esperadas da Base como um todo, que remetem a uma genérica ideia de formação humana integral e para o exercício da cidadania:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017c).

O que se encontra em termos de informação, para além da legislação já aprovada, não passa de propaganda governamental cujo propósito é tão somente convencer a população a apoiar as reformas, quando na verdade deveria esclarecer e motivar a sua participação. O mesmo tipo de propaganda está sendo amplamente divulgada através dos meios de comunicação tradicionais, o rádio e a TV, aos quais a maioria da população tem um acesso facilitado, ao mesmo tempo em que dificultam a percepção das lacunas e contradições presentes na reforma.

No mesmo texto em que Adorno relaciona o projeto kantiano de esclarecimento com o propósito da emancipação humana, o autor pondera sobre a validade, para os nossos dias, da afirmação de Kant que, em sua época, acreditava estar vivendo “em uma época de esclarecimento” (KANT, 2008, p. 69). Na interpretação de Adorno, Kant

determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir a ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (2000, 181).

Ainda que tenhamos muito mais acesso a informação do que Kant e mesmo Adorno jamais tenham imaginado, o que vemos é o contrário do esclarecimento, fomentado até mesmo pela facilidade de circulação das ideias em nossos dias. Para além da indústria cultural, os discursos de ódio e intolerância circulam franca e abertamente através da internet nas redes sociais, remetendo a um estado de barbárie que distancia cada vez mais a humanidade de seu moderno projeto civilizatório. Tais discursos, em defesa de uma determinada ideologia em

detrimento de outras, não suportariam a mais superficial das análises, por simplesmente não possuírem fundamentos com um mínimo de racionalidade ou coerência lógica. Trata-se de uma crise que já existe há algum tempo, mas que vem se acentuando a cada dia, demonstrando concretamente a dinâmica da dialética entre o esclarecimento e a barbárie. Discorrendo sobre a desilusão com as instituições democráticas, pouco tempo depois da redemocratização do país, Sérgio Paulo Rouanet chama a atenção para o vácuo civilizatório que estaríamos vivendo:

Em suma, no Brasil e no mundo, o projeto civilizatório da modernidade entrou em colapso. Não se trata de uma transgressão na prática de princípios aceitos em teoria, pois nesse caso não haveria crise de civilização. Trata-se de uma rejeição dos próprios princípios, de uma recusa dos valores civilizatórios propostos pela modernidade. Como a civilização que tínhamos perdeu sua vigência e como nenhum outro projeto de civilização aponta no horizonte, estamos vivendo literalmente num vácuo civilizatório. Há um nome para isso: barbárie. Pois o bárbaro, sem nenhum juízo de valor, no sentido mais neutro e mais rigoroso, é aquele que vive fora da civilização (ROUANET, 2003, p. 11)

De fato, vivemos um vácuo civilizatório. Mas, sem desprezar o autor, é preciso relativizar a ideia de que os princípios civilizatórios estejam sendo rejeitados. Para serem rejeitados, precisariam em primeiro lugar ser conhecidos. Aceitar a rejeição de algo desconhecido como uma escolha consciente soa como a reação de uma criança diante de um alimento que lhe fora oferecido e que, sem ter nunca experimentado, responde automaticamente “não gosto”. Não se trata de rejeitar o discurso civilizatório da modernidade, mas de simplesmente não conhecê-lo. O empobrecimento do currículo da educação básica, através da reforma educacional em curso no governo brasileiro atual, direciona para um desconhecimento maior ainda. No texto citado, Sérgio Paulo Rouanet critica aquilo que chama de “carnavalização da política”, por parte das gerações mais jovens, através de manifestações públicas que ocorrem no intervalo da letargia política que ocupa a maior parte do tempo. O texto, *Iluminismo ou Barbárie*, originalmente publicado em 1993, remete às manifestações da época, cuja referência principal talvez tenha sido o movimento da assim chamada “geração cara-pintada”, que ganhou as ruas na época do impeachment do então presidente Fernando Collor de Melo, no ano de 1992. Talvez a própria palavra “carnavalização” não seja adequada. Poucos anos antes, em 1997, época em que os deputados e senadores estavam em plena Assembleia Nacional Constituinte, a Escola de Samba Caprichosos de Pilares desfilou no Carnaval do Rio de Janeiro com o samba enredo *Eu Prometo*, de autoria de Luiz Fernando Reis, que remete a alguns dos princípios básicos da democracia, não muito distantes daqueles concebidos pelo iluminismo.

[...]

Vamos, meu povo
 Democracia é participar
 Vote, canta, grite
 É tempo de mudar
 Quem vive de promessa é Santo
 E eu não sou Santo, meu senhor
 Seu deputado, eu votei
 Agora posso exigir
 Quero ver você cumprir
 Seu lero-lero, blá, blá, blá
 Conversa mole isso aí
 É papo pra boi dormir

Ajoelhou tem que rezar
 Não quero mais viver de ilusão
 Você prometeu
 Agora vai ter que pagar
 Não vai me deixar na mão

A letra do samba revela uma consciência lúcida acerca do momento histórico que o Brasil vivia, depois de duas décadas de ditadura militar, expressando as expectativas em torno da redemocratização e do processo de elaboração da chamada Constituição Cidadã. Tais expectativas revelam um conhecimento tácito acerca do próprio sentido da democracia. Entre a promessa e a realidade concreta, se estabelece uma crítica, nascida da própria percepção de alguém que compreende o sentido da democracia e verifica que ela ainda não existe concretamente. O resultado é uma manifestação, na forma da arte, para que as melhores expectativas a seu respeito se realizem. Marcos Nobre, um dos principais intérpretes do pensamento de Adorno no Brasil, sintetiza o sentido fundamental da palavra “crítica”, na Teoria Crítica à qual a Escola de Frankfurt está historicamente engajada, em termos não muito distantes daquele que se percebe no samba enredo da Caprichosos de Pilares:

Há certamente muitos sentidos de ‘crítica’, mesmo na própria tradição da Teoria Crítica. Mas o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar ‘como as coisas são’ *senão* a partir da perspectiva de ‘como deveriam ser’: ‘crítica’ significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não pode ser. Note-se, portanto, que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é, tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente (NOBRE, 2004, p. 9 e 10).

Talvez a juventude, assim como o poeta, compreenda isso com uma facilidade maior do que as gerações que estão há mais tempo no mundo e que já

passaram pelos tradicionais processos de resignação social aos quais Adorno se refere com bastante frequência em sua obra. Talvez os governos ilegítimos, que se distanciam da democracia, também tenham plena consciência acerca do potencial revolucionário que a juventude naturalmente traz consigo e do perigo que podem representar para a ordem estabelecida. Ainda mais se tiverem conhecimentos melhor elaborados sobre os princípios que fundamentam teórica e legalmente a sociedade, desenvolvendo a percepção de que a prática social e política pode estar ocorrendo de maneira diametralmente oposta. Assim, empobrecer o currículo, amputando as áreas do conhecimento que naturalmente podem despertar para a crítica social e política, pode ser uma estratégia cínica para interditar uma mudança substancial de percepção acerca do que seja a cidadania, ou uma formação plena, para além dos decretos e das propagandas governamentais. Afinal, o traço subversivo da Filosofia, na opinião de quem pretende somente preservar as coisas como são, como os antigos tutores a quem se refere Kant no texto sobre o esclarecimento, já é conhecido desde que Sócrates fora acusado, entre outras coisas, de corromper a juventude ateniense. Uma educação que prioriza apenas a apreensão objetiva do mundo, com o propósito exclusivo de treinar as novas gerações para encaixar-se na engrenagem do sistema produtivo, não pode admitir os momentos de pausa, necessários ao pensar filosófico, que permitiriam enxergar além da esteira econômica à qual a sociedade encontra-se subordinada, nem insubordinação de qualquer tipo. Para Adorno,

O pensar filosófico só começa quando não se contenta com conhecimentos que se deixam abstrair e dos quais nada mais se retira além daquilo que se colocou neles. O sentido humano dos computadores seria o de aliviar tanto o pensamento dos viventes, que ganhassem a liberdade para o saber que não se encontra já implícito. [...] Pensar filosoficamente é, assim, como que pensar intermitências, ser perturbado por aquilo que o pensamento não é. No pensar enfático, os juízos analíticos, embora seja preciso servir-se deles inevitavelmente, tornam-se falsos. A força do pensamento de não nadar a favor da própria corrente é a de resistir contra o previamente pensado. O pensamento enfático exige coragem civil. O pensador individual deve arriscá-lo, não deve trocar nem comprar nada do que não tenha visto; este é o núcleo da doutrina da experiência da autonomia. Sem risco, sem a possibilidade presente de erro, não há objetivamente qualquer verdade. As maiores tolices do pensar se formam ali onde tal coragem, que é imanente ao pensar e que este suscita incessantemente, é oprimida. A tolice não é algo privativo, não é a simples ausência de vigor do pensamento, mas sim a cicatriz da sua mutilação (1995, p. 16-22).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno et. alt. (Orgs). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados. 2010.

_____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANPOF. *Manifesto da ANPOF sobre a medida provisória que reforma o Ensino Médio Brasileiro*. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2013-11-25-22-46-48/noticiasblog/832-manifesto-da-anpof-sobre-a-medida-provisoria-que-reforma-o-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 13 out 2017.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco* (2ª Ed.). Bauru: Edipro, 2007.

_____. *Metafísica* (2ª Ed.). São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BAUDRILLARD, Jean. *Senhas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República, Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 out. 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 06 out. 2017.

BRASIL. *Medida Provisória 746, de 22 de Setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 06 out. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Portal do Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 out 2017.

BRASIL. *Novo Ensino Médio – DÚVIDAS*. Portal do Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_09. Acesso em: 13 out 2017.

FAVERO, Altair Alberto et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. In: *Cad. CEDES*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 09 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000300002>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Texto publicado na página da ANPED em 22/09/2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 07 out 2017.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta “o que é esclarecimento?”. in: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974.

LYRA, Edgar. BNCC: para professor Edgar Lyra, formação básica não deve ter o mercado de trabalho como termo. In: *Entrevista Portal da ANPOF*. Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), 2017. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2014-01-07-15-22-21/entrevistas/1139-bncc-para-professor-edgar-lyra-formacao-basica-nao-deve-ter-o-mercado-de-trabalho-como-termo>. Acesso em: 13 out 2017.

MAAR, Wolfgang. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. (Col. Filosofia Passo a Passo).

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. In: *Educ. rev.*, Curitiba, n. 46, p. 69-82, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 09 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400006>.

ROUANET, Sergio Paulo. *Mal-estar na Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

UMA METÁFORA PARA INTERPRETAR A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR: O CONCEITO DE LEQUE FILOSÓFICO COMO PARÂMETRO PARA O ENSINO FILOSÓFICO NO NÍVEL MÉDIO

*A METAPHOR TO INTERPRET THE PHILOSOPHY PRESENCE AS A SCHOOL
CURRICULUM: THE CONCEPT OF THE PHILOSOPHICAL SPECTRUM LIKE A
PARAMETER FOR THE PHILOSOPHICAL TEACHING IN THE HIGH SCHOOL*

JORGE DA CUNHA DUTRA¹
IFC - Brasil
profdutrajc@gmail.com

RESUMO: O presente artigo aborda a temática referente ao ensino de Filosofia, em especial, no âmbito do ensino médio. O mesmo tem como objetivo apresentar o conceito de *leque filosófico*, mostrando de que modo ele pode contribuir para a definição dos limites em que os conteúdos abordados nas aulas de Filosofia possam ser considerados filosóficos, ou não. A metodologia utilizada foi o estado da questão (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004) pesquisando-se em livros, revistas, eventos e outras referências para a realização da investigação. Por fim, buscou-se com este trabalho contribuir com o campo de estudo do ensino de Filosofia, em especial do ensino médio, apresentando um conceito que possa auxiliar no aprimoramento do trabalho com a disciplina de Filosofia, ciente de que este conceito está aberto ao movimento das novas descobertas do nosso campo de estudo e por isso, poderá ser readaptado para melhor atender as demandas da contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Leque filosófico. Ensino de Filosofia. Ensino Médio.

ABSTRACT: *This article deals with the Philosophy teaching theme, especially in high school. The purpose of this paper is to present the concept of philosophical spectrum, showing how it can contribute to the definition of limits, in which the contents covered in the Philosophy classes can be considered philosophical, or not. The method used was the state of the issue (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004) searching in books, periodicals, events and other references to conducting the research. Finally, the aim of this paper was to contribute to the field of Philosophy teaching, specially in high school, presenting a concept that can help in improve the work with the discipline Philosophy subject, aware that this concept is open to new discoveries changes in our study field and for that reason, it can be reajusted to a better meet the contemporary demands.*

KEYWORDS: *Philosophical spectrum. Philosophy teaching. High school.*

A disciplina de Filosofia, no ensino médio brasileiro, passa por um período “cautela” com a implantação da reforma do ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e retirou a obrigatoriedade do seu ensino nos três anos do ensino

¹ Professor do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Avançado Abelardo Luz.

médio, e passando a incluir nesse nível de ensino “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e **filosofia**” (BRASIL, 1996, Art. 35-A, §2º “grifo meu”) por meio da Base Nacional Comum Curricular (que no nível do ensino médio ainda não foi concluída).

Este risco pelo qual passa a Filosofia foi previsto por Sílvio Gallo, quando ele concedeu uma entrevista para o *site* da ANPOF. Segundo ele,

Se a obrigatoriedade é fruto de uma luta que começou na década de 1970 e teve muitos momentos distintos, é também verdade que se a Filosofia não se consolidar como disciplina na educação média poderá ser retirada novamente, com uma “canetada” qualquer. Se a mobilização e a luta para sua inclusão foram grandes, penso que o trabalho agora é ainda maior, pois temos que garantir que a Filosofia seja ensinada efetivamente e o seja de modo significativo. Se não conseguirmos provar, com um bom trabalho que a Filosofia é uma contribuição importante para a formação dos jovens brasileiros, ela será retirada. E aí talvez não tenha volta possível... (GALLO, 2011, [s.p.].)

Diante disso, cabe à Filosofia buscar a sua consolidação dentro do currículo escolar. Para que isto ocorra, é preciso que a mesma torne-se importante para a vida dos estudantes, de modo que os mesmos encontrem sentido no estudo filosófico. Pensando nesta perspectiva, o presente artigo – que é parte do estudo realizado no doutorado² (DUTRA, 2016) – tem como objetivo apresentar o conceito de *leque filosófico*, mostrando de que modo ele pode contribuir para a definição dos limites em que os conteúdos abordados nas aulas de Filosofia possam ser considerados filosóficos, ou não.

Buscando uma melhor organização textual, divido este artigo em três seções. Na primeira, apresento a metodologia utilizada neste estudo. Na segunda seção, reflito sobre alguns posicionamentos de teóricos que contribuem para a sistematização a respeito do conceito sobre o que pode, ou não, ser considerado filosófico. Por fim, na terceira seção, apresento o conceito de *leque filosófico* e suas implicações para o ensino de filosofia. Após, encerro o artigo com as considerações finais e as referências.

I CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

No estudo bibliográfico realizado, concentrei-me em buscar produções escritas por pesquisadores brasileiros da área da Filosofia, a fim de encontrar fundamentos que permitam o estabelecimento de critérios que nos levem a afirmar que tipo de atividade pode ser considerada filosófica, ou ser considerada outra

² Originalmente, a tese está com a seguinte referência: DUTRA, Jorge da Cunha. *A relevância da filosofia como disciplina escolar no currículo do ensino médio*. 2014. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

coisa que não seja filosofia, nas aulas desta disciplina no ambiente escolar. A preocupação com esta definição leva em consideração o fato de que as aulas de Filosofia correm o risco de se tornar ou um ensino enciclopédico, com um excesso de “conteudismo”, ou um simples “bate-papo” entre professor e alunos, perdendo o viés filosófico de seu caráter. Neste sentido, considero que as aulas de Filosofia devam superar “resultados extremos e pouco expressivos, como o mero exercício do confronto de opiniões, por um lado, e o mero estudo de conteúdos, por outro” (FÁVERO et al, 2004, p. 274).

A escolha por pesquisar autores brasileiros se deve ao fato de que o estudo de doutorado centrou-se no currículo da disciplina de Filosofia no ensino médio brasileiro. Deste modo, como estes autores pesquisaram e pesquisam o âmbito do ensino de Filosofia no Brasil, suas contribuições tornam-se extremamente válidas para pensarmos a temática em questão.

Com base nesse viés, realizei um estado da questão (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004) em livros, revistas, eventos e outras referências, no qual tive a oportunidade de encontrar inúmeros autores que abordam assuntos referentes ao ensino de Filosofia e que me permitem elucidar o objetivo desta investigação. A escolha do estado da questão se deve ao fato de que o mesmo permite ao pesquisador registrar,

[...] a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 7).

Deste levantamento, escolho apresentar neste artigo nove referências³ que serviram de base e me auxiliaram na construção e elaboração do conceito de *leque filosófico*, sustentando o posicionamento e reforçando a importância de que a disciplina de Filosofia não é um componente curricular que aceita qualquer prática como sendo “uma prática filosófica”.

Para a organização e análise dos materiais, utilizou-se da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), buscando, por meio das categorizações, estabelecer a organização dos conceitos encontrados e a delimitação dos limites entre o filosófico e o não-filosófico.

2 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

Início a abordagem teórica a partir do ano de 2008, tomando por base o ano de implantação da Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), na qual a Filosofia passou a ser considerada como componente curricular obrigatório do ensino

³ Escolho apresentar nove referências, para evitar que o texto fique demasiado extenso.

médio, no Brasil. Desta forma, o começo da abordagem teórica se embasará no pensamento de Gelamo (2008), o qual problematiza o ensino de Filosofia no sentido de que o mesmo se distancie da ótica do modelo tradicional, o qual privilegia as teorias majoritárias do pensamento tradicional – consideradas por ele como sendo a “filosofia maior” – e ignora outras possibilidades filosóficas de reflexão.

No trabalho escrito por Gelamo (2008), a ideia é romper com esta filosofia maior, visto que quando este modo filosófico de pensar se vincula com

imagens dogmáticas do pensamento, ou quando o filósofo se vincula às linhas majoritárias dos temas e problemas históricos, ela se enquadra no “modo maior” de filosofar. Essa vinculação não permite a produção da “diferença”, seja no pensamento, nos problemas ou nas soluções. No entanto, a filosofia pode ser feita de um “modo menor” quando problematiza linhas de intensidade que não se vinculam àquilo que “uma maioria” problematiza, escapando das imagens dogmáticas do pensamento (GELAMO, 2008, p. 170).

Desta forma, percebemos que a filosofia maior limita a “produção” filosófica, visto que ela já traz consigo as interpretações filosóficas que são consideradas como corretas a respeito do pensamento dos filósofos. Ainda segundo o autor, essa Filosofia pode ser vista como

[...] aquela que está instaurada e sedimentada historicamente pelo poder de sua inércia e que teria o poder de enunciar os problemas e propor soluções “dignas da filosofia”. Nesse sentido, a marca da “filosofia maior” seria a busca pela unidade da representação, pela universalidade dos conceitos, pelo uso correto da razão, pela boa vontade do pensamento e do pensador (GELAMO, 2008, 171).

Este modo de trabalhar a Filosofia lembra muito o mestre explicador, personagem do livro do filósofo francês Racière (2005), no qual o mestre configura-se como aquele que acredita ser capaz de conduzir o estudante ao conhecimento daquilo que pode ser aceito como sendo “a verdade”. Neste viés interpretativo, o pensamento dos filósofos já estão dados de modo concreto e claro, cabendo ao “mestre explicador”, ou seja, ao docente, transmitir aos estudantes o saber universalmente aceito. Na visão do filósofo francês este tipo de ensino embrutece o aluno, subjugando o pensamento deste ao do seu mestre (GALLO, 2012).

Em oposição a este propósito, Gelamo apresenta a “filosofia menor”, a qual tem como propósito

[...] a transvalorização da filosofia maior por meio da potência da variação (diferenciação). Nesse sentido, o que importa para esse fazer filosófico são a multiplicidade, a singularidade, a idiotia e a má-vontade, características que fariam a filosofia menor escapar das relações de força aglutinadoras da repetição do mesmo problema, das mesmas soluções. A filosofia menor seria, assim, uma política de resistência aos padrões instituídos do filosofar, do aprender e do ensinar (GELAMO, 2008, p. 171).

Para o autor, é necessário que o ensino da Filosofia busque por problemas que ainda não foram pensados em seu campo de discussão. Neste sentido, ele propõe a seguinte reflexão: “o que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?” (GELAMO, 2008, p. 172). Embora Gelamo traga este questionamento sem dar uma resposta, ele contribui para pensarmos o ensino de Filosofia da atualidade no sentido de buscar novos questionamentos que visem superar e resistir ao poder que a “filosofia maior” tenta impor sobre o modo de pensar do ser humano.

Um outro trabalho que embasa o meu estudo, refere-se ao artigo de Lorieri e Santos (2009), onde os autores debatem sobre a presença da Filosofia no currículo escolar e a sua importância, enquanto componente curricular, para a vida das crianças e jovens da educação básica. Inicialmente, os autores salientam a importância da Filosofia para a formação do ser humano. Os autores, com base no pensamento de Immanuel Kant, afirmam que embora os estudantes possam não se tornar doutos nas aulas de Filosofia, terão exercitado a capacidade de reflexão, tornando-se mais prudentes e críticos quanto a tomada das decisões que terão que fazer ao longo de suas vidas.

Neste sentido, Lorieri e Santos (2009) entendem que a escola não deve apenas ensinar conteúdos de Filosofia, mas ensinar a pensar, a fim de que os alunos construam a sua autonomia. Nesta linha de análise, cabe salientar que

[...] não há nenhuma Filosofia que seja ou possa ser denominada de “A Filosofia”. Não há, pois, alguma Filosofia que possa ser ensinada como tal. O que se pode ensinar é “o método de refletir e concluir por conta própria”: método que se aprende através do método apropriado de ensino da Filosofia que deve ser o método “zetético, como lhe chamavam os Antigos (de zetein) isto é, investigante” (LORIERI; SANTOS, 2009, p. 27).

Os autores destacam a importância do papel do professor de proporcionar um ensino investigante, de modo que os conhecimentos aprendidos na escola não sirvam apenas para priorizar uma cabeça bem cheia (MORIN, 2002), mas para que os estudantes reflitam, questionem, investiguem, posicionando-se a favor ou contra a visão dos filósofos estudados, ao mesmo tempo em que também repensam sobre

os seus próprios pensamentos, mudando de postura, se assim considerarem pertinente.

Esta forma de perceber a Filosofia, aproxima os autores do pensamento de Gelamo (2008), na medida em que eles identificam que não existe apenas uma maneira de compreender “a Filosofia”, mas que existem outras possibilidades de realizar as interpretações filosóficas. Isto mostra que em Lorieri e Santos (2009) também se encontra uma resistência a “filosofia maior”, pois é importante considerar que existe a influência do pensamento ideológico na valorização dos conteúdos Filosóficos que se tornaram hegemônicos na Filosofia ocidental e que por consequência são ensinados nas aulas de Filosofia do ensino médio. Desse modo, é importante considerar que

[...] se é verdade que as grandes referências de uma época como a nossa são “dadas” por uma filosofia que se tornou ideologia, nada mais urgente e necessário que uma compreensão desta mesma ideologia e a capacidade de examiná-la reflexivamente, criticamente, metodicamente, profundamente; ou seja, à maneira filosófica. Ou as pessoas fazem esta análise ou receberão alguma filosofia dada pronta por uma imposição nada clara: a imposição possibilitada pela força da persuasão publicitário-ideológica e pela falta de condições de análise filosófica à qual as pessoas são condenadas, pois, não tem sido permitido que elas possam aprender a filosofar (LORIERI; SANTOS, 2009, p. 32).

Sobre isso, percebemos a importância da abordagem filosófica e do seu estudo de modo crítico, reflexivo e filosófico, a fim de enxergar além do ensino hegemônico, da filosofia maior, para se aprender a filosofar e não só aprender os conteúdos do respectivo componente curricular.

Amparando-se no pensamento de Antônio Joaquim Severino, os autores defendem, também, que o ensino de Filosofia possibilite aos estudantes a produção de sentido sobre a sua própria existência e para a realidade na qual vivem, desenvolvendo uma postura racional, crítica, reflexiva, metódica e radical. Isto permitirá que as crianças e jovens possam deixar de viver o mundo “mecanicamente”, para analisar e tomar decisões sobre os seus atos de modo prudente, entendendo que as suas ações gerarão consequências que interferirão, positiva ou negativamente, na história das suas vidas e das pessoas ao seu redor.

Por fim, Lorieri e Santos (2009), a partir do pensamento de Lipman, Sharp e Oskain, destacam a importância da Filosofia no sentido de superar o conformismo e a aceitação passiva das informações que recebemos como sendo “verdades”. Porém, este ato de não-passividade dependerá da postura do sujeito que pensa, visto que exigirá dele capacidade para refletir criticamente sobre aquilo que é falado, para verificar se é verdade ou não. Essa vontade de encontrar a verdade, questionando e problematizando a própria realidade, é vista como um desafio para o sujeito que pensa filosoficamente, pois “a instituição do pensamento

é sempre uma violência, resultado de um encontro. Acomodados, não pensamos” (GALLO, 2012, p. 14).

Remetendo à elaboração do conceito de *leque filosófico*, o escrito de Lorieri e Santos (2009) contribui para que percebamos a Filosofia como algo de grande valia para a formação dos estudantes, visto que permite o exercício crítico do pensamento e a busca pela autonomia, ao mesmo tempo em que os leva a questionar o *status quo* da sua realidade. Do mesmo modo, por meio do ensino da Filosofia, os alunos encontrarão o desafio de superar o comodismo intelectual, em direção a uma postura de reflexão filosófica diante da realidade (SAVIANI, 2000).

A próxima obra a ser analisada refere-se ao livro organizado por Tomazetti e Gallina (2009), o qual apresenta dez textos que contribuem para pensar sobre o ensino da Filosofia. Destes dez, elenquei quatro capítulos que contribuirão para a construção do conceito proposto neste estudo.

O primeiro dos capítulos destacados foi o de Tomazetti (2009), no qual a autora salienta a importância de se trabalhar com os filósofos clássicos, de modo a desenvolver este ensino sem que o mesmo se torne entediante para os alunos. Como sugestão, a autora propõe que se inicie o trabalho com textos “não filosóficos”, a fim de que possa se alcançar, aos poucos, a leitura dos textos filosóficos. Cabe aqui, compreendermos que o estudo dos clássicos não se limita à reprodução do pensamento hegemônico, da filosofia maior, mas de entender que o

[...] clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 13).

No capítulo escrito por Aspis (2009), a autora propõe a compreensão da Filosofia pelo viés de seu valor formativo, onde por meio da leitura dos textos filosóficos, os estudantes compreenderão a atividade própria da Filosofia, que, segundo a sua compreensão, amparada em Deleuze e Guattari (1992), refere-se a criação de conceitos. Neste sentido, Aspis (2009, p. 51) defende o posicionamento de que

Se a filosofia é geradora de questionamento que impele o homem a lembrar-se de si como aquele que pode criar conceitos para construir o mundo e a si mesmo, incansavelmente; se for verdade que, conforme tudo for mudando, é preciso rejeitar esses conceitos para reativá-los, para recriá-los a partir de um outro lugar de problema, então também é verdade que o ensino de filosofia deve ser o ensino disso mesmo.

A partir da criação dos conceitos, os jovens analisam os conceitos presentes no seu cotidiano, para problematiza-los, a fim de melhor compreender o mundo e a si mesmos, a caminho da construção da sua autonomia. Neste sentido, o papel do professor de Filosofia será o de apresentar

[...] a Filosofia aos jovens e introduzi-los na sua prática para que tenham os conceitos filosóficos como referência, além das que têm de ciência, do *marketing*, da mídia, da prática não-reflexiva do cotidiano, das tradições. Assim, também poderão ter outro paradigma de abordagem da realidade e de si mesmos. Por meio da Filosofia, poderão buscar seu lugar no mundo, seu olhar, sua compreensão. Só então poderão fazer um plano de vida auto-consciente e um plano de mundo melhor, se assim o desejarem (ASPIS, 2009, p. 36).

A autora Cavalcanti (2009), em seu capítulo, repensa o plano de curso da disciplina de Filosofia e propõe que em seu ensino o conteúdo programático possa ter um espaço nômade e não seja estanque e previamente definido no início do ano letivo. Com base na sua experiência docente com turmas de ensino médio, a autora relata que por meio da sensibilização e da problematização, desenvolvem-se as aulas de Filosofia a partir do interesse dos alunos, tendo como cuidado o fato de não aceitar como “pronta” a resposta que se tem no início do debate. De acordo com Cavalcanti (2009, p. 63), com o

plano de curso de Filosofia construído com base nos interesses dos estudantes, tanto o programa quanto o conteúdo programático e até a determinação do material didático avançarão não segundo a ordem de um desenrolar progressivo pré-escolhido pelo professor, mas como um trajeto que inclui o acaso, um lance de dados com os novos problemas que passarão a definir quais pontos serão desenvolvidos. Um plano aberto, como território de distribuição nômade que excede a ordem e o controle absolutos do professor, garantindo que se efetive um movimento para um pensamento filosófico que faz apelo ao universo dos estudantes.

A respeito desta obra, destaco ainda o capítulo escrito por Fávero (2009), no qual o autor propõe que o ensino de Filosofia se desenvolva por meio da investigação por analogias, as quais auxiliarão, de modo comparativo, para que os estudantes compreendam aquilo que é desconhecido, a partir daquilo que já é conhecido por eles. Neste sentido, é possível afirmar que

O estudo das analogias e a sua aplicação no cotidiano escolar, não só nas aulas de filosofia, mas em todas as aulas,

poderá tornar-se altamente significativo, além de apaixonante. A compreensão da estrutura analógica possibilitará que professores e alunos consigam exercitar os conteúdos específicos por meio da construção de analogias. O fato de exercitarmos o processo de relacionar uma determinada informação com outra representa um significativo avanço no desenvolvimento das habilidades de pensamento (FÁVERO, 2009, p. 131).

Por meio das analogias, os estudantes pensarão por meio de “relações”, permitindo que os conteúdos filosóficos sejam melhores compreendidos e façam sentido para a vida dos estudantes.

A quarta referência que destaco, é a obra escrita por Aspís e Gallo (2009), onde os autores argumentam que o ensino de Filosofia deve proporcionar o pensar autônomo para os estudantes, de modo que eles consigam pensar por si mesmos com abrangência, clareza e profundidade durante o seu processo reflexivo. Neste sentido, os autores propõem o ensino por meio da experiência filosófica, a qual pode ser entendida como sendo

aquela coisa que, ao acontecer a alguém, transforma essa pessoa, que já não é mais a mesma. É algo que atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa mais ser o mesmo. Algo se passa, toca e é apreendido de forma transformadora. A experiência filosófica é a experiência de fazer filosofia. É isso que queremos proporcionar aos jovens: a experiência de filosofar (ASPIS; GALLO, 2009, pp. 16-7).

Ao longo da obra, os autores refletem sobre questões importantes para o ensino da Filosofia, a saber: “O que ensinar?” e “Como ensinar?”. Em cada um dos capítulos, que permeiam estes títulos, os autores possibilitam aos professores de Filosofia refletirem sobre as suas próprias práticas docentes, para que melhor possam desenvolver os conteúdos da sua disciplina, sem que isto ocorra de modo desvinculado do interesse dos alunos.

No artigo escrito por Severino (2010), o autor manifesta o seu posicionamento no sentido de perceber que o ensino de Filosofia, além de contribuir com a formação da autonomia dos sujeitos, deve permitir que o estudante reflita sobre o sentido da sua vida. Desta forma, a presença da Filosofia, enquanto componente curricular do ensino médio, deve

[...] levar o adolescente à indagação do sentido de seu existir, o que implica levar pedagogicamente em conta a sua condição psicossocial. E ela o faz, subsidiando o estudante a retomar, a analisar sua experiência vital, refletindo sobre ela em busca de sua significação, de modo a poder intencionalizar com mais segurança a continuidade de sua existência (SEVERINO, 2010, p. 67).

A intenção com esse trabalho, não é que o estudante se fundamente no senso comum, na opinião, para analisar a sua existência, mas que possa se apropriar dos conceitos e das categorias próprias da Filosofia para refletir sobre o problema em questão.

Além dessa observação, Severino (2010) alerta para dois cuidados importantes: no primeiro, deve-se evitar que o estudo dos filósofos se torne um monólogo estéril. Para tanto, não se pode estudar o pensador a partir de um viés filológico, mas contemplar o contexto histórico em que o seu pensamento foi construído, permitindo que o aluno compreenda que a realidade do filósofo também influenciou na elaboração da sua teoria. No segundo, não se pode cometer o erro do enviesamento ideológico, sob pena de transformar determinada corrente filosófica em algo doutrinário e dogmático. Este cuidado deve ser tomado, na medida em que o estudo da Filosofia apresenta como característica a postura investigativa, visto que a história humana não está finalizada, havendo constantemente possibilidades para novos questionamentos e novas descobertas.

No artigo escrito por Brasil (2010), questiona-se se a Filosofia é necessária para a vida do ser humano, a ponto de estar incluída como disciplina escolar do ensino médio. Ao longo do seu escrito, Brasil (2010, p. 184) afirma que a Filosofia tem como papel “humanizar o homem na história, enquanto este constrói a história e, também, fazer humana a própria história [sua] deste homem, das sociedades e das culturas”. A respeito da formação docente, o autor destaca a importância de que os cursos de Licenciatura em Filosofia sejam de boa qualidade, para que os seus egressos possam realizar os seus trabalhos, enquanto docentes, tendo já realizado na universidade o exercício do pensar filosófico, antes mesmo de ingressar no campo de atuação profissional.

Ao refletir sobre a temática da “formação para a cidadania” e a disciplina de Filosofia, Volpato Dutra (2011) problematiza a antiga redação da LDB (BRASIL, 1996), a qual atribuía a esta disciplina (juntamente com a Sociologia) a responsabilidade por tal cuidado. Para o autor, a cidadania não deve ser exclusividade da Filosofia, também devendo ser abordadas por outras disciplinas. Ao longo de seu escrito, Volpato Dutra apresenta sugestões de assuntos que poderiam ser trabalhados em Filosofia, quando o conteúdo estudado fosse Ética ou Filosofia Política, por exemplo. Neste caso, ao se debater sobre a temática do aborto, problema presente no campo de estudo da Bioética, é possível perceber divergências entre o que prevê a Constituição Brasileira, no que diz respeito ao direito a vida, e no Código Penal Brasileiro, que em seu artigo 128, prevê possibilidades para a realização legal do aborto. Em sua visão, esta divergência pode ser tratada como um problema filosófico a ser resolvido. A utilização deste exemplo, teve como motivo

[...] apontar no texto para uma certa concepção de filosofia, como análise de conceitos abstratos com importância significativa para a nossa forma de vida, bem como, concomitantemente, para conteúdos possíveis das áreas

de Ética e Filosofia Política indispensáveis ao exercício da cidadania no momento atual da sociedade brasileira, sem prejuízo que outras áreas da Filosofia também possam fazer o mesmo (VOLPATO DUTRA, 2011, p. 18).

No estado da questão, encontrei também uma entrevista concedida pelo professor Walter Kohan para a seção “Filosofia na Escola”, da Anpof (KOHAN, 2012). Em sua entrevista, Kohan salienta que tanto o “filosofar” como a “Filosofia”, não devem ser compreendidos de modo separado, visto que ambas precisam ser estudadas nas aulas de Filosofia. No que diz respeito ao papel do professor de Filosofia, o entrevistado sugere que a primeira reflexão que deve ser feita pelo professor

[...] é justamente problematizar seu papel: para que ele é professor de filosofia, qual o sentido de sua tarefa, ele está para cumprir a letra morta da lei ou para alguma outra coisa...? Quero dizer, o principal, a condição para que a filosofia possa ser ensinada é que o professor se coloque dentro da própria filosofia e não como um agente externo transmissor (KOHAN, 2012, [s.p.]).

No âmbito da utilização do livro didático, Walter Kohan aborda esta temática com uma certa ressalva, no sentido de que a Filosofia não é só conteúdo, mas também uma postura de pensamento. Neste sentido, ele considera que o “melhor livro didático pode ser colocado a serviço da antifilosofia e um professor de Filosofia pode não precisar de qualquer livro didático” (KOHAN, 2012, [s.p.]). Ainda a respeito do livro didático, o entrevistado considera que

o melhor livro didático é aquele que se torna estéril, que desaparece, que deixa o trânsito livre para que professores e alunos enfrentem diretamente a filosofia, com seus problemas e conceitos. Nesse sentido, a grandeza de um livro didático está quando ele gera sua própria negação, ou seja, quando permite aos professores de filosofia perceber que ninguém a não ser eles próprios podem determinar o caminho e os interlocutores para andar esse movimento do pensamento que eles e seus estudantes se propõem recriar (KOHAN, 2012, [s.p.]).

Quanto a utilização de textos filosóficos, escrito pelos filósofos da tradição, Kohan mostra-se favorável, porém ressalta – na linha das críticas já feitas anteriormente ao longo deste artigo – que devemos nos perguntar: “qual tradição? O que constitui um texto de filosofia? E, sobretudo, que relação estabeleceremos com eles? Que experiências de leitura eles provocarão?” (KOHAN, 2012, [s.p.]). Com isto, vemos também a preocupação por saber de que modo o texto clássico será abordado em aula, visto que o mesmo deve provocar reflexões significativas

para os alunos e não ser tratado apenas como mais um conteúdo a ser acumulado pelo aluno, para depois ser cobrado em prova, de modo semelhante a educação bancária, criticada por Freire (2003).

Por fim, a última obra que destaco, do levantamento bibliográfico realizado, é o livro escrito por Gallo (2012), no qual o autor leva-nos a pensar que a Filosofia não é uma simples reflexão crítica, como diria Ferry (2007), mas uma atitude onde aprofundamos o ato de refletir para questionar e problematizar as certezas que apresentam-se em nosso cotidiano – no meio científico, no filosófico e no senso comum – como “verdades incontestáveis”. Para realizar este exercício – e baseando-se no pensamento de Deleuze e Guattari (1992) –, Gallo (2012, p. 20) propõe que as aulas de Filosofia se organizem como oficina de conceitos, de modo que “professor e estudantes manejem os conceitos criados na história da Filosofia como ferramentas a serviço da resolução de problemas e, com base em problemas específicos, busquem também criar conceitos filosóficos”. Segundo o autor, ao trabalhar nesta perspectiva, o estudante aplicará os conceitos filosóficos já elaborados ao longo da história da Filosofia, na atualidade, atualizando-o ou atribuindo um novo sentido para o mesmo, podendo, caso necessário, inclusive, criar novos conceitos para atender as demandas da contemporaneidade, as quais os conceitos clássicos poderão não dar conta de contemplar.

Analisando o contexto do currículo escolar, Gallo (2012) aborda dois conceitos que o permitem analisar a realidade: o de educação maior e o de educação menor. A educação maior diz respeito ao âmbito das políticas de ensino (elaboradas pelo ministério e pelas secretarias de educação), tendo relação com os macroplanejamentos educacionais. Por outro lado, a educação menor diz respeito ao micro-espço escolar, no âmbito da sala de aula, onde o autor identifica que há espaço para resistência contra às imposições colocadas pela educação maior. Neste sentido, a “educação menor instala-se no interior de um espaço escolar produzido e gerido pela educação maior, mas como um vírus, oferecendo resistência e roendo por dentro essa educação maior” (GALLO, 2012, p. 26).

Desta forma, ao questionar o ensino proposto pela educação maior, pela filosofia maior (GELAMO, 2008), ao problematizar as imposições hegemônicas e ideologicamente instauradas como válidas, a educação menor consegue buscar espaço para valorizar outros saberes que muitas vezes são desconsiderados dentro do currículo escolar da disciplina de Filosofia. Essa atitude de suspeita deve acompanhar o trabalho docente, no sentido de reconhecer que as propostas vindas da educação maior não são ideologicamente neutras, mas carregam escolhas e exclusões. A respeito desse assunto, Apple (2008, p. 212) alerta que

Embora seja perigoso reduzir todo o conhecimento escolar a conhecimento ideológico, e isso seria uma posição analiticamente tola (um mais um é algo ideológico?), ainda há muito a ser feito sobre a questão de quais grupos específicos controlam a seleção curricular nas escolas. De quem é o capital cultural, tanto aberto quanto oculto, colocado “dentro” do currículo escolar? De quem é a visão da realidade econômica, racial e sexual? De quem são os

princípios de realidade econômica? De quem são os princípios de justiça social engastados no conteúdo da escolarização? Essas questões lidam com poder, recursos econômicos e controle (também com a ideologia e a economia da indústria corporativa editorial).

Desta forma, neste espaço de resistência, em que ocorre no âmbito da educação menor, o professor deve se utilizar das suas aulas de Filosofia como um espaço “coletivo capaz de promover articulações e a circulação dos conceitos, produzindo autonomia, que é a única coisa que permite o enfrentamento da máquina de controle. E produzir autonomia, no contexto da relação educativa, significa ensinar o desprezo pelo mestre” (GALLO, 2012, p. 32). Desprezo este que não significa “menosprezo”, mas sim uma postura de independência, onde o estudante torna-se cada vez mais autor do seu pensamento, independente da influência do professor.

Ao pensar sobre o ensino da disciplina de Filosofia, Gallo (2012) trabalha na perspectiva da criação de conceitos. Neste sentido, ele indica no livro quatro passos didáticos para serem desenvolvidos nesta ótica de ensino, a saber: sensibilização, problematização, investigação e conceituação⁴. O exercício de criação de conceitos pode ser provocado de inúmeros modos, incluindo o exemplo que o próprio autor apresenta como elucidação:

Terá Platão se deparado com esse problema? Em caso afirmativo, como ele o pensou? Produziu algum conceito que tenha dado conta dele? O conceito platônico ainda é válido em nosso tempo? Ele dá conta do problema, tal como o vivemos hoje? E na modernidade, Descartes ou Espinosa lidaram com o mesmo problema? Criaram seus conceitos? São esses conceitos mais adequados ou menos adequados que aquele criado por Platão? (GALLO, 2012, p. 97).

O autor acredita que este processo de criação de conceitos pode ser difícil, pode apresentar erros, mas é importante que se busque desenvolver este trabalho na medida em que a própria Filosofia é constituída por este ato de criação; neste sentido estaremos proporcionando o mesmo tipo de experiência que os filósofos clássicos tiveram, para os estudantes do ensino médio.

Tendo abordado essas nove referências, apresento na próxima seção a construção propriamente dita do conceito de *leque filosófico*, a qual surge como ferramenta de auxílio no cuidado para evitar que a disciplina de Filosofia seja trabalhada de modo não-filosófico. Cabe salientar que este conceito não será uma panaceia, mas apenas um auxílio que soma-se aos nossos conceitos analíticos sobre o currículo escolar e nos auxilia a desenvolver o nosso trabalho, enquanto docente, do melhor modo possível e a partir da perspectiva teórica e curricular que cada um de nós defende e acredita.

⁴ Para saber mais, cf. Gallo (2012).

3 O CONCEITO DE LEQUE FILOSÓFICO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

A escolha do “leque” para representar metaforicamente as possibilidades curriculares para o ensino de Filosofia, se deve ao fato das características que o próprio objeto em questão tem com o currículo dessa disciplina. Se observarmos, o leque possui uma certa amplitude de extensão, que, ao mesmo tempo, cessa quando alcança o seu limite. Ou seja, o leque não se estende *ad infinitum*. De modo semelhante, a Filosofia, enquanto componente curricular, também permite uma ampla abertura de abordagem, a qual ainda pode ser chamada de filosófica, porém, de modo análogo ao leque, existem modos de abordar os conteúdos que fazem com que a abordagem deixe de ser filosófica, para se tornar outra coisa (ou mística, ou opinativa, ou conteudista, entre outras). Dessa forma, não se “pode aceitar qualquer coisa como Filosofia, ou qualquer método de trabalho como filosófico” (DUTRA, 2016, p. 65).

Cabe, agora, a pergunta: e como saber qual é o limite para a aula de Filosofia ser considerada filosófica, ou não? Para responder a esta questão, recorro ao estudo desenvolvido na minha tese (DUTRA, 2016). No trabalho que desenvolvi, desde o mestrado (DUTRA, 2010), foi possível constatar sete modelos de ensino de Filosofia. Podemos verificá-los no quadro abaixo:

Quadro 1 – Modelos de ensino dos saberes específicos do campo filosófico

Modelo de Ensino	Descrição
Por Temas	Enfatiza as questões temáticas abordadas pela Filosofia ao longo da história.
Por Campos Filosóficos	Enfatiza o ensino “por temas” e alguns assuntos a mais.
Por Problemas	Enfatiza o estudo dos problemas que marcaram e marcam a Filosofia.
Por Critérios Cronológicos	Enfatiza o estudo da história da Filosofia.
Voltado às Atitudes Filosóficas	Enfatiza o estudo voltado ao desenvolvimento das habilidades do pensamento.
Por Criação de Conceitos	Enfatiza a criação de conceitos no estudo da Filosofia.
Pela Reflexão Filosófica	Enfatiza a atividade voltada para a reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta.

Fonte: Dutra (2016, p. 66).

Torna-se importante salientar que estes sete modelos não esgotam as possibilidades de trabalho com a Filosofia, podendo haver outros modos não previstos no respectivo quadro. Sua função tem o intuito de contribuir para que possamos categorizar os modos de ensino e auxiliar no cuidado para que o currículo de Filosofia se mantenha efetivamente filosófico, no âmbito escolar.

Além dos modos presentes no quadro acima, resgato também o pensamento dos autores referenciados na seção anterior, os quais complementam o presente estudo e contribuem para a construção do conceito defendido neste artigo. Este acréscimo e complemento do quadro nos permitirá ampliar o “leque” curricular da Filosofia e vislumbrar os seus limites, questionando, inclusive, a escolha dos filósofos que poderão ser estudados nas aulas da respectiva disciplina, conforme analisou Gelamo (2008), ao problematizar a presença da filosofia maior no currículo escolar. Em contraposição a esta forma de pensar, o próprio autor propõe que tome-se por base a filosofia menor, valorizando filósofos que não são usualmente estudados, e construindo novas interpretações filosóficas ou pensando outros problemas que ainda não foram elaborados pela tradição.

Tomando por base, ainda, a produção de Gelamo (2008), percebe-se a influência da filosofia maior, também, no fato de se ignorar, por exemplo, as correntes filosóficas africanas, latino-americanas, entre outras, por perceberem-nas como “pouco importantes” para o estudo de Filosofia. Nesta mesma linha de análise, destaco também o pouco reconhecimento que as filósofas têm no campo da Filosofia, sendo afastadas também do modo de pensar da filosofia maior. Podemos ver isto, por exemplo, no livro organizado por Diané Collinson, professora de Filosofia da Open University (Reino Unido), no qual ela realiza um estudo citando os cinquenta grandes filósofos, da Grécia antiga ao século XX, e neste não está presente alguma mulher (COLLINSON, 2004). Podemos verificar esta desvalorização feminina, também, no livro didático de Filosofia, no qual dos mais de 200 filósofos citados, a autora referencia, brevemente, apenas sete⁵ filósofas ao longo da obra (ARANHA; MARTINS, 2013). Por ironia, ambas as autoras são mulheres.

Os autores Lorieri e Santos (2009), nos permitem refletir com o pensamento de que não existe “A Filosofia”, como sendo a única verdade, mas que existem várias Filosofias e que por meio do ensino investigante o aluno pode estudar os filósofos de modo crítico, problematizando as suas teorias, como também desenvolver a habilidade e capacidade de pensar por si mesmo. Esse modo de pensar permite a superação do conformismo em uma postura de enfrentamento da realidade com um pensamento mais crítico e prudente.

Com relação aos capítulos presentes no livro de Tomazetti e Gallina (2009), os autores nos permitem perceber a importância de primeiramente sensibilizar os alunos para a leitura dos textos filosóficos, partindo inicialmente, dos textos que fazem parte do seu contexto. Sugere-se também que o plano de curso da disciplina de Filosofia seja nômade, no sentido de permitir que os conteúdos não sejam

⁵ As filósofas citadas são: Hannah Arendt, Simone de Beauvoir, Marilena Chauí, Rosa Luxemburgo, Scarlett Marton, Olgária Matos e Harriet Taylor.

previamente definidos, mas que dependendo do contexto e do momento que os estudantes vivem, eles possam estudar aquilo que tenha significado para suas vidas. Destaca-se também o ensino por meio de analogias, os quais permitem que os estudantes compreendam questões complexas do campo filosófico, utilizando-se como analogia, exemplos que fazem parte da realidade dos alunos.

Na obra escrita por Aspis e Gallo (2009), retoma-se a importância da autonomia dos estudantes e reforça-se que o ensino de Filosofia torna-se muito mais significativo ao ser realizado por meio da experiência filosófica. Esta prática permitirá o desenvolvimento de uma nova postura do estudante diante do seu cotidiano, permitindo-o refletir filosoficamente sobre as decisões que tomará no dia a dia.

Com relação ao artigo do Severino (2010), percebe-se que a Filosofia também tem a responsabilidade de contribuir com a formação dos jovens em um âmbito vital, possibilitando que os mesmos encontrem um sentido para as suas vidas, contribuindo, também, para a constituição da autonomia do sujeito. O autor salienta também o cuidado para que as aulas da filosofia não se enveredem para o lado do “monólogo estéril” ou para o “enviesamento ideológico”, na leitura dos textos e na abordagem das teorias filosóficas.

O autor Brasil (2010) salienta a importância da Filosofia para a contribuição da própria humanização do ser humano, permitindo que o mesmo se torne autônomo e capaz de analisar a sua realidade de modo crítico. Neste sentido, todas aquelas situações que desumanizam o homem⁶ devem ser problematizadas, a fim de que haja uma mudança em prol da sua humanização.

No âmbito da discussão do campo Ético e da Filosofia Política, Volpato Dutra (2011) entende que a disciplina de Filosofia pode contribuir para que os estudantes aprendam a questionar o *status quo*, e inclusive, problematizar contradições presentes nas diversas legislações.

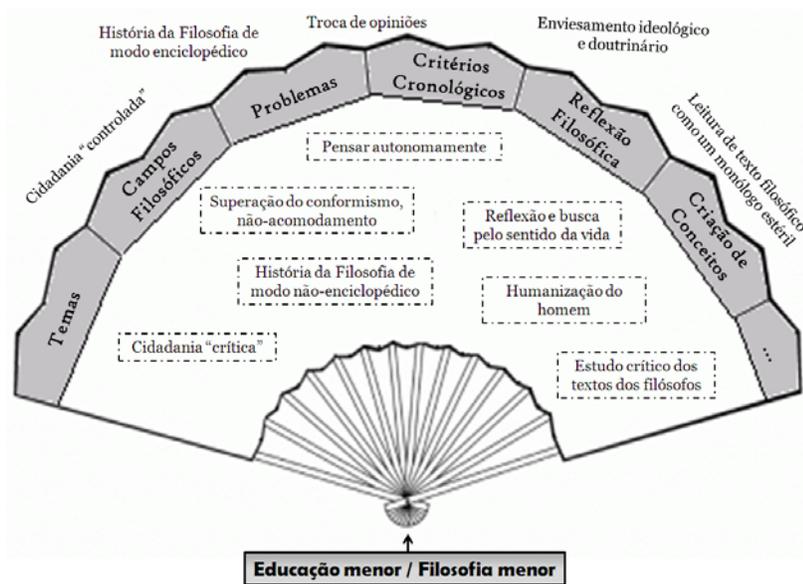
Com relação a entrevista de Kohan (2012), o mesmo entende que é importante que o próprio professor repense sobre o seu papel profissional, a fim de que possa ter clara que perspectiva teórica e curricular deseja seguir. Quanto ao uso do livro didático, ele questiona a sua utilização, entendendo que o professor deverá, aos poucos, ir se afastando do seu uso para poder desenvolver da melhor forma o ensino da Filosofia e o próprio filosofar.

Na última obra referenciada, Gallo (2012) desenvolve o conceito de educação maior e educação menor, ao abordar o currículo da Filosofia, e defende que deve-se prevalecer a educação menor, visto que a mesma permite a luta e a resistência contra o poder hegemônico construído e proposto pela educação maior, a qual apresenta a intencionalidade de formar para a “cidadania controlada”, que, a partir da visão deste autor, está vinculada ao controle do Estado sobre os sujeitos sociais.

⁶ Como exemplo, podemos citar: miséria, abuso de poder, exploração, entre outras.

Diante dessas contribuições teóricas, na figura abaixo, apresento a metáfora do *leque filosófico*.

Fig. 1 – “Leque Filosófico” para o currículo de Filosofia no ensino médio



Fonte: Dutra (2016, p. 75).

Na construção deste leque, percebe-se o seguinte: em sua base encontra-se a “educação menor” juntamente com a “filosofia menor”. Esta será a base que sustentará o currículo da Filosofia, permitindo que a mesma ofereça o espaço de reflexão e questionamento das correntes hegemônicas da tradição filosófica ocidental.

Nas bordas do leque, encontram-se os modelos filosóficos, juntamente com um espaço para as “reticências...”, o qual significa que podem haver novas possibilidades não previstas no leque, mas que permitam que o currículo de filosofia se desenvolva de modo realmente filosófico. Como exemplo desses outros modelos, cito alguns que já foram abordados neste artigo, como: plano de curso nômade; ensino voltado às atitudes filosóficas; experiência filosófica; investigação por analogias; entre outros. Cabe salientar que todos esses modelos não precisam ser trabalhados isoladamente, podendo haver uma interação entre eles ao longo dos anos letivos.

Na região central do leque estão as categorias, citadas pelos autores referenciados neste estudo, e que fazem parte do currículo da disciplina de Filosofia. Essas categorias nos auxiliam a compreender em que medida as aulas de Filosofia estarão “sendo filosóficas”; a partir do momento em que elas interagem com os modelos que estão na borda do leque. Entre as categorias citadas, encontramos: pensar autonomamente; superação do conformismo, não-

acomodamento; reflexão e busca pelo sentido da vida; história da filosofia de modo não-enciclopédico; humanização do homem; cidadania crítica; e estudo crítico dos textos dos filósofos. Saliento que novas categorias podem ser acrescentadas, embora não estejam citadas neste momento do trabalho.

Por fim, na parte externa do leque, estão as categorias que ultrapassam o limite do fazer filosófico, tendendo a levar o ensino para a “não-filosofia” ou até para a “antifilosofia”. Nesta parte, temos: leitura de texto filosófico como um monólogo estéril; enviesamento ideológico e doutrinário; troca de opiniões; história da Filosofia de modo enciclopédico; e, cidadania controlada. Nestas categorias, também poderão ser acrescentadas outras que não foram mencionadas aqui.

De posse dessa imagem, compreendo que o conceito de *leque filosófico* nos permite visualizar quando o ensino de Filosofia estará atendendo ao seu propósito, ou estará indo para um caminho inverso ao que deveria ser trabalhado. Este leque teve o seu início no trabalho de doutorado (DUTRA, 2016), mas poderá ser atualizado a todo o momento, permitindo o aprimoramento da nossa área de atuação, no âmbito do ensino de Filosofia.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, o presente artigo buscou contribuir com o campo de estudo do ensino de Filosofia, em especial do ensino médio, apresentando um conceito que possa auxiliar no aprimoramento do trabalho com a disciplina de Filosofia. Este conceito está aberto ao movimento das novas descobertas do nosso campo de estudo e por isso, poderá ser readaptado para melhor atender as demandas da contemporaneidade.

O trabalho de questionar a filosofia maior, a educação maior e pensar em uma perspectiva de resistência, é também uma postura ideológica, visto que a educação não é neutra (FREIRE, 2003). Esta postura, assumida neste artigo, constrói-se em um viés contra-hegemônico, onde o estudante não é visto como um ser passivo, mas como um ser que possui conhecimentos (os quais precisam ser ampliados pela educação escolar) e que é capaz de construir a sua autonomia, enquanto adulto em potencial. Ao mesmo tempo, a postura aqui assumida também valoriza e reconhece a importância de se estudar filósofos não tradicionais, mas que apresentam pensamentos importantes em outras localizações geográficas do planeta, como na África, na América do Sul, na Ásia, etc. Faz-se importante valorizar outros campos de saber, para que o ensino não fique preso ao que consolidou-se ao longo da história, ideologicamente, como sendo o saber a ser considerado como importante e válido de ser estudado. Certamente não nego aqui a importância de se estudar os filósofos clássicos, mas reforço a importância de se abrir para as outras construções teóricas existentes e espalhadas pelo mundo.

Por fim, defendo que o ensino de Filosofia se fortaleça e se torne cada vez mais filosófico, para que o ser humano consiga se aprimorar em seu processo de

humanização, pois conforme já salientava Jaspers (1971, p. 139), no século passado:

Muitos políticos vêm facilitado seu nefasto trabalho pela ausência da filosofia. Massas e funcionários são mais fáceis de manipular quando não pensam, mas tão-somente usam de uma inteligência de rebanho. É preciso impedir que os homens se tornem sensatos. Mais vale, portanto, que a filosofia seja vista como algo entediante. Oxalá desaparecessem as cátedras de filosofia. Quanto mais vaidades se ensine, menos estarão os homens arriscados a se deixar tocar pela luz da filosofia.

Que a Filosofia escolar consiga estabelecer o viés de perturbadora da paz, mas não da paz que é almejada pela humanidade, e sim da paz dos burgueses, da paz do currículo escolar, da paz daqueles que querem oprimir, para manter-se no poder. Que a Filosofia consiga se estabelecer com o sentido significativo para os sujeitos que dela participam e que estes possam se tornar mais humanos, na medida em que se tornam cada vez mais filósofos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinicius Figueira. 3ª ed. Reimpressão 2008. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. PNLD 2015, 2016 e 2017. 5 ed. São Paulo: Moderna, 2013.

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

_____. Problematização de alguns pressupostos do ensino de filosofia para jovens. In: TOMAZETTI, Elisete; GALLINA, Simone (Orgs.). *Territórios da prática filosófica*. Santa Maria: UFSM, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2011. São Paulo: Edição 70, 2011.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 09 out. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.684/08*: Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 02 jun. 2008.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 20 dez. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 out. 2017.

CAVALCANTI, Adriane. Plano de curso como espaço nômade. In: TOMAZETTI, Elisete; GALLINA, Simone (Orgs.). *Territórios da prática filosófica*. Santa Maria: UFSM, 2009.

COLLINSON, Diané. *50 Grandes Filósofos: da Grécia antiga ao Século XX*. Tradução de Maurício Waldman e Bia Costa. São Paulo: Conexto, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUTRA, Jorge da Cunha. *A relevância da Filosofia no ensino médio: um estudo de caso*. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

_____. *O currículo de Filosofia no Ensino Médio: em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico*. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

FAVERO, Altair. O pensar por relações e a investigação analógica: possibilidades para o ensino de filosofia. In: TOMAZETTI, Elisete; GALLINA, Simone (Orgs.). *Territórios da prática filosófica*. Santa Maria: UFSM, 2009.

_____. *et. al.* O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FERRY, Luc. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Tradução de Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio*. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Ensino de Filosofia: os principais desafios. *Anpof*. Outubro de 2011. Entrevista concedida a Juliano Orlandi. Disponível em: <<http://www.anpof.org.br/spip.php?article118>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino de filosofia. *Pro-Posições*. v. 19, n. 3 (57), set./dez. 2008.

JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

KOHAN, Walter. Os riscos da institucionalização escolar da Filosofia. *Anpof*. 2012. Entrevista concedida a Juliano Orlandi. Disponível em: <<http://anpof.org.br/spip.php?article160>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

LORIERI, Marcos Antônio; SANTOS, Cláudio Ferreira dos. O lugar da filosofia na experiência educativa. *Revista Páginas de Filosofia*. v. 1, n. 2, p. 23-45, jul/dez 2009.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, jul.-dez., 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. 2ª ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. *Pro-Posições*. Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 57-74, jan./abr. 2010.

TOMAZETTI, Elisete; GALLINA, Simone (Orgs.). *Territórios da prática filosófica*. Santa Maria: UFSM, 2009.

_____. Ensino e aprendizagem em filosofia: possibilidades a partir de diferentes linguagens? In: TOMAZETTI, Elisete; GALLINA, Simone (Orgs.). *Territórios da prática filosófica*. Santa Maria: UFSM, 2009.

VOLPATO DUTRA, Delamar José. O domínio dos conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania: um exemplo a partir da ética e da filosofia política. *Poiésis*. UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 10-19, Jan./Jun. 2011.

REFLEXÕES ACERCA DA NATUREZA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO) A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM A DISCIPLINA "LABORATÓRIO DE ENSINO DE FILOSOFIA"

*REFLECTIONS ON THE NATURE OF THE PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE IN
PHILOSOPHY (PROF-FILO) FROM THE EXPERIENCE WITH THE DISCIPLINE
"TEACHING LABORATORY OF PHILOSOPHY"*

ALEXANDER DE FREITAS¹

UFABC - Brasil
alexander.freitas@ufabc.edu.br

MARÍLIA MELLO PISANI²

UFABC - Brasil
marilia.pisani@ufabc.edu.br

RESUMO: A problemática do artigo situa-se entre duas questões acerca da natureza do PROF-FILO: 1) Quais as singularidades do PROF-FILO em relação ao mestrado acadêmico?; 2) Como escapar à reciclagem e atualização, que são, usualmente, os objetivos dos mestrados profissionais do tipo PROF? Estas questões serviram de subsídios teórico-metodológicos para o planejamento e execução da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", ministrada pelo núcleo sediado pela UFABC, que adotou a valorização das experiências profissionais e dos saberes da experiência. O foco da disciplina foi o processo de escrita de si, considerando três modalidades: caderno de escreleituras, cartas e memorial. Para ativar a escrita do memorial, cinco dispositivos foram trabalhados: análise de memoriais acadêmicos, narrativas das experiências históricas, escritas ficcionais, narrativas das experiências-limite e escritas durante o caminhar pela cidade. Alguns resultados preliminares apontam para o descondicionamento e estranhamento do lugar de professor e das aulas ministradas pelos participantes da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Mestrado Profissional. PROF-FILO. Laboratório de Ensino de Filosofia. Formação de professores. Ensino de filosofia.

ABSTRACT: *The problematic of the article lies between two questions regarding the nature of PROF-FILO: 1) What are the singularities of PROF-FILO in relation to the Academic Masters?; 2) How to escape from the recycling and updating, which are usually the goals of the Professional Masters? These questions served as theoretical and methodological support for the planning and execution of the discipline entitled "Teaching Laboratory of Philosophy", ministered by the nucleus hosted by UFABC, which valued the professional experiences and the knowledge that comes from experience. The focus of the discipline was the process of self writing, including three modalities: a notebook of writereadings, letters and memorial. To activate the writing of the memorial, five mechanisms were developed: analysis of academic memoriais, narratives of historical experiences, fictional*

¹ Professor da Universidade Federal do ABC (UFABC).

² Professora da Universidade Federal do ABC (UFABC).

writings, narratives of border experiences and writings that were performed while walking through the city. Some preliminary results point to the deconditioning and the strangeness of both the "teacher's role" and also of the classes ministered by the participants of the discipline.

KEYWORDS: *Professional Master's Degree. PROF-FILO. Teaching Laboratory of Philosophy. Teacher training. Philosophy teaching.*

Em que medida os objetos cotidianos podem contar a história de uma pessoa? Com quantas coisas guardadas, abandonadas ou esquecidas nos armários e gavetas se reinventa uma vida? Como se articulam arquivo e invenção no gesto de reimaginar o passado e catalogar o presente?

(MACIEL, 2012, p. 29)

1 O PROF-FILO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

O Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) é um programa de pós-graduação destinado a ofertar curso de mestrado a professores de filosofia da educação básica, na modalidade profissional, em rede e com abrangência nacional³. Contando atualmente com 17 núcleos sediados em Instituições de Ensino Superior (IES) do país, o início das aulas para a primeira turma do programa se deu em abril de 2017.

Este artigo pretende apresentar algumas problematizações acerca da natureza do PROF-FILO que emergiram durante o planejamento e o transcurso da disciplina obrigatória "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", ministrada pelos autores deste artigo, no primeiro semestre letivo, de abril à agosto de 2017, considerando as experiências do núcleo do PROF-FILO sediado pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Importa situar que esta disciplina ocorreu em paralelo com a disciplina "*Seminário de Projetos*".

Desde o planejamento desta disciplina, algumas questões acerca da natureza do recém implementado programa foram levantadas. Dentre elas, três se destacam:

- Quais as diferenças e as singularidades do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) em relação ao mestrado acadêmico em Filosofia? Esta questão é importante, inclusive, porque ambas modalidades oferecem aos concluintes o mesmo título de "Mestre em Filosofia", o que pode fazer supor, falsamente, que se trata dos mesmos objetivos e procedimentos a serem perseguidos, indistintamente, nos dois casos.
- Como escapar ao binômio reciclagem-atualização, em referência à reciclagem e atualização do domínio teórico-conceitual e das metodologias de ensino-aprendizagem, que são costumeiramente os principais focos de atuação dos mestrados profissionais do tipo PROF? Neste sentido, pretende-se questionar a ideia de que falta ao público dos mestrados profissionais saberes teórico-conceituais e métodos de como ensinar, e que a reposição

³ Conforme informações do site nacional do "*Mestrado Profissional em Filosofia*" (PROF-FILO). Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

e a superação destas lacunas seriam os objetivos principais dos mestrados profissionais do tipo PROF, como é o caso do PROF-FILO.

- Como ensinar a ensinar filosofia aos professores que atuam (muitas vezes mais do que nós atuamos) na educação básica e que têm, na maioria das vezes, muitos anos de experiência profissional? Colocar esta questão é de suma importância uma vez que é comum aos programas do tipo PROF produzirem e naturalizarem uma onipotência do poder-saber⁴ do campo acadêmico sobre a experiência profissional e sobre os saberes aprendidos e (re)elaborados na ação prática, de que são dotados os estudantes-professores que são o público destes mestrados profissionais.

Durante o planejamento e transcurso da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", a natureza do PROF-FILO foi colocada sob problematização, de modo que se produziram tensionamentos entre reciclagem-experiência, docência-pesquisa, professor-pesquisador, estudante-professor, teoria-prática, reflexão-ação, pesquisa-intervenção e experiência-método, culminando em uma tendência à afirmação e valorização das experiências profissionais e dos saberes da experiência construídos pelos professores de filosofia da educação básica, que são o público do PROF-FILO.

É notório lembrar que os saberes da prática docente, aqueles construídos na (e pela) experiência, são normalmente desconsiderados e desvalorizados pelos diversos campos que constituem as ciências da educação, incluindo as tendências de formação inicial e continuada de professores, conforme persuade Pimenta no fragmento abaixo.

Nas palavras de Pimenta:

Na história da formação dos professores, esses saberes pedagógicos e didáticos têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino

⁴ Recorre-se aqui à indissociabilidade entre saber-poder, como propõe Foucault: "Procuramos saber quais são os laços, quais as conexões que podem ser indicadas entre os mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de referência e de apoio se desenvolvem entre uns e outros, o que faz com que tal elemento de conhecimento adquira efeitos de poder [...], e o que faz com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias de um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz, etc." (FOUCAULT, 2000, p. 183).

são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. (PIMENTA, 2008, p. 24).

Por mediação da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", pretendeu-se ressignificar os processos formativos a partir dos saberes da experiência, de modo a valorizar as histórias de vida, as práticas docentes e os saberes construídos e (re)elaborados na prática, como objetos privilegiados para reflexão, análise, investigação e problematização. Trata-se, por mediação desta disciplina, de resistir e inventar *uma* saída (*uma* saída, dentre tantas outras possíveis) aos usuais modos de funcionamento por reciclagem e atualização, comuns aos mestrados profissionais do tipo PROF, bem como de pôr em cheque alguns *habitus* e regimes disciplinares dos mestrados acadêmicos, cujas exigências e enquadres mascaram e obscurecem a natureza diferencial do PROF-FILO.

Neste sentido, a disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" assumiu como objetivo principal ativar um processo de escrita da experiência vivida pelos professores de filosofia da educação básica, visando fazer das escritas autobiográficas um marco de reviravolta do poder-saber do campo acadêmico sobre os saberes da experiência. Neste caso, os professores que ensinam filosofia na educação básica *contam*⁵ para nós, acadêmicos, como, ao longo de sua trajetória profissional, eles têm ensinado filosofia. Reviravolta, a nosso ver, fundamental.

Para tornar mais preciso os conceitos de experiência e de sujeito da experiência, que são utilizados na estruturação teórico-metodológica deste artigo, é importante recorrer à elaboração destes dois termos, conforme proposto por Larrosa:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Se escutarmos em espanhol, nessa língua em que a experiência é "o que nos passa", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2002, p. 21; 24).

Através destas acepções criadas por Larrosa, a novidade trazida pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" foi colocar os estudantes-professores

⁵ O verbo utilizado é propositalmente "contar", em alusão ao que Walter Benjamin vai chamar de perda ou declínio da experiência de narrar/contar, no célebre ensaio "Experiência e pobreza". Neste sentido, uma questão colocada por este ensaio é emblemática: "Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?" (BENJAMIN, 1994, p. 114). Trata-se de demarcar tanto o desaparecimento da narrativa tradicional, como das formas através das quais se conta uma história, que são específicas da narração.

no lugar de sujeitos da experiência, ativando neles a vontade de *contarem* suas experiências, entendendo por isso aquilo "o *que nos passa*", o que nos afetou, nos mobilizou, nos atravessou, nos incomodou, produziu, enfim, algum efeito que nos tirasse do automatismo e da mesmice; *contarem* o que merece ser contado, narrado, descrito, demarcado, impresso, por terem constituído e constituir o sujeito da experiência que o viveu. Para o sujeito da experiência nada falta e nada precisa ser reciclado/reposto/atualizado. Inversamente, é a ideia de reciclagem e de atualização que apagam e fazem desaparecer a experiência e o sujeito da experiência.

2 ESCRITA E ESCRITA DE SI: CADERNOS DE ESCRILEITURAS, CARTAS E MEMORIAIS

Uma saída inventada no planejamento e transcurso da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", para escapar à reciclagem e atualização, foi o investimento no processo de escrita. Não é comum que disciplinas de pós-graduação tenham por foco criar, nos estudantes, a ativação do ato de escrever.

Esta desvalorização da escrita nos ambientes escolares, e mesmo no universitário, sinalizada pelas recorrentes queixas dos estudantes sobre a dificuldade/incapacidade de escrever e pela sensação de não saberem escrever, frequente mesmo durante a vigência da pós-graduação, foi notada e comentada por Paulo Freire:

Essa dicotomia entre ler e escrever nos acompanha sempre, como estudantes e professores. "Tenho uma dificuldade enorme de fazer minha dissertação. *Não sei escrever*", é a afirmação comum que se ouve nos cursos de pós-graduação de que tenho participado. No fundo, isso lamentavelmente revela o quanto nos achamos longe de uma compreensão crítica do que é estudar e do que é ensinar. [...] Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. [...] Pensando na relação de intimidade entre pensar, ler e escrever e na necessidade que temos de viver intensamente essa relação, sugeriria a quem pretenda rigorosamente experimentá-la que, pelo menos, três vezes por semana, se entregasse à tarefa de escrever algo. (FREIRE, 2001, p. 266; 267, grifos do autor).

Por intermédio das observações de Freire, é possível perceber a importância de focar, estimular e destravar a escrita, o que se faz necessário, inclusive, nas disciplinas de pós-graduação. Isso faz crer que uma ação diferencial, mais adequada à natureza do PROF-FILO, é ensinar menos contra as defasagens de conteúdos, saberes, concepções e métodos, e ensinar mais no sentido de ativar e

positivar um desejo de escrita, uma vontade de escrita, *leitmotiv* do pensamento e do ato de pensar, como defende Freire.

Portanto, foi a escolha de um viés diferencial que passou a ser perseguido pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*": pretendeu-se que ela tivesse, em primeiro lugar, como objetivo principal, criar o que Foucault vai chamar não exatamente de prazer de escrita, mas, criar uma obrigação de escrever, uma obrigação de escrita.

Na entrevista concedida a Claude Bonnefoy, em que o filósofo fala a respeito da sua relação com a escrita, diz Foucault:

Existe um prazer de escrever? Não sei. Uma coisa é certa, existe, acredito, uma enorme obrigação de escrever. Essa obrigação de escrever não sei muito bem de onde ela vem. Enquanto não se começou a escrever, escrever parece a coisa mais gratuita, mais improvável, quase a mais impossível, aquela a que, em todo caso ninguém se sentiria obrigado. Então chega um momento - será na primeira página? na milésima? Será no meio do livro? ou depois? Ignoro - em que se percebe que se é absolutamente obrigado a escrever. Essa obrigação é anunciada, significada de diferentes maneiras. Por exemplo, pelo fato de que se sente uma grande angústia, uma grande tensão, quando não se fez, como a cada dia, sua paginazinha de escrita. Escrevendo essa página, damo-nos a nós mesmos, damos à nossa existência uma espécie de absolvição. Essa absolvição é indispensável para a felicidade do dia. Não é a escrita que é feliz, é a felicidade de existir que depende da escrita, o que é um pouco diferente. Isso é muito paradoxal, muito enigmático, pois como pode ser que o gesto tão vão, tão fictício, tão narcísico, tão fechado sobre si mesmo que consiste em se sentar à escrivadinha de manhã e cobrir certo número de páginas brancas tenha esse efeito de benção sobre o resto do dia? Como a realidade das coisas - as ocupações, a fome, o desejo, o amor, a sexualidade, o trabalho - se vê transfigurada porque houve isso de manhã, ou porque se pôde fazer isso durante o dia? Está aí algo muito enigmático. Para mim, em todo caso, é uma das maneiras como se anuncia a obrigação de escrever. (FOUCAULT, 2016, p. 64-65).

A partir desta interessante elaboração de Foucault, a disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" passou a trabalhar na criação da obrigação de escrever. Mas, dado o caráter surpreendente, obscuro, enigmático e paradoxal que o próprio Foucault admite nos efeitos manifestos da obrigação de escrever, como proceder, isto é, como fazer desta disciplina uma ativação da obrigação de escrever?

Uma diretriz que passou a orientar o modo de funcionamento da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" foi usar as diversas modalidades de textos (verbais e nãoverbais), que compunham o seu programa, como disparadores de escrita, fazendo com que parte das aulas fosse dedicada exclusivamente aos

exercícios de escrita. Os disparadores de escrita funcionaram, assim, como ativadores de uma obrigação de escrita, a partir da necessidade de escrever algo, por intervenção de um disparador, no tempo da aula.

Ao longo da disciplina, estes disparadores de escrita se mostraram presentes de diferentes formas: leitura coletiva de textos, fragmentos de textos recortados pelos estudantes-professores em leituras prévias, exibição de documentários, escritas ficcionais sobre a própria vida escolar, narrativas de experiências-limite vividas, *performances* em que os ouvintes encenam a história narrada pelo outro, escritas durante o caminhar pela cidade, entre outros.

Esta operação de forçar a escrever em aula, isto é, de gerar nas aulas uma experiência real de ativação da escrita, visava "fazer fugir"⁶ a lógica da aula transmissora e a "ordem explicadora"⁷, positivando o exercício de escrita com os disparadores em detrimento das costumeiras operações de memorização, comentário, explicação, esclarecimento e interpretação, que configuram as estratégias usuais das aulas no mestrado acadêmico em filosofia.

Isso não quer dizer que a aula expositiva e a ordem explicadora devam ser desvalorizadas e excluídas. Mas, no âmbito da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", e coerente à natureza do PROF-FILO, parece fundamental que se atente para a hegemonia de certos modos de proceder em aula, sobretudo porque se trata menos de ensinar "como dar uma (boa) aula"⁸, do que experimentar, em ato, modos de funcionamento diferenciais e alternativos para dar uma aula.

Neste caso, também é importante assinalar que, didaticamente, a substituição do vício procedimental da exegese e da explicação (comum às aulas no mestrado acadêmico) pelos exercícios de escrita tinha por finalidade inventar novos modos de pôr em funcionamento a relação do pensamento com a leitura, útil, talvez, para que os estudantes-professores de filosofia pudessem experimentar novas possibilidades de conceber, construir e agir em uma aula.

As perguntas retóricas, que ressoavam e ricocheteavam entre todos, eram: Como o ensino de filosofia poderia se utilizar dos processos de escrita? Como fazer fugir a aula explicativa? Quais as criações produzidas pelos estudantes-professores

⁶ Deleuze e Parnet utilizam a ideia de "fazer fugir", como um dos operadores do conceito de linhas de fuga: "Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É ao contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema "vazar", como se fura um cano" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49).

⁷ A ordem explicadora é o dispositivo do mito pedagógico pensado por Rancière em "O mestre ignorante". Nas palavras do autor: "É preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia [...]". (RANCIÈRE, 2002, p. 23).

⁸ Corazza em um texto que se intitula, justamente, "Como dar uma aula?" Que pergunta é esta?", diz: "Pergunto: o que fariam os indagadores (as) desta pergunta 'Como dar uma aula?' se, contemporaneamente, lhes respondêssemos que nós não sabemos como dar uma aula, muito menos como dar uma *boa* aula? Que não existe uma resposta absoluta, possível de ser universalizada, para esta pergunta? Que não há nenhuma *ciência* objetiva, nenhuma prática discursiva, nenhum campo conceitual que possibilite essencializar o que seja ou o quê/como deve ser uma aula, quanto mais uma *boa* aula" (CORAZZA, 1996, p. 62, grifos da autora).

para driblar a aula cheia⁹ e os clichês da aula? Como estavam funcionando as relações entre pensamento-escrita-leitura nas aulas que eles produziam na educação básica? Quais os impactos do que estavam vivenciando na disciplina em suas experiências docentes?

Estas criações da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", considerando outras experiências que serão descritas na próxima seção, corroboraram para produzir importantes problematizações sobre a natureza do PROF-FILO, visando ao mesmo tempo, desconfigurar/desconstruir e inventar/criar novas possibilidades e linguagens para a abordagem tradicional¹⁰, que, usualmente, configura o regime de poder-saber de uma aula no mestrado acadêmico em filosofia.

Disso tudo é importante frisar que, de um mestrado profissional, que lida com formação de professores, como faz o PROF-FILO, deve-se incentivar grande sensibilidade e percepção atenta de "*o que nos passa*", dos acontecimentos e das experiências vividas em uma aula, sob risco dos programas do tipo PROF negligenciarem uma de suas possíveis atuações mais fortes: a aula como foco, a aula como problema, a aula tomada em problematizações filosóficas, de modo a criar focos de resistência em relação à aula explicativa, à aula cheia e à aula clichê.

Outra decisão muito importante para a disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" foi definir qual modalidade/estilo de escrita seria o seu foco. Pelas razões discutidas acima, a respeito da valorização das experiências e dos saberes da experiência, optou-se pela escrita de si e pela escrita autobiográfica.

Para Foucault, a escrita de si¹¹, que tem sua emergência nos séculos I e II do Império Romano, é uma escrita *etopoiética*, isto é, uma escrita que tem a dupla função estética e ético política de servir para autoconstrução da conduta de si mesmo; é uma escrita da arte de viver, que, atenta aos movimentos do pensamento e da alma, seleciona e elabora os discursos de verdade para si, baseando-se em princípios refletidos e racionais de ação, de modo a assegurar um domínio e um governo de si por si mesmo.

No âmbito da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", foram utilizados (e adaptados) os dois dispositivos da escrita de si, considerados por Foucault: os *hypomnemata* e as correspondências.

O que são os *hypomnemata* e qual sua relação com a escrita de si? Para elucidar esta questão é importante recorrer à definição elaborada por Foucault. Em suas palavras:

⁹ Corazza explica o que é a aula cheia e os clichês da aula em "Didaticário de criação: aula cheia". Segundo a autora: "O verdadeiro problema do professor não é entrar na aula, mas sair da aula. Isso porque, antes mesmo de começar, a aula já está cheia e tudo está nela, até o próprio professor. O professor carrega, encontra-se carregado, há cargas: ao seu redor, nos alunos, no plano de ensino, nos livros, na escola. Antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito tudo, menos que se trata de "a sua aula"; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê" (CORAZZA, 2012, p. 23).

¹⁰ Cfr. MIZUKAMI, 2014, p. 7-18.

¹¹ Cfr. FOUCAULT, 1992.

Na sua acepção técnica, os *hypomnemata* podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda. O seu uso como livro de vida, guia de conduta, parece ter se tornado coisa corrente entre um público cultivado. Neles eram consignadas citações, fragmentos de obras, exemplos e ações de que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória. Constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior. [...] Tal é o objetivo dos *hypomnemata*: fazer da recolecção do logos fragmentário e transmitido pelo ensino, a audição e a leitura, um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo próprio tão adequada e completa quanto possível. (FOUCAULT, 1992, p. 134-135; 138, grifos do autor).

Abstraídos, adaptados e renomeados, os *hypomnemata* constituíram o que, no âmbito da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", foi chamado de "cadernos de esrileituras"¹². Trata-se de incitar nos estudantes-professores a busca de um tipo de registro escrito, que à semelhança dos *hypomnemata*, teria por função regular a leitura e as referências lidas, com o objetivo de selecionar e construir um "corpo" de discursos refletidos sobre e para si mesmo. Os *hypomnemata* propõem um tipo de escrita que precisa ser temperada e alternada com a leitura, de modo a coimplicar obrigatoriamente escrita-leitura, em um movimento equilibrado. Isso porque, como explica Foucault (1992, p. 139), a partir de Sêneca, "escrever demais esgota" e o "excesso de leitura dispersa".

Neste sentido, os cadernos de esrileituras diferem do que se pode chamar de cadernos de anotações de aula. Diferente da transcrição da informação ouvida pelo aluno ou lida no livro, a escrita dos cadernos de esrileituras é, em primeiro lugar, uma operação ativa, realizada pelos estudantes-professores, para selecionar e assimilar, dentre o que foi lido, ouvido e assistido, o que é potente para autoconstrução de si mesmo. Os cadernos de esrileituras sugerem um modo peculiar de usar a escrita para evitar a dispersão, fixando e dando sentido próprio aos fragmentos, de modo a produzir uma composição de si, engendrando um modo de subjetivação através da escrita: "a escrita transforma a coisa vista ou ouvida 'em forças e em sangue'" (FOUCAULT, 1992, p. 143). Seleção e composição de si são as duas operações mestras que foram incessantemente solicitadas na escrita dos cadernos de esrileituras, de modo a diferenciar sua escrita das clássicas anotações de aula.

Para intensificar este processo de seleção e constituição de si através da escrita, ao fim da disciplina, os estudantes-professores foram convidados a perceber e autoanalisar as rasuras grafadas em seus cadernos de esrileituras,

¹² O nome criado faz referência ao "*Esrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*", que faz parte do Programa Observatório da Educação (INEP/CAPES), sob coordenação da Prof^{ta}. Sandra Mara Corazza (FACED/UFRGS). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/esrileituras/>>. Acesso em: 21 de jun. 2017.

entendendo que, no processo da rasura: "parece ocorrer um acontecimento de falta-excesso de dizer, mediante algo que escapa àquele que diz e com o qual se estranha: mas que, no entanto, o constitui: um estranho familiar" (AGUSTINI; ALFERES; LEITE, 2011, p. 332). Mais do que acidente casual, a rasura foi tratada na disciplina como um modo privilegiado de acesso e revelação de si, em sua forma contraída e hiperexpressiva.

Um segundo dispositivo da escrita de si, estudada nos séculos I e II, por Foucault, é a correspondência. Em suas palavras:

Ela [a correspondência] constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros. A carta faz o escritor "presente" àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá sua vida, das suas actividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata e quase física. [...] Escrever é pois "mostrar-se", dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. [...] O trabalho que a carta opera sobre o destinatário, mas que também é efetuado sobre o escritor pela própria carta que envia, implica pois uma "introspecção"; mas há que entender esta menos como uma decifração de si por si mesmo do que como uma abertura de si mesmo que se dá ao outro. (FOUCAULT, 1992, p. 149-150; 150; 151-152).

Adaptando e recontextualizando o sentido que as cartas tinham para a escrita de si greco-romana, foi feito uso das trocas de cartas, durante as primeiras cinco aulas da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*". O objetivo era que todos os envolvidos pudessem se dar a conhecer através da escrita de cartas. Não por mediação de discursos e apresentações orais, como se faz normalmente, mas, pela escolha de um modo e de um estilo para apresentar-se, pela escrita, ao outro (outro que, com o início do convívio dos estudantes-professores na disciplina, é alguém desconhecido, estranho, pouco íntimo).

O objetivo principal das trocas de cartas era colocar em funcionamento o lugar do outro na escrita de si, de modo a ativar, nos participantes da disciplina, uma relação complexa e instigante entre conhecer-se e revelar-se, na mediação com a alteridade. Abertura de si ao outro, na escrita de si; abertura do outro a si mesmo, na resposta.

Intencionalmente, a presentificação do outro na vida de quem recebia uma carta tinha, por regra estabelecida, que adentrar pela semana inteira até a próxima aula, isso porque, a cláusula primeira do contrato estabelecido é que quem recebesse cartas deveria respondê-las e entregá-las ao remetente na aula seguinte.

Ter como missão escrever, durante uma aula, uma carta. Ter como tarefa responder, ao longo da semana, uma carta recebida. Mostrar-se, dar-se a ver, abrir-se ao outro na escritura de uma carta, pode parecer um exercício fácil e tranquilo, leve até, frente aos pesados fardos de leitura exigidos costumeiramente pelas disciplinas de pós-graduação do mestrado acadêmico em filosofia. No entanto, não

foi. Nem fácil, nem, muito menos, tranquilo. Fortes resistências à escrita das cartas durante as aulas e burlas da cláusula estabelecida foram constantes.

Por trás das resistências e das burlas, das dificuldades e dos entraves, foi se esclarecendo que o desafio da escrita de cartas, no encontro com o outro, era um objetivo importante a ser perseguido, para criação de vínculos amistosos, fraternos e solidários entre os estudantes-professores, que colocasse abaixo as rivalidades, as disputas e as competições, tão naturalizadas no ambiente universitário e entre os próprios estudantes da pós-graduação.

Com o exercício de escrita das cartas foi se afirmando também que a alteridade era um elemento imprescindível como precaução para que as escritas de si não se transformassem e não degingolassem em narrativas do tipo *ego-trip*, autocentradas em um eu privado e individualista, pouco afinadas com os valores da escrita de si que uma carta põe em funcionamento e com os objetivos da disciplina.

Por fim, foi se constatando, com as trocas de cartas, que uma disciplina não cumpre seu papel formativo apenas pelo que ela ensina, transmite, cria e produz conceitual e racionalmente, mas, também, pela atenção à qualidade dos afetos e das relações entre os participantes que ela engaja, produz e desenvolve. Esta observação é de suma importância e pode ser um diferencial do PROF-FILO em relação ao mestrado acadêmico em filosofia, que usualmente negligencia e se desincumbe da atenção aos afetos e ao modo como se dão as relações no decorrer de uma disciplina.

É importante dizer que a escrita e as trocas de cartas tiveram grande impacto para os vínculos que se estabeleceram durante a vigência da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", o que, novamente, recolocou a questão da natureza do PROF-FILO em termos de abertura e atenção no encontro com o outro. Talvez fosse o caso de atentar para o fato de como nós, professores, devemos prestar atenção e dar valor ao cuidado e à ética que esteiam as relações entre os participantes em uma disciplina, afirmando necessidades singulares do PROF-FILO em relação ao mestrado acadêmico em filosofia.

Por fim, a última modalidade de escrita de si incentivada e posta em funcionamento pela disciplina, que pode ser considerada a via final comum dos esforços empreendidos, é o memorial. A relação de convergência entre escrita autobiográfica e escrita de si é sintetizada no fragmento abaixo. Diz Passeggi:

Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar, aperfeiçoar, resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico em significados permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e renascer de outra maneira pela mediação da escrita. (PASSEGGI, 2008, p. 27).

No caso do memorial, como explica Passeggi, a escrita de si é um artifício de busca, de reflexão, de descoberta e de reinvenção de si. Trata-se de um gênero que divide fronteiras entre a narrativa e a ficção, na medida que a memória é já (re)invenção, e o narrar-se pública e retrospectivamente, comporta graus variados de encenação, lapsos espaços-temporais, exagero, heroísmo, imaginação e falsa coerência, uma vez que se parte da reconstrução do passado a partir de resultados visados e preconcebidos, que se querem mostrar como memoráveis e distintivos no presente. É por isso que, no memorial, a busca de si e o narrar-se são imediatamente (re)invenção de si e exercício de fabulação.

Importa dizer que, para a autora, o memorial é um tensionamento entre a injunção institucional que exige um falar de si e um narrar-se como figura pública e a sedução de se reinventar por meio dos (des)caminhos da escrita e dos paradoxos da autoconsciência, que traçam dissidências e desvios em relação às trajetórias heroicas, congruentes e bem-sucedidas, desejáveis para cumprir a função avaliativa dos memoriais. É o que defende Passeggi:

Os memoriais são gêneros de fronteiras, nem confissão, nem ufanismo, nem ciência, nem literatura. Esse tipo de escrita de si reúne o eu pessoal (privado) e o eu profissional (público), mas sem adotar nem a tonalidade íntima do eu, nem a formalidade puramente acadêmica. [...] O êxito da escrita do memorial se realiza quando o autor explora o potencial formativo da reflexividade autobiográfica e se deixa envolver pelo encantamento estético e ético de fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte autoformadora de si mesmo como profissional. O grande desafio do memorial autobiográfico é, portanto, conciliar olhares divergentes: o da instituição que vê o memorial como dispositivo de avaliação e o olhar do narrador que descobre, no processo de escrita, a sedução de seu alcance autopoiético. Sua dimensão avaliativa tenderia a direcionar o narrador a assumir um papel social, regulando sentimentos de pertença ao grupo profissional com o qual deve ou pode interagir. A sua dimensão autopoiética favoreceria a construção de saberes biográficos e transmutaria a injunção em sedução, desvelando experiências que ganham sentidos inesperados. (PASSEGGI, 2011, p. 36-37).

Esta duas pressões discursivas (institucional/avaliativa e sedutora/autopoiética), que alimentam o movimento da escrita de si na confecção do memorial, foram utilizadas pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", com a finalidade de ativar um processo de escrita autobiográfica nos estudantes-professores que, através das experiências vividas, autorrefletidas e (re)elaboradas, pudesse narrar os (des)encontros que conduziram: 1) a vida de estudante e a vida escolar; 2) o interessar-se pela filosofia; 3) o torna-se professor de filosofia; 4) a trajetória profissional, com as experiências práticas e os saberes construídos na experiência; 5) as vivências pessoais com o ensino de filosofia e o atuar como professor de filosofia; 6) as experiências e dificuldades práticas nas aulas

ministradas; 7) o interrogar-se/implicar-se no problema de pesquisa escolhido para ser desenvolvido no PROF-FILO; entre outras questões interessantes de serem contadas pelos estudantes-professores.

Por fim, é preciso dizer que a confluência destas escritas de si, que resultou na produção do memorial, é um procedimento mais coerente com a natureza do PROF-FILO, assinalando singularidades e potências diferenciais em relação ao mestrado acadêmico em filosofia e aos mestrados do tipo PROF, que usualmente objetivam a reciclagem, reposição e atualização de saberes e métodos de ensino.

3 PROCEDIMENTOS INVENTADOS PELA DISCIPLINA "LABORATÓRIO DE ENSINO DE FILOSOFIA" PARA ATIVAR A ESCRITA DO MEMORIAL

Para atingir os objetivos propostos neste artigo, é importante ainda descrever e mostrar o funcionamento de alguns outros dispositivos de escrita, que foram inventados pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", para ativar a escrita do memorial. Estes dispositivos se mostraram necessários, ao longo da disciplina, para auxiliar os estudantes-professores na criação de elementos discursivos e de efeitos de linguagem específicos do gênero, da estrutura e do estilo do texto narrativo, que deveriam ser mobilizados para potencializar a escrita dos memoriais. Trata-se de utilizar a disciplina na produção de elementos discursivos específicos para um tipo de narrativa que é própria à confecção do memorial, entendendo que, para poder contar, é preciso (re)aprender a contar.

É claro que fazer estudantes-professores contarem suas histórias como narradores, isto é, contarem as histórias como elas devem ser contadas, com as formas de linguagem adequadas ao gênero narrativo, não é uma tarefa simples. Também não é uma tarefa óbvia. Como fazê-lo? Que tipos de procedimentos inventar?

Em sentido mais geral, e, em primeiro lugar, seria preciso espriaiar, durante o transcurso da disciplina, um tipo de sensibilidade e de atenção muito singulares, necessárias à percepção das experiências, como sugere Larrosa no fragmento abaixo. Para este autor, é como se a percepção daquilo que se constitui em uma experiência estivesse condicionada a certos gestos de descondicionamento e interrupção dos automatismos cotidianos, paradoxalmente, tão impossíveis nos tempos contemporâneos, como imprescindíveis ao exímio narrador.

Nas palavras de Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar

sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Apesar desses gestos de interrupção dos automatismos serem incessantemente cultivados, o transcurso da disciplina exigiu ações mais pragmáticas. Dentre elas, a primeira ideia foi trabalhar alguns elementos narrativos próprios, a partir do estudo de dois memoriais acadêmicos, ambos apresentados em 1993: 1) o memorial de Renato Janine Ribeiro¹³, apresentado para concurso de professor titular de Ética e Filosofia Política, do Curso de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP); 2) o memorial de Heloisa Helena Oliveira Buarque de Hollanda¹⁴, apresentado para concurso de professor titular de Teoria Crítica da Cultura, na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

As escolhas realizadas e os modos de organização dos memoriais foram importantes de serem analisados nos dois casos. Enquanto Janine opta por organizar o seu memorial contando e problematizando as atividades que compõem o ofício de professor universitário (cursos ministrados, orientações, escrita de artigos científicos, publicações, pesquisas e cargos administrativos ocupados), Hollanda opta por contar sua história a partir da cronologia dos acontecimentos da vida pessoal e profissional.

Mais do que estudar os conteúdos dos dois memoriais isoladamente, o que se mostrou mais interessante foi evidenciar as diferenças entre os dois memoriais em relação às narrativas tecidas entre a vida privada/pessoal e a pública/profissional. Como notou Moraes (2011), no memorial de Hollanda, percebe-se um estilo singular de escrita que opera por borrar as fronteiras entre a vida pessoal e profissional, o que coloca em cena as contingências da vida de mulher, de esposa e de mãe de família, com suas dificuldades, seus impedimentos e entraves.

Neste sentido, passou a ser instigante analisar os efeitos de linguagem que Hollanda inventa para realizar esta façanha conciliatória na escrita de seu memorial. Frise-se, aliás, que estas eram dúvidas também dos estudantes-professores: Como contar o âmago dos acontecimentos e fragmentos da vida íntima em um texto que servirá à avaliação por uma banca? Como escapar do constrangimento público ao dizer-se?

Um exemplo de uma saída pela linguagem, criada por Hollanda, é emblemática. Sob o subtítulo "Final de 1967", diz Hollanda: "Uma famosa festa, promovida pelo grupo do Cinema Novo, foi o palco de 18 divórcios. Entre eles, o meu" (HOLLANDA, 2011, p. 106). Fragmento sintético e hiperexpressivo, ao mesmo tempo discreto e dramático, para dizer-se: eis um belo efeito criado por Hollanda!

¹³ Cfr. RIBEIRO, 2014.

¹⁴ Cfr. HOLLANDA, 2011.

A invenção destes efeitos narrativos que produzem a dupla implicação de dizer-se, íntima e publicamente, que configuram as escolhas estilísticas do memorial de Hollanda, de modo a coimplicar vida pessoal e profissional, foram incessantemente incentivados na escrita dos memoriais dos estudantes-professores durante o transcurso da disciplina.

É importante dizer que os dois memoriais estudados inspiraram a discussão de alguns focos temáticos que se mostraram úteis na seleção do material vivido para composição dos memoriais. Dentre eles, destacam-se: os fatos memoráveis e distintivos; a busca de sentido das experiências vividas; as escolhas decisivas; os imprevistos, os acidentes e os desvios; os (des)encontros entre vida privada e pública; as autossuperações; os acertos de conta consigo mesmo; as experiências-limite; os sonhos e desejos; as alegrias e as decepções; etc.

Apesar de ajudarem a situar o tipo de escrita específica do memorial, os dois exemplos estudados na disciplina produziram um certo efeito de inibição nos estudantes-professores. Afinal, são memoriais de dois acadêmicos de destaque nacional, no último grau da carreira universitária, perto do momento em que a aposentadoria se apresenta no horizonte profissional, portanto, carregados de muitas experiências memoráveis e grandiosas para serem contadas. A grandiloquência dos memoriais estudados teve, em alguma medida, por consequência, a produção de uma sensação que, frente às realizações de Ribeiro e Hollanda, eles, professores da educação básica, não tinham nada para contar.

A invenção de um antídoto, contra o efeito inibidor produzido pela quantidade, impacto e valor distintivo das experiências acadêmicas narradas nos memoriais estudados, gerou um segundo procedimento da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" para ativar a escrita dos memoriais. Neste caso, os problemas colocados aos estudantes-professores, durante as aulas, eram: Será que a minha experiência é tão pobre que não há nada que valha a pena ser contado? Será que a rotina maçante fez desaparecer completamente as experiências vividas? Seria possível conceber que houvesse uma história que só pudesse ser contada por cada um individualmente, em sua singularidade?

Para afrontar estas questões foram utilizadas, como um segundo procedimento para ativar a escrita dos memoriais, algumas ideias de Walter Benjamin sobre a importância, tanto de perceber a experiência, quanto de narrá-la, na constituição da história do tempo presente. Dentre os textos de Benjamin utilizados como disparadores de escrita, optou-se por "Experiência e pobreza" (1994), "O narrador" (1994) e "Infância em Berlim por volta de 1900" (1995).

Tomando por foco as questões acima, a partir de exercícios de escrita com os textos de Benjamin, foi possível evidenciar que lembrar e contar o que foi vivido não é a realização narcísica de um eu autorreferente e de uma memória individual, restrita e anistórica. Ao contrário, é um ato político para salvaguardar a experiência histórica e o passado da dispersão, do esquecimento e do apagamento. Assim sendo, é possível entender que cada um tem uma experiência vivida, singular e única, a ser contada. Até mais: é preciso que cada um conte o que foi vivido, para

fixar a memória histórica, para livrar o passado do esquecimento, para evitar que se perca, que desapareça, que seja apagado, negligenciado, menosprezado.

É neste sentido que o segundo procedimento inventado pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" foi colocar os estudantes-professores, a partir do processo de escrita si dos memoriais, no lugar do que Gagnebin denominou de "*narrador sucateiro*".

Comentando a diferença dos ensaios "O narrador" e "Experiência e pobreza" de Benjamin, diz Gagnebin sobre o narrador sucateiro:

O narrador também seria a figura do trapaceiro, do *Lumpensammler* ou do *chiffonnier*, do catador de sucata e de lixo, esta personagem das grandes cidades modernas que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder [...]. Esse narrador sucateiro (o historiador também é um *Lumpensammler*) não tem por alvo recolher os grandes feitos. Deve muito mais apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter nem importância nem sentido, algo que a história oficial não sabe o que fazer. (GAGNEBIN, 2006, p. 53-54, grifos da autora).

No lugar de narradores sucateiros¹⁵, os estudantes-professores puderam ser valorizados como contadores das experiências singulares vividas e lembradas, ao longo de suas histórias de vida. Neste sentido, constituiu um ato político fazer com que eles saíssem do anonimato por mediação da escrita de suas narrativas, que marcaram as memórias históricas do passado, contribuindo, assim, tanto para construção, como na coparticipação da história do tempo presente.

Daí a importância de alguns fatos do passado serem tematizados com a escrita dos memoriais, no sentido de marcar e fixar as experiências históricas da época em que viveram, considerando, sobretudo, as concepções, as ideologias e os modos de funcionamento da educação, da escola/universidade e dos métodos de ensino-aprendizagem. Neste processo de rememoração da própria trajetória escolar, algumas questões emergiram para ativar a escrita do memorial. Dentre elas, destacam-se: Como transcorreu a vida escolar?, O que e como aprendeu?, Como se ensinava e o que se ensinava?, Como eram os professores?, Como aconteciam as aulas?, Como funcionavam os regimes disciplinares?, Quais as lembranças da escola onde estudou?, Quais as marcas de época?, Quais as experiências vividas no Ensino Médio?, Como se deu a aproximação com a filosofia?, Como chegou à universidade?, Quais as experiências vividas na universidade? Quais as disciplinas de interesse?, Quais os professores marcantes?,

¹⁵ Para concretizar este modo específico de contar do narrador sucateiro foi exibido o documentário "Eduardo Coutinho, 7 de outubro" (2015), em que o documentarista é entrevistado por Carlos Nader, a partir de fragmentos, escolhidos aleatoriamente, das narrativas dos personagens que constituíram alguns dos mais importantes documentários de Coutinho.

Como funcionavam as aulas?, Quais livros e pensadores marcaram a trajetória?, Quais livros e pensadores causaram estranhamento?, etc.

Com estas questões, os estudantes-professores foram incentivados a rememorar e recapitular a própria vida escolar. Para potencializar este dispositivo de escrita, posto em funcionamento pela perspectiva do narrador sucateiro, que fixa os hábitos, as rotinas e as impressões de época, solicitou-se aos estudantes-professores que escrevessem um texto de ficção sobre uma experiência decisiva da vida escolar, saturando a narrativa com as reminiscências do passado vivido. Este processo de escrita ficcional de um conto constituiu o terceiro procedimento inventado pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" para ativar a escrita dos memoriais.

Muito interessante nesta atividade foi verificar que os estudantes-professores foram em busca das escolas em que estudaram, ou, pelo menos, acessaram arquivos imagéticos, para trazerem à tona lembranças de época, que foram narradas através das escritas ficcionais, criando, com a escrita do conto, uma cartografia e uma microfísica do tempo-espço da vida de estudante, já meio esquecida e apagada pelo presente.

Este processo de escrita ficcional da própria trajetória escolar foi catalisado pelo belíssimo conto "Os desastres de Sofia"¹⁶ de Clarice Lispector, que tematiza um encontro inusitado entre uma garota de nove anos (a própria Lispector?) com o seu professor, quando a personagem descobre, talvez, pela primeira vez, o que é o amor. O recurso ao conto pretendeu evidenciar alguns efeitos de linguagem utilizados por Lispector para produzir o clímax da sua narrativa. Isso foi necessário, uma vez que as histórias contadas pelos estudantes-professores eram, às vezes, lineares, sem transformações, conflitos, suspense e com reduzida tensão dramática.

O segundo antídoto, utilizado para dirimir o sentimento de inibição produzido nos estudantes-professores pelas narrativas das experiências distintas dos memoriais de Ribeiro e Holanda, foi tomar como problema principal para a narração a própria experiência-limite vivida, de modo a concentrar a narrativa dos memoriais não nos feitos memoráveis e bem sucedidos, mas nas dificuldades, fragilidades e instabilidades vivenciadas. Este dispositivo de escrita constituiu o quarto procedimento inventado pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" para ativar a confecção dos memoriais.

Trata-se, a partir deste quarto dispositivo de escrita, de colocar os estudantes-professores no lugar de sujeitos da experiência, isto é, de colocar em cheque a certeza, a segurança e a blindagem de um eu heroico que se quer exaltar, de colocar em dúvida as projeções e os sucessos, com o objetivo de valorizar o movimento de metamorfose e transformação, que traz à escrita de si um viés de crise, abalo e conversão sofrida, revelando um sujeito sempre na iminência de descobrir-se a si mesmo, por mediação das experiências-limite vividas.

As ideias utilizadas para dar consistência a este quarto dispositivo, que aliam o movimento de escrita de si à narração das experiências-limite, acompanham o

¹⁶ Cfr. Lispector, 1989.

desenvolvimento do que Larrosa vai chamar de paradoxos da autoconsciência. A partir de alguns fragmentos das "Confissões" de Rousseau, diz Larrosa:

Só escrevendo (ou falando) como fez Rousseau nas *Confissões*, alguém pode fabricar um eu. Mas nosso personagem aprendeu que ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer. Ao final, já não existe um eu substancial a ser descoberto e ao qual ser fiel, mas apenas um conjunto de palavras para compor e decompor e recompor. [...] Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro. (LARROSA, 2015, p. 39-40, grifos do autor).

Experimentar a expressão de um eu movente, instável e frágil por via da escrita de si nos memoriais: eu que emerge e se inventa na experiência-limite, como produto de um *insight* de autoconsciência, que revela a impossibilidade de conhecer-se a si mesmo, e lança o eu na permanente metamorfose de se fazer, desfazer e refazer, e, conseqüentemente, na interminável aventura de procurar conhecer-se a si mesmo. Estes ativadores de escrita, que solicitam a narração de um eu em crise, são o que se pretendeu mobilizar por mediação do que Larrosa chamou de paradoxos da autoconsciência. Mas como mobilizá-los na prática?

Um exercício performático inventado pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" foi pedir aos estudantes-professores que preparassem um roteiro que contasse uma de suas experiências-limite profissionais. Estas narrativas foram contadas oralmente durante uma aula. Então, foi realizada, unicamente com a finalidade de ampliar a pressão dramático-narrativa, uma filmagem em que os estudantes-professores improvisavam, no máximo em cinco minutos, diante de uma câmera, as experiências-limite uns dos outros. Esta atividade foi muito interessante porque nas improvisações aconteceram edições, cortes e condensações, que tornavam as narrativas mais vivas e entusiasmantes, mostrando, novamente que, para contar uma história é preciso cuidar da construção de seu foco dramático.

O quinto dispositivo para catalisar a escrita dos memoriais foi tema da última aula da disciplina, que antecedeu o intervalo de três semanas, que seria destinado à confecção final dos memoriais. O que fazer em uma última aula? O que poderia ser potente para engajar os estudantes-professores ao que seria, logo adiante, o mergulho na solidão da escrita de si? Como engajá-los no encontro consigo mesmo, que seria necessário à escrita do memorial?

A ideia foi, literalmente, colocar os estudantes-professores no caminho solitário de encontro consigo mesmo. Este caminho solitário se constituiu na dupla experiência de escrever e de se perder no centro da cidade de São Paulo, isto é,

de praticar a escrita de si na medida de um perder-se, que dispara em quem está perdido um estado de máximo fluir de sensibilidade, como descreve Canevacci no texto "Sobre o perder-se urbano". Nas palavras do autor: "o sentimento de estar perdido impôs-se então, a mim, mais do que como uma decisão: como um abandono quase aderente ao fluir das emoções" (CANEVACCI, 2004, p. 14).

Para esta aula, os estudantes-professores saíram, cada qual de suas ocupações, e se dirigiram para o centro de São Paulo. A experiência de escrever durante o caminho solitário de se perder na cidade se iniciava com a leitura de um disparador de escrita que os professores da disciplina haviam distribuído na aula anterior, selado em um envelope. A regra estabelecida era que, desenvolvido e lido, o disparador deveria fazer o papel de atrator caótico de imagens, sentimentos e percepções vividas no caminho pela cidade, que poderiam deflagrar um duplo processo de encontro e de escrita de si para consigo.

Neste caso, o disparador de escrita era constituído por uma frase emblemática do célebre texto "O caminho do campo" de Heidegger (1969, p.69): "O caminho recolhe aquilo que tem seu ser em torno dele; e dá a cada um dos que o percorrem aquilo que é seu".

Todos estes cinco dispositivos de escrita, entre outros, inventados pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", serviram para catalisar, durante o transcurso das aulas, a confecção do memorial. Este processo de ativação da escrita teve duração de treze semanas, então, foi feito um intervalo de três semanas para que os estudantes-professores confeccionassem o memorial final.

Por fim, por tudo o que foi dito, o núcleo do PROF-FILO sediado pela UFABC considera imprescindível que a disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" seja cursada no semestre inicial de ingresso no programa, paralelamente à disciplina "*Seminário de Projetos*".

4 O QUE PODE O PROF-FILO?

O PROF-FILO, como um programa recém implementado, pode se libertar das operações mestras de reposição, reciclagem e atualização, que governam os programas dos mestrados profissionais do tipo PROF, que lidam diretamente com formação de professores. Pode também escapar às ciladas de alguns *habitus* importados da estrutura disciplinar do mestrado acadêmico, que não são adequados ao trabalho com os estudantes-professores.

O PROF-FILO pode colocar os estudantes-professores no lugar de sujeitos da experiência e de narradores sucateiros. Pode acreditar que eles têm muito para contar como professores de filosofia da educação básica, sendo, eles mesmos, os focos a partir dos quais se podem construir questões e problemas sobre o ensino de filosofia.

O programa e o transcurso da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", ministrada pelo núcleo do PROF-FILO sediado pela UFABC, tiveram como objetivo principal criar saídas para alguns modos dominantes dos programas

de mestrado (acadêmico e profissional), inventando, por mediação de várias modalidades de escritas de si, modos diferenciais de pensar, agir e atuar sobre o processo de formação de professores, o ensino de filosofia, os saberes da experiência, a criação de memória histórica e a prática docente.

As invenções da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" relatadas neste artigo positivam o lugar dos professores de filosofia da educação básica como sujeitos da experiência, carregados de experiências históricas e de saberes da prática, lugar este que costuma ser ofuscado pelo poder-saber do campo acadêmico, detido pelas áreas de ensino de filosofia, didática, currículo e práticas de ensino.

Durante o transcurso da disciplina, os estudantes-professores contaram que, tanto havia ficado mais difícil preparar as aulas, como eles se flagraram, durante as aulas que ministravam, sem saber o que fazer, sem saber como continuar ou como dar prosseguimento àquilo que estavam falando ou fazendo durante a aula. Eis que vacilar e hesitar se tornaram possíveis em meio às rotinas, aos hábitos, aos clichês e aos automatismos de uma aula.

Com isso é possível dizer que o descondicionamento, a interrupção do automatismo da aula, a desestruturação, o vacilo do pensamento e o estranhamento de si no lugar de professor são alguns efeitos que emergiram das experiências das escritas de si, que culminaram com a confecção dos memoriais. Em uma palavra, o PROF-FILO pode deslocar, considerando os sentidos de: 1) tirar, mudar ou afastar de lugar ou posição; 2) ir de um lugar para outro; 3) desarticular (luxar) uma parte do corpo.

Estes sentidos de deslocar que aludem aos verbos: mover, desprender, desviar, transportar, transferir, desencaixar, desarticular, despregar-se, podem se configurar alternativas instigantes em relação à repor, reciclar e atualizar, que, usualmente, perfazem os propósitos dos mestrados profissionais do tipo PROF.

Diferente do mestrado acadêmico, o PROF-FILO pode produzir, não só deslocamentos e desconfigurações nos modos de perceber, pensar e analisar, mas, principalmente, deslocamentos nos modos de agir e atuar, uma vez que a pergunta o que pode o PROF-FILO? requer que se problematize, obrigatoriamente, o que pode uma aula?, o que pode um professor?, o que podem os estudantes-professores?, o que pode uma disciplina do PROF-FILO?, o que pode um professor da educação básica?, o que pode o ensino médio?, o que pode o ensino de filosofia?, o que pode a educação?, etc.

Por fim, com as estratégias relatadas neste artigo em relação à disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", o núcleo do PROF-FILO sediado pela UFABC pretendeu assumir um posicionamento ético político no modo de atuação junto aos estudantes-professores que fosse mais sensível, coerente e simpático à natureza dos mestrados do tipo PROF e de seu público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandez; ALFERES, Sirlene Cíntia.; LEITE, João de Deus. *Rasura: da subjetividade na textualização de textos acadêmicos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL), v. 9, n. 16, p.331-355, 2011.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura/Walter Benjamin*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.114-119. (Obras escolhidas; v.1).

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura/Walter Benjamin*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221. (Obras escolhidas; v.1).

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: *Rua de mão única/Walter Benjamin*. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.71-142. (Obras escolhidas; v.2).

CANEVACCI, Massimo. Sobre o perder-se urbano. In: *Cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Studio Nobel, 2004, p. 13-17.

CORAZZA, Sandra M (org.). *Didaticário de criação. Aula cheia. Caderno de Notas 3*. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

_____. "Como dar uma aula?" Que pergunta é esta? In: MORAES, Vera Regina Pires; COSTA, Marisa Vorraber; et. al. *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1996, p.57-63.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

EDUARDO COUTINHO, 7 de OUTUBRO. Direção: Carlos Nader. Produção: Já Filmes. São Paulo: SESC, 2015. 1 DVD (73min.).

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega, 1992, p.129-160.

_____. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). Trad. Antonio C. Galdino. *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP Marília*, v. 9, n. 1, p.169-189, 2000.

_____. Conversa entre Michel Foucault e Claude Bonnefoy (1968). Trad. Fernando Scheibe. In: *O belo perigo. Conversa com Claude Bonnefoy*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.29-77.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15 (42), p.259-268, 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006, p.49-57.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre o problema do ser. O caminho do campo*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1969, p.65-72.

- HOLLANDA, Heloisa Helena Buarque de. Caminhos e descaminhos de uma professora universitária. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Memorial acadêmico: gênero, docência e geração*. Natal: EDUFRN, 2011, p.97-141.
- LARROSA, Jorge. Os paradoxos da autoconsciência. In: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015, p.21-43.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: *A legião estrangeira*. São Paulo: Ática, 1989, p.11-25.
- MACIEL, Maria Esther. O inventário dos dias: notas sobre a poética de Leonilson. In: Cassundé, Bitu; Resende, Ricardo (orgs.). *Leonilson - sob o peso dos meus amores*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2012, p. 29-37.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. Nicoletti. Abordagem tradicional. In: *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2014, p.7-18.
- MORAIS, Arisnete Câmara de. Entre o inventário de lembranças e aproximações de similitudes. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Memorial acadêmico: gênero, docência e geração*. Natal: EDUFRN, 2011, p.143-151.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoiética e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Memorial Acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica*. Natal: EDUFRN, 2011, p.19-39.
- _____. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN, 2008, p.27-42.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-34.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RIBEIRO, Renato Janine. Memória precoce. In: *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. São Paulo: EDUSP, 2014, p.183-223.

REGRESSÃO À “MENSAGEM” E POLIFONIA PLATÔNICA

REGRESSION TO THE “MESSAGE” AND PLATONIC POLYPHONY

ROBERTO GOTO¹

Unicamp - Brasil
goto@unicamp.br

RESUMO: Apesar da sofisticação de teorias e aparatos críticos, parece ser irresistível o impulso a simplificar a prática da leitura e da interpretação, de modo a reduzi-la ao encontro do que seria a “mensagem” do texto. Na pesquisa acadêmica não é diferente, porquanto tende-se a adotar e aplicar determinadas leituras como chaves interpretativas que dariam acesso à “mensagem” do autor pretensamente pesquisado. É o caso de Platão, a despeito da forma literária na qual e pela qual se apresenta sua obra, evidência primeira de seu caráter polifônico, mas constantemente ignorada e desprezada em favor daquelas simplificações, que rendem cômodos estereótipos. A apreciação dessa dimensão da obra atribuída ao nome “Platão” é, se não via legítima e necessária de interpretação, capaz de conduzir o intérprete pela riqueza (*Poros...*) semântica e melódica dos textos platônicos, ao menos antídoto para a penúria (*Penia...*) que se desnuda sempre que alguém repisa a “mensagem” platônica.

PALAVRAS-CHAVE: “Mensagem”. Platão. Polifonia.

ABSTRACT: *Notwithstanding sophistication of critical theories and apparatuses, it seems irresistible the drift to simplify the reading and interpretation practices, in order to find the text's “message”. In the academic research, it is not different, whereas there is the trend to adopts and applies some readings as interpretation keys that would give access to the “message” of the author supposedly examined. It is the case of Plato, despite the literary form as his work presents itself, the foremost evidence of its polyphonic feature, but persistently ignored and disdained in the interest of that simplifications, that yield comfortable clichés. The appreciation of that dimension of the work assigned to the name “Plato” is, if not a rightful and necessary way of interpretation, able to lead the interpreter among the semantic and melodic wealth (*Poros...*) of the platonic texts, at least antidote for the penury (*Penia...*) that undresses itself when someone re-treads the platonic “message”.*

KEYWORDS: “Message”. Plato. Polyphony.

I

Algo curioso e mesmo irônico observa-se quando se examina a prática da leitura na situação atual: embora haja uma profusão de teorias sobre os múltiplos elementos e categorias que essa prática envolve, tratando desde a análise e a crítica do texto até o estudo do sistema literário – teorias que circulam há mais de quarenta anos, a partir, pelo menos, da década de 70 do século passado –, na

¹ Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

grande maioria dos casos essa prática não chega nem mesmo a incorporar e operar os rudimentos teóricos, como a distinção entre autor, narrador e personagem. Volta-se a demandar e a perguntar pela “mensagem” do texto, seja ele literário, filosófico, historiográfico ou qualquer outro – demanda e pergunta que professores do Colegial, o ensino médio daqueles anos 70, ironizavam ou simplesmente rejeitavam, pondo-as no mesmo balaio do “achismo”, que também execravam.

Ao que parece, essa categoria – a da “mensagem” – continuou existindo por todo esse tempo, a despeito da coexistência com as teorias, algumas muito sofisticadas e complexas, que têm por objeto o texto e a leitura; talvez essa sofisticação, ao lado da disseminação da chamada literatura de autoajuda e de relações “pragmáticas” e “utilitárias” com o texto, tomado então como algo a ser consumido, isto é, um artefato a ser usufruído por conta dos efeitos imediatos que provoca em termos de emoção e “curtição”, conspire mesmo para que tais aportes teóricos sejam ignorados ou desconsiderados, em benefício de receitas ou dicas sumárias e simplistas, que vêm falando em “mensagem” do texto há décadas, como se vê num pequeno manual que em 1997 estava em sua quarta edição; intitulado *Como analisar narrativas*, dedica um capítulo (o terceiro) à fixação didática de suas definições de “tema”, “assunto” e “mensagem”:

Tema é a ideia em torno da qual se desenvolve a história. Pode-se identificá-lo, pois corresponde a um substantivo (ou expressão substantiva) abstrato(a).

Assunto é a concretização do tema, isto é, como o tema aparece desenvolvido no enredo. Pode-se identificá-lo nos fatos da história e corresponde geralmente a um substantivo (ou expressão substantiva) concreto(a).

Mensagem é um pensamento ou conclusão que se pode depreender da história lida ou ouvida. Configura-se como uma frase. [...] (GANCHO, 1997, p. 30; grifos no original).

Essa pequena viagem pelo tempo pode lembrar aquela bem mais extensa, empreendida pelo personagem narrador do livro de H. G. Wells, *A máquina do tempo*, a propósito daquele episódio vivido na terra dos elois, em que ele, penetrando num lugar que lhe parece uma “capela militar cheia de bandeiras esfarrapadas”, percebe que esses “trapos carbonizados” são “restos de livros apodrecidos”.

Tinham desde muito caído em pedaços e não se via neles o menor vestígio de impressão. Mas, aqui e ali, encadernações deterioradas e fechos metálicos partidos falavam por si mesmos. Fosse eu um homem de letras e talvez me tivesse entregue a digressões morais sobre a inutilidade das ambições. Mas o que provocou o maior choque no meu espírito foi a constatação do enorme desperdício de trabalho que essa melancólica floresta de livros podres testemunhava. (WELLS, 1983, p. 81)

Sinteticamente, evitando enveredar e nos perder em divagações que essa passagem poderia suscitar se a referíssemos diretamente ao panorama geral da cultura e, em particular, da produção acadêmica – incluindo todas aquelas teorias –, poderíamos enxergar nessa cena algo bastante positivo, na medida em que, ante tal vazio, tal desolação, nada restaria ao leitor a não ser praticar a tão propalada e incensada autonomia; desobrigado de qualquer tradição, de qualquer *background*, ele poderia ver e ler com “olhos livres”, como defendia Oswald de Andrade (1978, p. 9).

Mas não é isso que ocorre: mesmo desconhecendo ou dispensando as tradições – a teórica, a crítica, a literária –, ele não desenvolve sua autonomia; ao contrário, busca sempre uma muleta, fuçando e achando na internet ou em suas relações mais próximas uma leitura já pronta, que acaba sendo apresentada como sua ou substituindo aquela que ele, e só ele, autonomamente, poderia fazer.

Não diferente é o outro lado da moeda, mais especificamente o caso de quem se põe a estudar na academia as mencionadas teorias, tomando uma delas como tema ou objeto de sua tese. O estudioso esmera-se, então, em esmiuçar, descrever, expor exaustivamente o arcabouço da teoria, sem entretanto, em nenhum momento, arriscar a leitura e a interpretação de um texto à luz dessa mesma teoria; detém-se e permanece, talvez defensivamente, no discurso *sobre* o ler e o interpretar, nunca efetivamente lendo e interpretando. Para termos uma imagem sintética da situação, seria como alguém ficar discorrendo sobre o que *é* nadar e *como* nadar segundo uma determinada teoria da natação, sem jamais entrar na água para mostrar o que essa teoria implica ou envolve, na prática.

Costuma mesmo ocorrer que esse alguém, a despeito de todo esse conhecimento teórico altamente especializado e sofisticado sobre interpretação, pratique ou cometa, a respeito de textos comuns e quaisquer, leituras sumárias e simplistas – ou simplórias –, do mesmo tipo daquelas que perguntam pela “mensagem” do escrito. É difícil, nesse caso, escapar duma outra imagem, mais proverbial: a da montanha que pare um rato.

Não é preciso aprofundar-se na análise dessas incongruências e inconsistências para encontrar seus motivos, na medida em que tanto aquelas quanto esses últimos são encontráveis na superfície do quadro geral em que ocorrem e que os explica. Essa mistura ao mesmo tempo heteróclita e vulgar da exibição de teorizações especializadas e sofisticadas com o desconhecimento de elementos culturais que quase sempre compõem o contexto dessas mesmas teorizações não é algo que se esconde mas, ao contrário, um dado que aflora e se exhibe por conta própria em nosso cotidiano, inclusive e com mais ressaltado no universitário. (E, como vimos falando por imagens, talvez possamos imaginar esse palco como habitado por pavões capazes de ostentar em suas caudas plumas impecáveis – mas nada originais –, ao passo que no resto do corpo umas partes são depenadas e outras cobertas de penas ralas e em mau estado.)

Esse quadro remete a uma realidade também geral de indigência cultural que se manifesta por sua vez não só como falta de assimilação e de memorização

de uma cultura elementar, como a satirizada por João Ubaldo Ribeiro na crônica *O verbo “for”*, datada de 13 de setembro de 1998 (e que está prestes, portanto, a completar vinte anos), mas também pela ausência de esforço ou senso mínimo para perceber e pesquisar o elemento que falta.

Parece que tanto se falou e se continua falando em senso crítico e autonomia intelectual que se perdeu de vista que tanto o primeiro quanto a segunda, indo muito além de serem meras habilidades e competências, não existem nem podem existir sem um caldo cultural em que possam vicejar, constituído justamente pela assimilação de uma cultura mínima e/ou geral – cultura não como acumulação de informações e conhecimentos mas naquele sentido, explicitado e trabalhado por Olivier Reboul (1988, p. 20-21), de um certo saber que se incorpora ao ser e/ou ao modo de ser do sujeito, nele constituindo uma totalidade orgânica cujo princípio unificador é o próprio sujeito e fazendo parte, portanto, de sua existência, como o fazem sua linguagem e o modo de se expressar. Cultura como parte do ser, isto é, como algo que se é, mais do que se tem, é sim coisa decorada, que se guarda *de cor*; no coração (num sentido mais orgânico, mesmo, que sentimental, romântico...), coisa incorporada, havida e vivida no próprio corpo, em suas manifestações e expressões.

É nesse quadro que não só convém como cabe contextualizar esta minha proposta, que trata da(s) leitura(s) da obra platônica, a qual, tanto quanto qualquer outra – ou talvez mais, considerada sua longevidade –, sofre as vicissitudes da realidade que venho referindo. Nesse contexto fazem-se presentes as duas faces da moeda. Para quem nunca ouviu o nome sob a égide do qual essa obra é citada, o primeiro contato com ela equivale ao encontro de um trapo carbonizado e o trabalho do professor, no papel de um Viajante do Tempo que tenta reconstituir o fragmento e emendá-lo a outros, salvando uma parte do tecido, não ocorre sem resistência: frequentemente, em suas provas ou redações, esse aluno de Ensino Fundamental ou Médio – é dele que se trata, na maioria das vezes – “corrige” o professor, escrevendo sempre, teimosa e insistentemente, “Plantão”. Essa insistência é sintomática do problema que vem sendo levantado: não franqueia o acesso à autonomia e à liberdade de leitura (a de abrir mão de fórmulas e “ver com olhos livres”), mas exprime e reforça a arrogância, não dando lugar àquele reconhecimento da própria ignorância que, no sentido socrático, pode inaugurar o filosofar ou, pelo menos, possibilitar a entrada no terreno da Filosofia.

O outro lado não melhora o panorama. Nessa hipótese, o estudante, convertendo-se ou já convertido em estudioso, demanda e adota uma teorização em que o nome “Platão” não só junta os “restos de livros apodrecidos” como arranja um tecido completo, um texto com começo, meio e fim, do qual ele pôde então extrair a inconsútil “mensagem”. Trata-se, porém, de um tecido sintético, que equivale a um Leito de Procusto: o pretense estudioso inicia sua pesquisa não pela leitura autônoma, com os elementos de sua cultura (no sentido daquela totalidade orgânica que constitui seu próprio ser), da obra dita platônica, mas adotando uma interpretação já pronta que foi buscar e apanhou em alguma teoria; só depois de assim se aparelhar, volta-se para o objeto de sua pesquisa, a obra platônica – e, heureka!, não é que ele encontra mesmo aquilo que a teoria adotada prevê e provê?

Estamos, então, diante de uma Operação Leito de Procusto, que não é uma ação policial ou judicial, mas efetivamente de tortura e mutilação: acha-se de antemão, antes mesmo de se iniciar o caminho, o que se finge querer achar só no fim do percurso, fazendo o objeto da pretensa pesquisa caber perfeitamente na perspectiva teórica adotada, ou seja, na teoria que interpreta e explica a obra pretensamente “lida”. Essa “leitura”, inteiramente conformada à interpretação adotada, reduz a obra à sua “mensagem”, geralmente enunciada com foros de verdade ontológica, substancial. Por exemplo: “Platão é a base, a origem da filosofia da reconhecimento e da representação”, como se lê entre comentadores² e/ou adeptos de Gilles Deleuze. Ou: “Platão é o iniciador da tradição logocêntrica do Ocidente”, na formulação dos seguidores e repetidores de Derrida. O que é, em seu (con)texto original, um ponto de vista mais sintomático e revelador do discurso originário, e que deve então ser compreendido nos limites – inclusive históricos – de suas categorias e de seus juízos, ao ser tomado e tragado como “mensagem”, como catalogação do objeto interpretado, converte-se na última palavra sobre o significado ou sentido desse objeto, ou seja, do que significa, em última instância, ser “platônico”; desse modo, o que deveria ou poderia ajudar a ampliar a compreensão da obra dita platônica circula como um estereótipo reducionista, mais ou menos como se uma extensa partitura para orquestra fosse reduzida ao solo de um único flautim.

Por outras palavras, tudo se passa, na prática interpretativa, como se Platão fosse uma substância, a respeito da qual é não só possível como necessário estabelecer e definir determinados atributos e predicados, e não um autor culturalmente instituído, um nome sob cuja égide uma produção (uma obra ou um conjunto delas), com um estilo próprio, acha-se inscrita na cultura, e que, nessa e por essa mesma condição, é lida e interpretada num sentido ou noutro, de uma forma ou outra, por esse ou aquele intérprete. Pressupor ou presumir uma substância platônica – subjacente ao nome “Platão” – implica eludir e/ou camuflar o ponto de vista do intérprete, que é apenas um entre inúmeros outros, tributário de seus valores e categorias de interpretação, em suma, uma perspectiva de leitura e de análise que revela e explica mais o seu pensamento ou seu modo de pensar que propriamente a obra que tem a pretensão de explicar.

Em última instância, se se insiste em falar em “mensagem” relativamente a fórmulas como as supracitadas, é sempre conveniente observar o cuidado de tomá-las cum grano salis: trata-se, no máximo, da “mensagem” de Platão *segundo* a interpretação de alguém; mais honesta e apropriadamente, tal cuidado implica reconhecer que naquelas fórmulas, que a falta da devida reserva converte em

² Cf. o comentário de Machado (2009, p. 137): “Platão é a base, a origem da filosofia da representação na medida em que ele cria todo um estilo de colocar as questões que em termos nietzschianos – assumidos por Deleuze – constitui justamente o platonismo da história da filosofia. É o que Deleuze afirma várias vezes nesse capítulo de *Diferença e repetição*: “Platão no *Teeteto*, sob uma inspiração totalmente diferente da *República*, elabora tanto o modelo positivo da reconhecimento e do senso comum quanto o modelo negativo do erro.” “Platão, que escreveu o texto da *República*, também foi o primeiro a criar a imagem dogmática e moralizante do pensamento que neutraliza esse texto e só o deixa funcionar como um ‘arrependimento’.” O *Teeteto* é a primeira grande teoria do senso comum, da reconhecimento e da representação, e do erro como correlato.”

estereótipo de uso automático e acrítico, o que se tem é a “mensagem” de Deleuze ou Derrida *sobre* Platão – a rigor, justamente, um discurso segundo (ou terceiro...).

II

A regressão à demanda da “mensagem” da obra, no caso da Literatura, faz parte certamente de um processo de redução da leitura à mera função de comunicação, fundida à de entretenimento: pressupõe-se que a obra comunique uma mensagem ao leitor, que então usufrui daquela, diverte-se com ela ao “receber” e “entender” a segunda. Não deixa de ser uma relação fetichizada, ao tomar a obra como produto acabado, como algo feito para ser consumido e desfrutado – mas justamente só por meio dessa relação de consumo –, deixando de lado toda a dimensão expressiva e compositiva da obra, tudo quanto, nela, remete ao trabalho de sua fatura, ao labor artístico de quem a escreveu, e que a lança num horizonte mais longínquo, cujo alcance exige do leitor, por sua vez, um trabalho mais laborioso de interpretação, se ele quiser fruir os benefícios dessa expressão, mais do que comunicação.

Em certa medida também – e talvez paradoxalmente – essa redução não deixa de ser tributária, em termos de valor, à força de expressão da obra literária atribuída ao nome “Platão”, na qual um personagem chamado Sócrates – o principal nessa obra e que nomeia o gênero ao qual ela pertence, o dos diálogos socráticos – afirma que a poesia imitativa (o que denominamos genericamente como Literatura) não é coisa séria, mas brincadeira de criança. Para o que deve servir então a obra literária a não ser somente – e tão somente – entreter? Ironicamente, levamos a sério esse juízo na medida mesma em que o interpretamos literalmente, ao ignorarmos ou abandonarmos desde o início – embora se trate de uma manifestação socrática – qualquer possibilidade de considerá-lo irônico ou mesmo de ironizá-lo, de vê-lo justamente como mera “força de expressão”.

Seriedade e literalidade têm a ver, aí, com o caráter que atribuímos a essa expressão: trata-se da fala de um filósofo numa obra filosófica. Há coerência nessa operação de leitura e interpretação, uma vez que é preciso contar com esse pressuposto – o de que estamos diante de uma obra filosófica, que sempre identificamos com algo sério, digno da aplicação de nossos esforços de entendimento e estudo – para emprestarmos à fala do personagem um sentido unívoco, uma conotação isenta de ironia. No entanto, esse pressuposto não encontra outro apoio além de uma tradição de leitura – justamente a que apresenta uns textos como filosóficos e outros como literários, constituindo e formando no leitor as atitudes correspondentes e pertinentes a cada caso ou espécie.

Imaginemos, a título de argumento, que os elois aprendam a ler e interpretar, e que o Viajante do Tempo se abstenha de lhes transmitir essa tradição de leitura, não os prevenindo acerca de diferenças classificatórias entre os textos: para eles, nessa condição e perspectiva de “ver com olhos livres”, não haverá categorias como “socrático” e “platônico”, Sócrates será um personagem entre outros – preeminente, é certo, mas também vulnerável – e é possível que se deem

conta de que ao condenar a poesia imitativa Sócrates o faz ironicamente ou numa situação irônica, no contexto de uma obra que é, ela própria, poesia imitativa.

Pode-se dizer, dessa forma, que se a Filosofia é uma invenção de autores – os ditos filósofos –, ela o é ainda mais de leitores, na medida em que existe porque há leitores que levam a sério o que é dito como Filosofia, mais a sério do que levam a Literatura. Não se trata de rejeitar essa tradição, mas talvez de inverter a relação que ela entretém com essa outra tradição, tão originária e antiga quanto ela e, além disso, mais compreensiva. Lembremos, a propósito, que a própria Filosofia, na pessoa do Aristóteles d'*A Poética*, classificou os diálogos socráticos como poesia imitativa – portanto Literatura, em nossa terminologia –, o que implica considerar como literária praticamente toda a produção atribuída ao nome “Platão”. A subordinação do literário ao filosófico supõe que a parte – mais precisamente, o conteúdo ideológico, a semântica das ideias – monopolize o todo: na tradição de leitura que faz predominar o caráter filosófico, o juízo manifestado por um personagem tem o poder de abarcar não só a obra em que aparece mas também todo o gênero a que pertence, neutralizando ou negando a própria forma.

Inverter a relação entre as tradições, colocando o literário em primeiro plano, significa observar que aquele conteúdo é constituído por uma forma que o compreende e que lhe é próprio de um modo que seu sentido depende intimamente dela. Nesse mesmo sentido de levar em conta a *forma* da obra como o que constitui e amplia seu conteúdo é que a tradição que toma os diálogos socráticos como poesia imitativa apresenta-se como mais compreensiva, mais ampla que a outra, podendo ou devendo então abarcá-la, envolvê-la, invertendo-se a relação mais habitual ou convencional.

É nesse tipo de leitura, que leve em consideração – aliás, seriamente – as relações entre forma e conteúdo, que entra o que aqui se denomina de “polifonia platônica”, categoria pela qual se pode iniciar a interpretação percebendo-se – ou ouvindo-se – que, se o personagem Sócrates critica a escrita, o faz num meio que é um texto escrito; se condena a poesia imitativa, o faz num meio constituído como poesia imitativa. Assim, é como se o fato de o *Fedro* ser um diálogo escrito cantasse uma melodia que não coincide com a melodia cantada pelo personagem Sócrates ao criticar a escrita, do mesmo modo como o fato de *A República* ser um diálogo composto como poesia imitativa canta uma melodia oposta àquela que o personagem Sócrates entoava ao condenar a poesia imitativa.

Trata-se, então, de observar o óbvio, de analisar o que aparece à consciência³. É possível que a menção do termo “polifonia” lembre a alguns a teoria de Bakhtin, mas permitimo-nos tomá-lo no sentido mais geral, tanto musical quanto cultural, jogando em seu campo semântico com significados que abrangem a ambiguidade e a ironia. Ambíguas e irônicas são, com efeito, as relações entre a crítica que o personagem Sócrates faz à escrita e o fato de o diálogo *Fedro* ser um texto escrito, e também aquelas entre o ataque que ele faz à poesia imitativa e o

³ Do ponto de vista metodológico, pode-se falar talvez no recurso ou apelo a uma atitude fenomenológica, mas pressupondo apenas algumas categorias básicas, disponíveis como elementos vivos na concepção de cultura aqui assumida.

fato de *A República* ser um texto composto na forma de poesia imitativa, como diálogo socrático que é: acordes dissonantes se formam. Um acorde dissonante significa e implica, em tais circunstâncias, uma tensão e um diálogo entre elementos heterogêneos, de natureza diversa – fundo e forma, texto e contexto (imediate). Essa tensão não precisa ser resolvida, nem aí nem em outros lugares, o que significa que não é necessário buscar outros textos, outros diálogos atribuídos ao mesmo autor para tentar encontrar outros sons, outros acordes, nos quais essas dissonâncias se neutralizariam, repousando numa consonância ou síntese de nível superior.

Interpretar o *Fedro* e *A República* na pauta da polifonia pode significar que o platônico – o caráter próprio da filosofia e do filosofar ligados ao nome “Platão” – é constituído ou se deixa atravessar por essa tensão entre o escrito e o falado, entre o poético (ou literário) e o filosófico, e pretender resolver ou ultrapassar essa tensão, privilegiando ou escolhendo um dos polos ou termos que a compõem, seria não só mutilar o “platônico” como perder a possibilidade de compreendê-lo, inclusive nesse sentido do compreender como abarcar, abranger, incluir, incorporar. Assim, ou não há “mensagem” ou ela é visceralmente ambígua e irônica, o texto (res)soando, de modo até extravagante – na medida em que mistura não só timbres diversos mas também formações heterogêneas –, a favor e contra a escrita, a favor e contra a poesia; e se a noção de “mensagem” implica necessariamente a ideia de algo unívoco, não polifônico, então retornamos à primeira hipótese, já que uma “mensagem” ambígua e irônica não pode ser propriamente uma mensagem.

A apreciação dessa polifonia platônica como multiplicidade de vozes e consciências propicia e implica, por sua vez, a consideração de um descentramento não só ideológico (ou doutrinário) mas também, como consequência, do lugar (ou, mais “especificamente”, *não* lugar?) do “platônico”. Onde está o platônico ou Platão nos diálogos socráticos associados a esse nome? N’*O Banquete*, ele não é nem está, exatamente, nos discursos de Pausânias, Fedro, Aristófanes, Erixímaco, Agatão, nem propriamente no diálogo entre Sócrates e Agatão, na rememoração do diálogo entre Sócrates e Diotima, nas recordações de Alcibiades; em todos eles o que se nota – e se frui – é a arte de um escritor, de um poeta, na criação (inclusive com o sentido mais geral de *poiesis*⁴) e na composição (mais do que imitação) de perfis, de caracteres, de modos de ser, de estilos de fala e expressão. Por essa arte se constata o quanto esses diálogos são poesia, Literatura, não História: não narram o que aconteceu, mas o que pode ou poderia acontecer (cf. ARISTÓTELES, *Poética*, 1451b).

O Aristófanes e o Agatão que aparecem no *Simpósio* podem ser, como outros personagens, decalcados em pessoas que realmente viveram, mas são, para todos os efeitos, fictícios, produto da arte de invenção e composição do autor, quem quer que tenha sido ele. Mais à mão, a comparação entre o Aristófanes de lavra platônica e a imagem que se obtém da leitura das comédias aristofânicas pode sugerir, *mutatis mutandis*, uma distinção semelhante à que se costuma

⁴ Significando o fazer pelo qual se traz à existência algo que antes não existia.

estabelecer entre o estilo machadiano e o eciano: certa finura, certa sutileza, não encontráveis na obra do comediógrafo, parecem assistir o personagem Aristófanes na composição de seu irônico mito da origem do Amor – irônico no sentido e na medida mesma em que ironiza a mitologia.

N’A *República*, aos “se...então...” enunciados pelo personagem Sócrates, sobrepõe-se o grande “se” representado pela figura do autor: se Platão investiu Sócrates totalmente na condição de porta-voz de suas ideias, então... Porém, essa opção, expressão legítima da liberdade do leitor, não desautoriza quaisquer outros de observarem e levarem em conta que, pela própria natureza ou estrutura da obra, as personae do autor Platão e do personagem Sócrates não coincidem completamente, ainda que ao segundo seja dado o papel de narrador. Há outras opções: e se Platão for também Gláucon e Adimanto (personagens que tiram seus nomes dos irmãos do autor)? – estaríamos então diante de um Platão dividido entre o ceticismo quanto à realização da verdadeira justiça e a esperança de vê-la triunfar na *polis* ideal. Ou: nem Sócrates, nem Gláucon e Adimanto – Platão pairaria equidistante sobre seus personagens, manipulando-os como títeres para expor e testar ideias antes de testemunhar sua adesão ou compromisso para com elas; desse modo, orquestraria e regeria muitas vozes, entre as quais a que condena a imitação.

Em seu significado ideológico mais íntimo, esse caráter polifônico tem a ver diretamente com a forma literária d’A *República*: ele a integra, ao mesmo tempo em que se entranha também em seu conteúdo, pela ironia de um discurso que reprova a poesia e sua função na (des)educação do cidadão e, não obstante, vai buscar na Literatura e na função literária algumas das condições necessárias para a constituição da *polis* ideal. Um exemplo significativo é o do mito de que Sócrates lança mão como expediente destinado a convencer os guardiães a respeito de sua missão – a de cuidar “dos inimigos externos e dos amigos internos, a fim de que uns não queiram, os outros não possam fazer mal” (*Rep.*, 414b). Esse mito, que divide os cidadãos segundo sua natureza, estratificando-os por suas almas (algumas das quais seriam de ouro, outras de prata e ainda outras de ferro e bronze), Sócrates o propõe como “nobre mentira, daquelas que se forjam por necessidade”, reconhecendo a dificuldade de persuadir o povo a ouvi-lo e aceitá-lo (*ibidem*, 414b-c).

A ironia que consiste em recorrer a um expediente mítico num contexto em que se desaprova o uso do discurso literário na educação do cidadão é aqui reforçada pela atitude dúbia e hesitante do personagem narrador: Sócrates enuncia a necessidade ideológica do mito na organização de sua *polis* hipotética ao mesmo tempo em que envolve numa nuvem sutil de ceticismo o seu poder de persuasão: “Sabes de algum expediente para fazer acreditar neste mito?” O “nenhum” com que Gláucon responde a pergunta parece ser mais um dos assentimentos que atravessam o diálogo, pois é como se Sócrates esperasse por ele: “Compreendo mais ou menos as tuas palavras” (*ibidem*, 415c-d).

Somente se associa uma “mensagem” incontrastável ao nome “Platão” à custa de se dissociá-lo da cultura na qual se inscreve e da qual se nutre, mais concretamente dos gêneros artísticos que ele representa, na medida mesma em

que os pratica e desenvolve. Em outros termos, se *A República* e *O Banquete* são a cara de Platão, é porque o são também do gênero “diálogo socrático” como manifestação e derivação do “cômico-sério”, cuja peculiaridade, entre outras, é “a pluralidade de estilos e a variedade de vozes”, conforme lembra Bakhtin (1981, p. 93). Os gêneros que se enraízam no “campo do cômico-sério” e dele participam

renunciam à unidade estilística (em termos rigorosos, à unicidade estilística) da epopeia, da tragédia, da retórica elevada e da lírica. Caracterizam-se pela politonalidade da narração, pela fusão do sublime e do vulgar, do sério e do cômico [...]. (BAKHTIN, 1981, p. 93).

Basta ler – e ouvir – com alguma sensibilidade e minúcia as falas do *Simpósio* para discernir e fruir não somente as múltiplas vozes desse diálogo (melhor dizendo, conjunto de diálogos) mas também a arte do autor em compô-las e orquestrá-las de modo a marcar e detalhar os tons de cada fala, de cada voz, caracterizando assim – justamente pela tonalidade – cada personagem, ou seja, delineando musicalmente o estilo próprio, pessoal, de cada um. Dessa forma – literária, em suma –, o nome “Platão” não se associa a uma “mensagem”, mas a uma complexa multiplicidade de vozes e tons, tecendo e reverberando uma pluralidade de estilos.

Platônicas, então, seriam a polifonia e a politonalidade, não o que algum intérprete, geralmente mau ouvinte, poderia eventualmente privilegiar e destilar como melodia predominante. É esse platônico, citemo-lo a propósito (e providencialmente), que se presta ao diálogo com outras artes, como a própria música: é com ele, não com alguma “mensagem” emitida ou interpretada em seu nome, que Leonard Bernstein “conversa” na polifônica e politonal *Serenata* que compôs para violino solo, cordas, harpa e percussão, a partir d’*O Banquete* – a *Serenade after Plato’s Symposium*, em cinco movimentos (1. *Phaedrus: Pausanias – Lento and Allegro*; 2. *Aristophanes – Allegretto*; 3. *Eryximachus, the doctor – Presto*; 4. *Agathon – Adagio*; 5. *Socrates: Alcibiades – Molto tenuto and Allegro molto vivace*).

Retomando a conjectura acima: na leitura hipotética dos elois, Platão não existe, a não ser talvez como um nome inscrito na capa do livro, que para eles não lembra nada, não ressoa nenhum sentido. Para nós, o problema está no extremo oposto ao desse vazio, em o espaço ser todo preenchido pela (re)percussão automática e viciada desse nome, desse som – (re)percussão que reitera monofonicamente a mensagem transmitida pela tradição de leitura que atrela o literário ao filosófico, construindo Platão como fonte ou origem de uma filosofia⁵

⁵ E, se se trata de um paradigma, isso não muda quando se diz que o verdadeiro Platão não está nos escritos, mas nos ensinamentos transmitidos oralmente.

e o platônico não só como a identidade dessa filosofia mas também como tudo o que diz respeito à produção que lhe corresponde, construção que todo leitor acaba portando antes mesmo de entrar na leitura de um texto platônico.

Não se trata de tentarmos nos desfazer dessa tradição: sempre, em alguma medida, somos e seremos seus herdeiros, sempre nos expressaremos em termos de “Platão pensava assim”, “Platão dizia isso”, “a filosofia platônica...”, “o pensamento platônico...”, “a obra platônica...” etc. No entanto, isso não nos proíbe nem nos impede de projetarmos e praticarmos a leitura que contextualiza o filosófico como um caráter assumido pela expressão e pela composição literárias, dela extraindo ressonâncias polifônicas e politonais: advertimo-nos então de que “Platão” e “platônico” são a própria composição do diálogo em que soam as vozes dos personagens, corporificando-se como expressões de caracteres e jeitos de ser diversos; não estão num ou noutro personagem, mas são o lugar mesmo que possibilita sua manifestação ou atuação – e em meio a essa polifonia podemos perceber um grande, sutil, compreensivo, ambíguo e irônico sorriso... platônico.

“Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. *Ver com olhos livres.*” Assim se expressou o Oswald de Andrade (1978, p. 9; grifo no original) do *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*. Para o nosso caso, ler (e ouvir) Platão com olhos (e ouvidos) livres requer(em) um proceder anterior, pressuposto ou subjacente na frase negativa (e negadora): antes de livrarmos os sentidos de percepções preconcebidas e estereotipadas, cabe livrarmo-nos da necessidade ou do impulso de recorrer a elas; antes que desconsiderar interpretações sobre o significado do platônico, o que é preciso é prescindir de seu feitiço mensageiro, não depender dele para empreender a (a)ventura da compreensão e da fruição da polifonia platônica. Tomaremos as interpretações, então, não mais como “mensagens”, mas como manifestações ou esforços outros dessa empreitada, não lhes reconhecendo a prerrogativa, em geral autoatribuída, de arvorar-se em coordenadas a traçar ou ditar o percurso da (a)ventura.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Oswald. Manifesto da poesia pau-brasil. In: _____. *Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 3-10.
- ARISTÓTELES. *Poética*. 3.ed. Trad. Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BERNSTEIN, Leonard. *Serenade after Plato's Symposium*. Disponível, na interpretação do violinista Serge Blanc, em: <<https://soundcloud.com/sergeblanc/bernstein-serenade-after-4?in=sergeblanc/sets/bernstein-serenade-after-plato>>. Acesso em: 03 out. 2017.

- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série *Princípios*).
- MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- PLATÃO. *Fedro*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975, p. 31-99 (*Diálogos* v. V).
- _____. *O Banquete*. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1972 (*Os Pensadores* v. III).
- _____. *A República*. 6.ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- REBOUL, Olivier. *Filosofia da Educação*. 7.ed. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.
- RIBEIRO, João Ubaldo. O verbo *for*. In: _____. *O conselheiro come*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p. 20-23.
- WELLS, Herbert George. *A máquina do tempo*. Trad. Fausto Cunha. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

SOBRE A PRUDÊNCIA, DA EDUCAÇÃO E DA FILOSOFIA

ABOUT PRUDENCE, EDUCATION AND PHILOSOPHY

LÚCIA SCHNEIDER HARDT¹

UFSC - Brasil
luciashardt@gmail.com

ROSANA SILVA DE MOURA²

UFSC - Brasil
rosanasilvademoura@gmail.com

RESUMO: Nosso propósito neste ensaio é o de pensar alguns elementos da constelação do cenário da educação brasileira, tendo em vista o aporte filosófico de Nietzsche e Gadamer. Pretendemos discutir aspectos da formação humana - questão filosófica de primeira grandeza na Área de Filosofia da educação, considerando as contribuições destes dois filósofos alemães que olharam de modo crítico para a tradição, sem descartá-la, ao contrário, fortalecendo justamente o conceito de formação por um esforço grandioso de torná-la verdadeiramente autêntica. O olhar crítico persegue não apenas a destruição do que é limitante na tradição, mas quer também destacar aquilo que ainda pode fazer sentido no instante da queda do humano em face da destruição e de sua inexorável busca pela educabilidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Nietzsche. Gadamer.

ABSTRACT: *Our purpose in this essay is to think about elements of the Brazilian education scene constellation, considering the philosophical contribution of Nietzsche and Gadamer. We intend to discuss the human formation aspects - a first greatness philosophical question for the Philosophy of Education area, considering the contributions of these two German philosophers who looked critically at the tradition, without discarding it. Instead, they precisely strengthened the concept of formation by striving its truly authenticity. The critical look chases not only the destruction of what is limiting in tradition, but also wants to highlight what can still make sense at the moment of the fall of the human in the face of destruction and its inexorable search for human educability.*

KEYWORDS: *Education. Nietzsche. Gadamer.*

Não é a altura: é o declive que aterroriza.³

O cenário da educação em nosso país assusta pelo declive, pelo retrocesso, pela queda. Pensar com F. Nietzsche e H.-G. Gadamer pode ser uma boa opção se quisermos uma alternativa ao que acontece atualmente no cenário educacional. Certamente, uma orientação reflexiva que *toma o caos enquanto questão filosófica*

¹ Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³ Nietzsche, F. *Zarathustra*. Segunda parte, Da prudência humana.

já é, de saída, uma orientação menos improdutiva, no sentido de tornar a crítica algo consequente e responsável com o existente. Impõe-se a coragem para compreender e compreender-se em face do caos, tendo em vista que “a compreensão começa aí onde algo nos interpela. Esta é a condição hermenêutica suprema” (GADAMER, 1997, p. 447). Por certo, isso não significa uma passividade diante da coisa, uma cordialidade ingênua e submissa ao modo mais corrente e comum mesmo da expressão “eu compreendo”. Ao contrário, significa a coragem de se deixar afetar por ela como uma arrancada inicial de todo esforço hermenêutico que advém deste deixar-se afetar para, então, e só então, refletir a coisa que assombra e assusta.

O fático da vida, com a filosofia da educação compreendemos de modo mais radical a experiência humana e a correspondente formação que tentamos assumir como devir: um acontecimento extraordinário que salta do ordinário. Já sabemos que nem tudo que é pode ser pensável: nossos pensadores, Nietzsche (2007) e Gadamer (1997), já nos cultivaram nessa orientação desorientadora da finitude: “Experiência, é, pois, experiência da finitude humana” (GADAMER, 1997, p. 527). Cotidianamente, isso nos assombra, angustia e provoca a pensar: Heidegger o fez de modo exemplar, por certo, no ritmo do efeito desconcertante da ruptura nietzschiana e um de seus alunos o seguiu e nos trouxe até aqui. Quem sabe, a filosofia ainda tenha algo a dizer de sua postura frente ao assombro que a ação humana produz, pois assombrar-se com suas próprias conduções e condição é algo do humano. A filosofia não quer se ocupar da repetição na sua afirmação, mas justamente refletir sobre o assombro e o susto que o círculo *viciosum* (re)produz. Gadamer sinaliza o perigo deste modo de ser de um círculo precipitado e fechado em si mesmo: “A precipitação é a verdadeira fonte de equívocos que induz ao erro no uso da própria razão”, alerta Gadamer (1997, p. 416), não muito distante de Nietzsche. Em ambos, o perigo da formação como um círculo fechado precisa ser alterado caso sejamos pensadores (NIETZSCHE, 1983a, p. 150). Pois, quando o *viciosum* se instala é porque o círculo se fechou e a abertura foi interdita. O problema, o qual destacamos por enquanto, é que o *viciosum* interdita o jogo da (re)invenção humana de si mesma. Não há presença de uma “grande saúde” a partir da qual um espírito pudesse “jogar ingenuamente, isto é, sem querer e por transbordante plenitude e potencialidade” (NIETZSCHE, 1983b, p. 223). As partes não se vinculam ao todo e o relacional, a partir desta forma seccionada de articular a vida humana, fica obscurecido. Ou, ainda, “Recordamos aqui a regra hermenêutica, segundo a qual tem-se de compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo” (GADAMER, 1997, p. 436). Sob este prisma, o caos é um sintoma da época, dando a ver uma estrutura maior de desorganização e incoerências para a saúde do humano. A filosofia também é um lugar de invenção do humano. Nesse sentido, invenção pela negatividade que a crítica enseja. O caos e a queda nos enredam e nos desorientam, instalando no horizonte formativo, dado a certa educabilidade, efeitos de perplexidade que dão, senão a pensar, a desejar uma reorientação como modo de autoconservação da vida mesma. Talvez, a partir do esforço hermenêutico alcancemos certo efeito o qual Gadamer chamaria “produtividade da consciência histórica” (GADAMER, 1998, p. 71). Caso se instale tal efeito, já estaríamos no âmbito da formação, desde

sempre, ético-política. Segundo Gadamer (2000), formação é autoformação, o que, em nossa perspectiva, tem a ver com o afetar-se com a coisa, toma-la para si e, no esforço hermenêutico da abstração, refleti-la enquanto parte na relação com o todo. O elemento fundacional de toda formação, tomada enquanto autoformação, a partir desse ponto de vista, é a reflexividade. Não ver só o outro, mas me perceber como um outro, igualmente. Aqui parece que encontramos certa conexão entre filosofia e formação, dada já desde a figura “antípoda” de Nietzsche, mas da qual ele mesmo não recua no que concerne a este ponto de vista sobre a formação (GADAMER, 1997). Gadamer está referindo, na seção “A formação”⁴, de *Verdade e método*, a dois pontos fundamentais na elaboração do conceito de formação: a necessária fuga de um congelamento no imediato, que ele chama “ruptura com o imediato” e uma inescapável vinculação com a universalidade como sentido da formação humana: uma busca permanente de “elevação à universalidade” (GADAMER, 1997, p. 51). Deixamos a discussão (por certo profícua e pertinente) sobre a problematização da questão filosófica da universalidade na tradição hermenêutica mediante o perspectivismo em Nietzsche para outro momento.

Importa destacar que os filósofos nunca abandonaram o tema da formação e da interpretação como ferramenta de diálogo com a tradição. Ambos são filhos de uma *Bildung* que polinizou a formação desde um anseio de elevação espiritual. Melhor dizendo, de uma metamorfose espiritual para além do existente. Um salto para as alturas. Em nosso caso e considerando nosso país, ainda cabe a pergunta: Já conhecemos a altura? Em que medida avançamos em sua direção, e por que sempre de novo é o declive que nos captura?

Nietzsche, nos escritos sobre os estabelecimentos de ensino, faz uma análise muito criteriosa sobre como a educação vinha sendo arrastada por discursos do mercado e em alguma medida sucumbindo ao imediato. A crítica dele, na primeira conferência, é para enfrentar “uma cultura rápida, para que alguém pudesse rapidamente se tornar um ser que ganha dinheiro, mas também uma cultura muito fundamentada, para que alguém pudesse se tornar um ser que ganha muito dinheiro” (NIETZSCHE, 2003, p. 62). Guardadas as distinções e distâncias temporais entre nós e os alemães do século XIX, encontramos similitudes justamente nesse afã desesperado pela sobrevivência por meio do “ganhar dinheiro”, confundindo formação com informação (Nietzsche enfrentou duramente a cultura jornalística, já em voga em sua época), temos ainda nossa especificidade. Nosso cenário é outro, nossa cultura tem outros temperos, mas ainda assim andamos enredados por propostas de educação excessivamente eufóricas com a mudança. Temos nossos próprios egoísmos e arquitetamos uma mudança em direção a um ajuste, escolhendo uma medida pequena, seduzida pelo imediato e pelo entusiasmo de uma suposta novidade. Nesse sentido, também o acesso à

⁴ O autor refere-se a quatro “conceitos-guia humanísticos”, sendo eles: formação, *sensus communis*, juízo, gosto. À luz do horizonte gadameriano, a mediação entre esses conceitos é primordial para pensar a formação mesma e sua dimensão estética elementar. Nesse caso, a formação é tratada por Gadamer como um conceito norteador e de “um valor dominante” do século XVIII ao XIX e que contribuiu para o acontecimento das ciências do espírito (GADAMER, 1997, p. 47). Não adentraremos mais profundamente nessa historicidade do conceito, tal como se pode encontrar em Gadamer (1997).

educação impõe a radicalidade da pergunta filosófica por qual educação se está propugnando o acesso. Acesso pelo acesso não é o suficiente para indicar educação de qualidade no sentido formativo para autonomia, para educar-se, para se tornar o que se é. É preciso mais na “democratização do ensino”, mais do que dar-se por meio de um jogo entre extensão e redução; ampliação e enfraquecimento da cultura (NIETZSCHE, 2003, p. 41 e ss). Qual sentido de formação humana resiste nesse jogo?

Hoje estamos, parece-nos, excessivamente conectados em um único círculo, o *vitosum* e precisaríamos resguardar a circularidade em abertura – lembrando Heidegger (apud GADAMER, 2002, p. 74): “O círculo não deve ser rebaixado a um *vitosum*, mesmo que apenas tolerado”. Justamente, o que encontramos como pseudocultura contemporânea determinada em esmagar a diferença com seu rolo compressor (NIETZSCHE, 2003). Tanto mais rápido ela age, mais eficaz se mostra. Em que medida os nossos processos formativos estão submergindo a esse rolo compressor?

Destacamos um ponto nevrálgico nessa orientação geral: a pressa. Tanto no aceno do Estado para educação como no interior dos processos formativos. Estamos jogados ora em altura ora em declive. Nietzsche opera com essas duas referências dissonantes para pensar a educação: o declive e a altura.

Em uma espécie de resistência à pressa dos processos formativos, Nietzsche resistiu, criticou e insistiu que na educação tudo começa quando damos atenção à obediência, à disciplina, à instrução e ao sentido do dever. Na “Apresentação” do livro *Escritos sobre educação*⁵, Sobrinho declara que, para Nietzsche, “o mestre deve ser ao mesmo tempo ‘asas’ e ‘freio’ para seus discípulos” (2003, p. 32, grifo do original). São essas ferramentas que permitem lidar com a experiência da altura e também do declive formativo.

Nos escritos sobre os estabelecimentos de ensino, Nietzsche critica uma suposta decadência na formação oriunda de uma autonomia precocemente oferecida para alunos sem condições de fazer bom uso dela. Permitir que os alunos escolham, decidam o que estudar faz nascer uma liberdade que não promove a elevação da cultura, porquanto enfrenta ainda os “ímpetos e arroubos da imaturidade” (SOBRINHO, 2003, p. 32), algo dissonante em relação ao que seria uma função do educador como interpreta Sobrinho, tarefa mais complexa e difícil de ser realizada quando se coloca mais em termos de responsabilidade que demagogia do que se pretende dizer como o lugar do mestre e da mestria. Ao mestre não cabe a função de facilitador da vida do discípulo no seu ímpeto imediatista de estabelecer a verdade sobre a coisa. A pressa precisa ser contida porque ela atropela outros particulares além daquele vislumbrado na ânsia do arroubo pelo êxito e reconhecimento de sua verdade. A mediação é necessária e

⁵ A obra reúne os textos de Nietzsche sobre educação: cinco conferências (e dois prefácios) que ele realizou nos primeiros meses de 1872, na Basileia, conhecido por nós como um “escrito inacabado” (SOBRINHO, 2003, p. 9), intitulado “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino” e a 3ª Consideração Intempestiva Schopenhauer educador, de 1874. Noéli Sobrinho acrescenta ainda outros excertos intitulados “Anexos”, onde o tema aparece ao longo da obra de Nietzsche.

ela pede tempo; calma para ser experimentada. A mediação é o reconhecimento de outras verdades além daquela que a vaidade impõe – é uma relação das partes com o todo, tal como dissemos anteriormente. Mas, nesse ponto, o declive é, igualmente, *necessário*. Quando se tenta uma elevação por pressa e aligeiramento no ritmo do imediato, o tropeço no declive pode ser fatal; o imediato satura e não se sustenta, cai. É preciso cair: cair é do humano. Mas o declive é, também o oposto de uma afirmação do imediato. Ele é, literalmente, um traçado de alteração do curso. Ele altera o curso do imediato. Interrompe. O declive traz a queda do imediato, mas produz, no mal-estar que gera, negatividade pela reflexão na queda. É uma desorientação que realinha a orientação: “é preciso saber, de tempo em tempo, *perder-se* – e depois reencontrar-se” (NIETZSCHE, 1983a, p. 150). Uma pedagogia da desorientação (FLICKINGER, 2014) tem seu valor à medida que provoca o descentramento. A partir dessa perspectiva, é importante “uma fase de desorientação intelectual profunda [precedendo] a todos os passos de reorientação dos educandos” (FLICKINGER, 2014, p. 48).

Outro modo aligeirado no trato da formação no âmbito dos estabelecimentos de ensino – e que tem seu correlato na própria LDB⁶, é o de antecipar excessivamente a definição de uma profissão advinda desta antecipação ligeira levando a um espírito utilitário. O próprio Nietzsche nos ajuda a pensar sobre isso, quando afirma: “Qualquer desejo de progredir rapidamente e fazer rapidamente uma carreira” (2003, p. 58) é perigoso e vem subsumido pela ideia de uma sociedade capturada por um futuro definido pela utilidade. Certamente também não podemos ser indiferentes ao debate sobre uma profissão; contudo, parece que trabalho, profissão, converteu-se apenas em empregabilidade considerando objetivos alheios a uma discussão da formação. Nesse campo da relação do Estado com a educação, Helal e Maíra (2011) apontam o discurso da empregabilidade como um discurso neoliberal, que transfere a responsabilidade pelo emprego da sociedade e do Estado para o próprio trabalhador. Agora é ele que precisa cuidar do seu perfil, de seus ajustes para ter uma medida própria para o mercado. Aquela medida já definida e própria para a produtividade. Nesses termos, onde ficaria uma proposta de formação? Aqui reside, justamente, aquela “primazia hermenêutica da pergunta” (GADAMER, 1997, p. 533) que perfaz a dimensão filosófica da formação e a inscreve como uma questão filosófica, antes de mais nada. É esta anterioridade da pergunta pela formação que interessa antes dos usos utilitários dela no contemporâneo.

Interessante aqui destacar que a escolha das disciplinas e/ou temas são alguns dos fortes argumentos da Reforma do Ensino Médio em tempos atuais, justificando assim uma defesa da liberdade e da democracia. De forma nem tão invisível as escolhas são previamente valorizadas ou não considerando a pressa do mercado e a definição de um perfil de trabalhador que será acolhido. Os escritos de Nietzsche são atuais nesse ponto pois orientam para a crítica uma autonomia ainda frágil em geral convertida em “ímpetos e arroubos da imaturidade” tal como já referimos das palavras de apresentação de Sobrinho. Os estabelecimentos de

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/1996, art. 1º, §2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (grifo nosso).

ensino, ao uniformizarem propostas e contemplarem os interesses dos alunos, fazem aparecer a mediocridade, ajudam a formar “os servidores do momento” (SOBRINHO, 2003, p. 13). Os interesses de mercado e de Estado confundem-se com os princípios educacionais. Tomando o texto de Zaratustra que também nos inspira, perguntamos, como ele, “Quem me quer enganar?” (2007, p. 195).

Segundo Nietzsche e em função dos desafios de encontrar o além-homem, a primeira prudência é não se precaver de nada. Será preciso “beber de todas as taças, e quem quiser permanecer puro entre os homens deve aprender a lavar-se em água suja” (2007, p. 196). Nada de ficar alheio, afastar-se do debate sobre as reformas, pelo contrário, a prudência indica conhecer e avaliar o que nos rodeia.

Nas águas sujas encontraremos os vaidosos e orgulhosos, Nietzsche prefere os vaidosos, pois são bons atores e desejam nos seduzir. O vaidoso aprecia o gosto pelo jogo e em alguma medida jogar com o vaidoso é jogar com todo o cenário que o constitui. Quem seriam hoje os vaidosos? Onde eles aparecem para indicar a novidade, a mudança?

No texto que aqui nos orienta⁷, Nietzsche então destaca mais uma prudência necessária: “ não quero me afastar dos maus”, quero encontrar tudo que tem fecundidade. O bem e o mal. O filósofo consegue ver o limite do sábio e descobre também a maravilha dos “ maus”. Não antecipar-se a nada, deixar vir a formação que é um devir (GADAMER, 1997), um fluxo de vida, entrar por inteiro em tudo que a vida oferece. Assim, discutir as tantas reformas e bases curriculares não é tema dos outros, também é um tema nosso. De ninguém se precaver no sentido de haver ali algo a escutar para refletir formação, tudo querer ver, tocar para tentar decifrar o que sai dos vaidosos e orgulhosos que nos rodeiam. Encontramos certa medida de sabedoria prudente nisso que nos descentra, perfazendo nossa saúde por meio de uma negatividade do apenas eu:

No comportamento dos homens entre si o que importa é, como já vimos, experimentar o tu realmente como um tu, isto é, não passar por alto sua pretensão e deixar-se falar algo por ele. A isso pertence a abertura. Mas, por fim, esta abertura não se dá só para aquele por quem queremos nos deixar falar; antes, aquele que em geral se deixa dizer algo está aberto de maneira fundamental. Se não existe esta mútua abertura, também pouco existe verdadeiro vínculo humano. Pertencer-se uns aos outros quer dizer sempre e ao mesmo tempo poder-ouvir-se-uns-aos-outros. Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um ‘compreenda’ o outro, isto é, que olhe de cima para baixo. E igualmente, ‘escutar o outro’ não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Ao que é assim se chama submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o vá fazer valer *contra mim*. (GADAMER, 1997, p. 532, grifo nosso).

⁷ Nietzsche, F. *Zaratustra*. Segunda parte; Da prudência humana.

Para escutar algo desta prudência que tem intimidade com a desorientação necessária do eu, vamos ainda em Nietzsche. Pensemos na formação no âmbito dos estabelecimentos de ensino. Qual a conexão possível para estabelecer entre os primeiros escritos sobre educação de Nietzsche e o seu Zarathustra quando fala da prudência, das alturas e dos declives? Não vamos encontrar uma sequência de propostas, talvez alguns saltos que nos permitem ver na ideia do além homem uma superação do último homem, àquele que carrega uma formação decadente, aquele que se entusiasma com as mudanças, aquele que achou que atingiu o perfil desejado pela sociedade.

Segundo Stegmaier (2013), orientação é sempre reorientação e filosofia da educação e da orientação na perspectiva nietzschiana implica uma liberdade no pensar e agir, de modo a apreender a liberdade também como margem de manobra. A obra de Nietzsche é, em alguma medida, difusa, contudo, sua vocação pedagógica está sempre presente. Ele parece querer ser um modelo formativo (*Vorbild*)⁸. Operando sua crítica a *Bildung* de sua época está performando um para além dela a partir dela. Por isso, encontramos certa vocação pedagógica que se altera, mas está sempre presente. Nietzsche defende uma formação comprometida com a cultura e não apenas reduzida a uma profissão, carreira, cargo. É preciso também dizer que reconhece a necessidade de uma educação para a profissão; contudo, trata-se de outro debate que não está aqui sendo priorizado.

Em alguma medida em Nietzsche o declive já começa com uma insistência em separar o homem da natureza, afastar a cultura da vida. E por mais paradoxal que possa ser ao anunciar o além homem, sua proposta é ensinar o sentido da terra e enfrentar o que sempre apareceu cindido. A educação é sempre autoformação, não é integralmente capturada pelas instituições, o que faz da cultura e da formação uma tarefa para toda vida, tal como igualmente Gadamer (1997; 2000) reflete a partir de sua própria autoformação.

Nietzsche pretendeu ainda jovem querer reformar a educação, fazer proposições, denunciar, criticar e preconizar mudanças. O tempo vai mostrando alterações nessa posição; contudo, não a desistência do debate sobre formação. Cada vez mais defende a natureza como lugar da imprevisibilidade, apresentando forças internas que não se esgotam no intelecto, são forças estéticas, normativas, perspectivas que acabam entrando em combate com aquilo que os currículos insistem em apresentar e para onde querem conduzir.

Nietzsche ensinou sobre determinado rigor pedagógico na relação entre professor e aluno, pois “nem o primeiro deve ser tão complacente e indiferente a ponto de se isentar na prática de sua tarefa educativa, nem o segundo deve ser conservado na sua jovem tagarelice pretensiosa a propósito de qualquer coisa” (SOBRINHO, 2003, p. 27). Operar com esta pedagogia de Nietzsche implica definir

⁸ Lembrando Gadamer (1997, p. 49-50), “o triunfo da palavra formação sobre forma não aparece por acaso. Porque em ‘formação’ (*Bildung*) encontra-se a palavra ‘imagem’ (*Bild*). O conceito de forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra ‘imagem’ (*Bild*) abrange ao mesmo tempo ‘cópia’ (*Nachbild*) e ‘modelo’ *Vorbild*).

outras prioridades, rejeitar a relação precária entre formação e empregabilidade. Debruçar-se sobre as amplas possibilidades de formação mostrando que não é possível suavizar o trabalho exigido para esta tarefa. Isso significa dizer que não será apenas interesse a definir os caminhos da formação.

A modernidade, para Nietzsche, corrompeu os valores mais elevados de formação, com a promessa de orientar a vida do homem de forma positiva, científica, técnica e cognitiva. Avaliar essa orientação passa a ser a sua tarefa. O vigor da juventude considerando sua crítica aos estabelecimentos de ensino acaba configurando-se em outras modalidades e discursos até alcançar aquilo que em Zarathustra aparece como pedagogia. E será do Zarathustra que pretendemos considerar o que se configura em tema pedagógico e, portanto, estabelecendo conexões entre a filosofia e a educação.

Com Nietzsche, *Da prudência humana a questão do declive aparece como aterrorizante*. Para o pensador, a experiência do declive quer o oposto: o olhar não cansa de desejar o cume e a mão fincar-se na profundidade. É o corpo expressando a grande razão, é o corpo enfrentando o declive e não se conformando com ele. Diz o filósofo, “vivo cego entre os homens” (NIETZSCHE, 2007, p. 195) e assim deve ser para que a mão não se perca das coisas sólidas. E entre cair e desejar a altura uma pergunta sempre se põe e repete-se novamente a pergunta: Quem quer me enganar?

A questão posta anteriormente, de uma negatividade importante do declive, encontra no espírito livre do filósofo a fecundidade necessária para dizer da significação da prudência.

Entra a prudência – deixar-se enganar para não desconfiar dos enganadores. A vontade dupla é conservada pelo desejo dos enganadores, melhor conhecer suas estratégias. Portanto, fica anunciada a primeira prudência: não se proteger exageradamente, e quem quiser permanecer puro deve aprender a lavar-se em água suja. No campo da educação estamos cercados por enganadores, que preconizam uma pureza, já que não querem beber em todas as taças, apenas naquelas avaliadas como adequadas, reguladoras da sede. Assim, a primeira prudência é não se abrigar em um único discurso, será preciso desejar tocar todas as taças, lavar-se com água suja e isso exigirá mais que militância. Exigirá mediação e amplitude espiritual. Tem um tanto de mistura que precisamos suportar, para então acabar diferenciando-se. As múltiplas reformas em andamento considerando o currículo e os projetos de formação precisam ser enfrentados tocando em todas as taças. Não será suficiente uma resistência que nos afaste de tudo para então fazer a crítica.

Ao referir-se à vaidade e ao orgulho, Nietzsche, no texto já indicado, destaca o espetáculo da vida, lembrando da tragédia, fala de atores e personagens. Bons atores são vaidosos, querem ser reconhecidos, todo seu espírito está no personagem. Nietzsche não deixa dúvidas que o homem é perigoso, imundo até, retirando deste termo seu sentido moral, para compreendê-lo na sua forma natural de ser. Misturar-se com tudo isso é necessário para decifrar, na medida do que é possível fazê-lo, o que está no jogo e como podemos criar outras formas de jogar.

Nietzsche joga com as palavras, com os valores, mostrando suas fragilidades e inquietações. Afinal, quem é Nietzsche? O que ele quer que descubramos? Ele quer que saibamos que aquilo que os homens têm como verdade, como discurso único não passa de ilusão (NIETZSCHE, 1983d, p. 48). Com seu texto, a tentativa é abrir os olhos do homem, mas não de qualquer homem, e sim do homem que viesse a superar todos esses valores decadentes, do homem que superasse uma sociedade inclinada para todo tipo de ilusões. E o imediato é uma ilusão.

O que estamos, afinal, vendo nos textos que anunciam reformas que prometem um futuro melhor? Quais embates aparecem? Em que medida estão em tensão nesses documentos a dimensão da altura e da queda? As promessas indicam que o que está em questão é fazer aparecer o justo e o bom. E isso confunde-se com a altura. O melhor para os jovens, visando a contemplar seus interesses. Nietzsche dirige aos justos e bons seu riso e reconhece que eles não entenderão a sua ideia de além homem. Estão inebriados pela vontade de contemplar o interesse da maioria. Segundo Stegmaier:

Em sua tentativa de “ensinar” ao “povo” o além-do-homem, Zaratustra reporta-se, de início, à teoria da evolução: o caminho que levou do “verme” ao “macaco”, e do macaco ao homem, e deve ainda conduzir para além do homem. Depende agora da “vontade” dos homens crescer para além de sua “felicidade”, de sua “razão”, de sua “virtude”, de sua “justiça”, de sua “compaixão” e de sua “suficiência”, e deixar-se vacinar com a “loucura” do além-do-homem. Ele remete, então, ao mencionar a apresentação do malabarista, ao “abismo” abaixo dos homens: o homem não possui mais nada sobre o qual ele possa construir ordenações hierárquicas até Deus. Agora ele tem de se mover livremente sobre o abismo; quanto mais facilmente ele pode fazer isso, tanto mais ele será amado por Zaratustra. (STEGMAIER, 2009, p. 31-32).

Os mal-entendidos surgem em relação ao além homem e talvez sejam fáceis de compreender. A “doutrina” do além-do-homem cria a expectativa de um novo conceito universal de homem⁹, de um homem que, como antes Deus, de algum modo deveria estar “sobre” os homens.

Segundo Stegmaier, o “último homem”, de quem fala Zaratustra, é “aquele que considera a destinação última do homem, a de seu tempo, portanto, como a destinação do homem em si e, desse modo, põe termo à destinação do homem

⁹ Precisariamos aqui distinguir o sentido de universalidade enunciada por Gadamer como uma disposição à participação num sentido comum de linguagem e somente aí, residindo a ontologia a partir de Heidegger, a qual ele, Gadamer, se orienta. Tal como sinalizamos anteriormente, este esforço de aproximação crítica entre Gadamer e Nietzsche não é nosso foco aqui, ficando para outro momento. “E mais: É somente pela capacidade de se comunicar que unicamente os homens podem pensar o comum, isto é, conceitos comuns e, sobretudo, aqueles conceitos comuns, pelos quais se torna possível a convivência humana.” (GADAMER, 2002, p. 173-174). Nesse sentido, o caráter de universalidade da linguagem implica em dizer: “O pressuposto da “linguagem” é sempre um caráter comum de um mundo, ainda que seja somente um joguete” (GADAMER, 1997, p. 591, grifo do autor).

em si mesmo, em suas expectativas de uma ordenação da vida” (2009, p. 32). Seria o tempo da felicidade, da harmonia da ausência da contradição. Nesses termos, o além homem deve virar uma antidoutrina como afirma Stegmaier, pois implica

a superação do conceito de homem em geral. Todo conceito geral de homem, seja ele ainda visto tão “humano”, atua normativamente, torna-se medida para os homens singulares, e é empregado como justificação para julgá-los segundo ele e para submetê-los a ele. O pensamento do além-do-homem, em contrapartida, seria o pensamento de homens para além de todas as normatizações. (STEGMAIER, 2009, p. 33).

Se todas as normatizações podem ser alteradas, Nietzsche nesse ponto quer destacar o valor da criação, que desabrocha e produz fecundidade ao lado da ideia do além homem. Como diz Stegmaier:

Se o “além-do-homem” é um conceito oposto a todos os conceitos, não se pode dizer de ninguém, e ninguém pode dizer de si, que ele é um além-do-homem. Por isso não há nenhum além-do-homem; pode-se somente tentar sê-lo, de caso a caso. Chegar-se-á a isso com mais facilidade, enquanto “criador”, na criação de conceitos que conduzem para além das “sombras” do velho Deus. (STEGMAIER, 2009, p.34)

Criar é também avaliar. E avaliar implica ler os cenários, interpretar o que fica anunciado, decifrar os discursos dos itinerários formativos. Na reforma do Ensino Médio esse é um termo forte – *escolher para constituir itinerários formativos* em cada campo do conhecimento. Um convite até interessante, mas quais condições que os jovens brasileiros hoje têm para escolher? Que qualidade terão esses itinerários formativos? Qual seu tamanho e medida?

Em Zaratustra o valor da criação e da liberdade é ser capaz de livrar-se de algo que reconhecidamente não tem mais lugar. Saberiam os jovens do Ensino Médio do que estariam se livrando quando fazem suas escolhas? Nietzsche diz que não deseja ser tiranizado por ideais estranhos, livrar-se de algo implica uma dimensão de arte, de coragem e força. Em Nietzsche existe uma vontade de criar outra liberdade já não mais a procura de valores últimos. Mas Nietzsche avisa, conforme nos orienta Stegmaier, até a liberdade cansa e somos sempre capturados por um desejo duradouro que vem de nosso cansaço e nossa covardia.

O caminho do criador é penoso também, é preciso ser leve, saber criar e avaliar considerando todas as perspectivas e de início é bom reconhecer que:

“Avaliar” enquanto “criar” vai sempre de encontro às avaliações válidas, deve sempre confrontar-se com elas e

impor-se contra elas. O pensamento da vontade de potência pode ser um símbolo para isso: uma vontade de potência sempre se opõe a outras vontades de potência. Ela é somente “vontade” em oposição a uma outra vontade e, enquanto vontade, ela quer “a potência”, quer impor-se em relação às outras vontades. Ela não é nada “em si”, fora desses confrontos e, por causa disso, ela pode experimentar a si mesma somente nesses confrontos. Desse modo, ela sempre experimenta as outras apenas a partir de si mesma, e experimenta a si mesma sempre a partir das outras; vontade de potência é, por isso, incessante “superação de si” (Za/ZA II, “Da superação de si”). Visto que ambos os lados superam a si mesmos sem cessar, em seu confronto, isso significa que eles vêm a ser incessantemente outros. Assim, eles não são nada mais do que tempo: à medida que o tempo consiste na mudança de tudo. (STEGEMAIER, 2009, p. 36-37)

Por isso não se precaver de nada, a prudência indicada pelo nosso filósofo, pois o embate é com outras forças, será preciso tocar “todas as taças e lavar-se com água imunda” para cavar outros espaços, talvez ainda singelos, mas já indicadores de outros valores. Nietzsche, ao defender a liberdade e a criação, evoca uma alegria do viver e sabe que a necessidade de algo fixo é apenas um dos ingredientes da prudência humana, importante para a vida. Também precisamos da experiência do “duradouro”, ainda que jamais se concretize. Contudo, a prudência também conhece a altura e o declive e sabe que nada se fixará eternamente. A liberdade é o que permite Nietzsche dizer:

Enfastiei-me desses homens superiores, desses melhores. Desejo subir e afastar-me cada vez mais da sua altura, para ir reunir-me com o além homem. Um calafrio estremeceu-me quando vi nus os melhores e então me nasceram asas para me transportarem a longínquos futuros. (NIETZSCHE, 2007, p. 198).

A altura que Nietzsche sugere implica escapar de outras alturas, daqueles que se denominam bons e justos e é justamente nesse contexto que nosso filósofo recomenda uma última prudência: “disfarçado, quero sentar-me entre vós, para que estejamos certos de nos desconhecemos, a vós e a mim” (2007, p. 198). Desse encontro nascerão asas que providenciarão outros voos. Nesse ponto somos encorajados a estar com todos, naquela indicação de um esforço hermenêutico (GADAMER, 1997) e tocar todas as taças, lavar-se com água suja para de fato identificar do que queremos nos livrar. Não se trata de uma tarefa fácil; antes, um caminho árduo para escapar da facilitação imediata.

Assim, a liberdade não promete felicidade; tranquilidade só é experimentada quando aprendemos a separar, tirar, livrar-se de algo para dar um novo terreno para a criação e outras vivências. Em que medida conhecemos tal liberdade e não aquela que faz escolher sem ter a mínimo de percepção do que

fica fora e dentro considerando cada escolha. Considerando os ensinamentos de Nietzsche e Gadamer, especialmente aqueles escolhidos por este artigo, tivemos a pretensão de refletir sobre a educação a filosofia e os contextos atuais. Conforme nos indica Stegmaier (2009 p. 13), “por trás do Nietzsche penetrante e estrondoso, está um Nietzsche brando e com nuances que, de fato, permite abalar milênios de velhas plausibilidades do pensamento”. É esse Nietzsche das nuances que nos interessa para nos ajudar a pensar os discursos educacionais para então fazer outras conexões entre filosofia e educação. Ainda temos muito pela frente. Resguardando o sentido hermenêutico dado na primazia da pergunta sobre a resposta (GADAMER, 1997, p. 533 e ss.) na proposta crítica ensaiada aqui cabe ainda uma pergunta: “Quanto de verdade suporta, quanto de verdade ousa um espírito?” (1983d, p. 366).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: DOU, 1996.
- CORREIA, V. T. O homem de fachada em Nietzsche. *Revista Lampejo*, n. 5, p. 165-172, maio 2014.
- FLICKINGER, H.-G. Na contramão das atuais correntes pedagógicas. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 9, n. 22, maio/ago. 2014.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- _____. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.
- _____. O problema da consciência histórica. In: FRUCHON, P. (org.). *O problema da consciência histórica. Hans-Georg Gadamer*. Tradução Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- _____. *Verdade e método. Complementos e índice*. Tradução Ênio Paulo Giachini. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- HELAL, D. H.; MAÍRA, R. O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. *Cadernos Ebape BR*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, artigo 8, mar. 2011.
- NIETZSCHE, F. *Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- _____. Humano, demasiado humano. Um livro para espíritos livres. In: *Obras incompletas. Friedrich Nietzsche*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. p. 83-151.
- _____. A gaia ciência. In: *Obras incompletas. Friedrich Nietzsche*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p. 187-223.

_____. Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral. In: *Obras incompletas*. Friedrich Nietzsche. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983c. p. 43-52.

_____. Ecce homo. Como tornar-se o que se é. In: *Obras incompletas*. Friedrich Nietzsche. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983d. p. 363-376.

SOBRINHO, N. C. M. Apresentação. A pedagogia de Nietzsche. In: SOBRINHO, N.C.M. *Escritos sobre educação*. Friedrich Nietzsche. Rio de Janeiro: PUCRJ; São Paulo: Loyola, 2003.

STEGMAIER, W. Antidoutrinas. Cena e doutrina em Assim falava Zaratustra, de Nietzsche. *Cadernos Nietzsche* 25, 2009.

_____. *As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

CONTRIBUIÇÕES DA *RETÓRICA* PARA O ENSINO DE FILOSOFIA¹

CONTRIBUTIONS OF RHETORIC TO PHILOSOPHY TEACHING

EDGAR LYRA²

PUC-Rio - Brasil
lyranetto@gmail.com

RESUMO: Este artigo parte da premissa de que a *Retórica* de Aristóteles contém ensinamentos de grande valia para as práticas docentes, especialmente aquelas dos professores de filosofia. Investe numa exposição resumida e ilustrada do conteúdo dos seus três livros, buscando estimular uma leitura séria e paciente do texto original. Têm especial atenção as noções de *pistis*, entendida em escopo mais amplo que o da persuasão argumentativa, e de *topos*, repensado como espécie de relevo discursivo definidor de caminhos e lugares-comuns capazes de sustentar discursos convincentes, dignos de atenção.

PALAVRAS-CHAVE: Retórica. Ensino de filosofia. Pistis. Topos. Aristóteles. Heidegger.

ABSTRACT: *The paper is based on the premise according to which Aristotle's Rhetoric has a great value to educational practices, especially for teachers of philosophy. The article invests in a summarized and illustrated exposition of the contents of the three books of Rhetoric and seeks to stimulate a serious and patient reading of the original text. It calls special attention to the notions of pistis – understood in a broader scope than that of argumentative persuasion – and topos, which in turn is rethought as a kind of discursive ground that ultimately defines paths and common places capable of sustaining compelling, attention-grabbing discourses.*

KEYWORDS: Rhetoric. Philosophy teaching. Pistis. Topos. Aristotle. Heidegger.

I

Foi com o elogio grego da razão, com o advento da teorização sobre as coisas do *cosmos* e da *polis*, que nasceu a filosofia ocidental. Menos atenção costuma despertar o fato – igualmente importante – de que o momento grego de ascensão do *lógos* foi também o dos sofistas e do aparecimento dos primeiros textos sobre as artes do discurso, dentre os quais os escritos de *Córax* e *Tísias*, opúsculos como *Contra os Sofistas*, de Isócrates, diálogos de Platão como o *Górgias* e o *Fedro*, enfim, a *Retórica* de Aristóteles. Digeridas pelos romanos, as lições retóricas gregas atravessaram o tempo e chegaram aos nossos dias com ambígua atualidade. Aproveitadas nos cânones da comunicação de massa, convertidas em análises de estilo, em teorias da argumentação (de interesse no

¹ Texto apresentado em versão preliminar nas *XXI Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía*, Buenos Aires, abril de 2014.

² Professor do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

mais das vezes jurídico), presentes na atual lógica informal ou pragmática lógica,³ ainda protagonistas de recentes projetos de “superação da metafísica”⁴ ou redescobertas como necessárias à construção das “retóricas digitais”⁵, fato é que essas lições ainda não reencontraram no âmbito das práticas didático-pedagógicas a importância que tiveram na aurora grega do Ocidente.⁶

São várias as razões para que essa *technê* não seja efetivamente explorada como elemento de formação docente. A primeira remete ao seu próprio contexto de nascimento e à desconfiança que ainda hoje paira sobre os sofistas, a despeito de recentes e oportunas releituras.⁷ Ainda que Sócrates e Platão fossem eles mesmos excelentes retores, e que o segundo admitisse, no *Fedro*, que a retórica possa chegar a “agradar os deuses” (273e) e mesmo elevar almas (cf. *psychagogia*: 261a e 271a-d), o que prevaleceu foi a imagem do discurso frívolo e oportunista, sem compromisso como a Verdade. O próprio Aristóteles já precisaria defender-se em sua *Retórica* contra essa desconfiança (cf. 1355 a22-b22).

Também a moderna redução hegemônica do *lógos* ao âmbito razão científica em muito contribuiu para manter retórica à margem da sapiência acadêmica. Só recentemente, depois dos dissensos epistemológicos do século XX,⁸ vêm alguns autores discutindo, por exemplo, as históricas relações entre “ciência e retórica”.⁹ Mesmo a pedagogia enxergou na *didática* um saber próprio e em nada devedor à retórica.¹⁰

Por fim, não obstante a recente ampliação do escopo do ensino da filosofia em países como o Brasil, e de tentativas, aqui e ali, de dignificação da docência, a arte retórica permanece pouco explorada com elemento de formação de professores. Mesmo em países como os EUA, onde a cultura do debate tem lugar de destaque desde a *high school*, não são finalidades precipuamente filosóficas ou pedagógicas que mantêm vivo apreço pela retórica.

Este estudo busca, por tudo isso, chamar atenção para a possível contribuição dessa arte para a formação docente – especialmente a que concerne ao ensino de filosofia. A aposta mais pontual é que já os ensinamentos da *Retórica* de Aristóteles, ainda que em sua origem não estivessem propriamente

³ Ver, por exemplo, WALTON 2012, pp. 1-4, ou FOGELIN 2005, p. 3.

⁴ Cf. MEYER, Michel, Prefácio à PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. XX: “A retórica é esse espaço de razão onde a renúncia ao fundamento, tal como a concebeu a tradição, não se identificará forçosamente à desrazão. Uma filosofia sem metafísica deve ser possível, porquanto de agora em diante não há outra alternativa”.

⁵ Cf. p. ex. BROOKE, Collin Gifford: *Lingua Fracta – towards a rhetoric of new media*, 2009.

⁶ Manuel Alexandre Júnior chega a dizer, no seu Prefácio à tradução portuguesa do tratado aristotélico, que “a retórica está na moda [...] em praticamente todos as áreas do saber humano”. (ARISTÓTELES 2005, p.9)

⁷ Cf., p. ex., CASSIN, Barbara: *O Efeito Sofístico* (2005); McCOY, Marina: *Platão e a Retórica de Filósofos e Sofistas* (2010); e UNTERSTEINER, Mario: *A Obra dos Sofistas – uma interpretação filosófica* (2012).

⁸ Cf. por exemplo a querela entre Karl Popper, o positivismo lógico do Círculo de Viena, Thomas Kuhn, Imre Lakatos e Paul Feyerabend, com seu anarquismo epistemológico.

⁹ Cf. p. ex., CECCARELLI, Leah: *Shaping Science with Rethoric – the cases of Dobzhansky, Schrodinger and Wilson* (2001).

¹⁰ A começar por COMÊNIO (2001) e sua *Didática Magna*, publicada pela primeira vez em 1631.

comprometidos com finalidades didáticas (como as entendemos hoje), podem ser de grande valia nesse campo.

A título de ilustração preliminar, mesmo a mais “elementar” consciência dos três modos de persuasão (*pisteis*)¹¹ – *lógos*, *ethos* e *pathos* – pode ser sumamente desejável quando se deparam os professores com públicos não devidamente convencidos do valor intrínseco dos saberes que professam. É bem conhecido, mas pouco explorado para fins de formação docente, que *lógos* se refere à palavra logicamente articulada, *ethos* à confiança dos ouvintes na pessoa do orador e *pathos* às disposições afetivas que permeiam as situações discursivas. Lecionar para pesquisadores, em programas de pós-graduação, é atividade em que a competência teórica pode bastar-se; mas, tal não é o caso em âmbitos outros, onde problemas agudos surgem por simples falta de atenção aos componentes “patológicos” e “éticos” necessários, inclusive, a que o *lógos* possa encontrar sua adequada recepção. Seja como for, é desconcertantemente comum ouvir professores de filosofia, ciosos de suas competências hermenêuticas e analíticas, queixarem-se da baixa conta em que públicos exteriores à academia por vezes os têm.

II

Recuperemos algumas questões da *Retórica* de Aristóteles a partir do resumo dos seus três livros. A intenção é convidar à leitura paciente do texto original, chamando atenção para as muitas reflexões nele presentes sobre a constituição geral dos nexos discursivos, especialmente aqueles capazes de sustentar discurso convincentes e por isso dignos de atenção.

O PRIMEIRO LIVRO começa introduzindo o leitor às noções mais centrais da arte retórica, simultaneamente a uma elaboração de críticas diversas às práticas e tratados da época. Seguem-se justificativas para o ensino filosófico, não sofisticado da retórica, justificativas que têm como pano de fundo os perigos da transmissão dessa arte a almas ainda não devidamente comprometidas com o Bem.¹² Aristóteles apresenta uma série de argumentos em prol da necessidade desse ensino, o primeiro ligado à ideia de que é por culpa de oradores retoricamente incapazes que a Verdade e a Justiça são às vezes superadas pela falsidade e a injustiça. Alude, em seguida, à necessidade de adaptar os discursos aos seus públicos e circunstâncias, bem como considerar os assuntos em pauta sob seus vários ângulos. Pondera, por fim, que qualquer técnica corre o risco de ser mal usada, não sendo a retórica exceção. “O que faz de um homem um sofista”, pontua, “não são suas capacidades (*dinamêi*), mas suas escolhas (*proairesei*)”. (1355 b20)

Uma ressalva se faz aqui necessária. A decisão de resumir o tratado aristotélico e oferecê-lo como ponto de partida para reflexões sobre a docência está diretamente ligada à convicção de que ele, nem de longe, assemelha-se a um

¹¹ A tradução de *pistis* é das mais difíceis, dada a polissemia do termo. Aqui mantemos “persuasão”, aguardando os momentos seguintes do texto para matizar essa escolha.

¹² O *Górgias*, de Platão, é o provável contraponto dessas justificativas.

manual de instruções de pronto uso, mais convidando a um mergulho na produção dos nexos discursivos capazes de “transformar as almas”, no caso, primeiramente a do próprio professor. Chega a ser difícil imaginar que alguém que deseje resultados imediatos venha a meter-se diretamente com um texto da complexidade da *Retórica*.

Martin Heidegger, que dedicou longos anos de estudo à obra de Aristóteles, chega a sugerir que “o sentido original da retórica há muito se perdeu.” Diz mais: “A retórica não é senão a explicitação (*Auslegung*) do *Dasein* em sua concretude, é a hermenêutica do *Dasein* propriamente dito”. (HEIDEGGER, 1924, p.109-110)¹³ Bem entendido, a experiência grega é por ele compreendida a partir do discurso, da linguagem não como conjunto de sons proferidos, mas conversa com outros e consigo mesmo, envolvendo escuta e fala que põe algo em relevo. É nesse sentido que a arte retórica é pensada como explicitação do ente que, herdeiros dos helênicos, já sempre somos em nossa existência concreta. Fato é que essa interpretação heideggeriana tem especial interesse para os fins aqui em pauta, visto que professores de filosofia são gente que essencialmente escuta e fala com seus alunos – ou que deveria assim comportar-se. Embora seja de conhecimento geral que existem muitas simplificações das lições aristotélicas – todas elas, sim, aproveitáveis mais imediata ou superficialmente para fins docentes – aqui se visa dirigir o olhar para as promessas formativas potencialmente presentes numa experiência de leitura direta do texto em epígrafe.

Ainda mais importante para o que se seguirá é a insistência de Heidegger, apesar das muitas caracterizações de Aristóteles da retórica como uma *technê*, em compreendê-la como *dýnamis*, capacidade, potência. A tensão se acomoda ao evocarmos a interpretação da *technê* grega feita pelo mesmo autor trinta anos mais tarde, no conhecido ensaio *A Questão da Técnica* (1954). A definição da técnica como conhecimento utilitário, como domínio de meios para consecução de fins, é entendida por Heidegger ao mesmo tempo como correta e inessencial. Cede por isso lugar ao entendimento da *technê* como agenciamento de causas – das quatro causas aristotélicas, não apenas as eficientes – visando dar curso àquilo que não chegaria a ser sem tal atenção e engenho, nesse caso, o discurso convincente resultante das escolhas e articulações retóricas adequadas. Não se trata, portanto, de disponibilizar instrumentos retóricos para o atendimento de finalidades filosófico-pedagógicas dadas de antemão – por mais nobres que possam ser –, mas de formar retoricamente indivíduos capazes de enxergar nexos e caminhos discursivos trilháveis na lida com seus alunos, de modo a convincentemente convidá-los ao pensamento filosófico.

Seja como for e de volta ao Livro I da *Retórica*, entre as noções e definições de retórica nele apresentadas está, com lugar de destaque, a já mencionada distinção entre *logos*, *ethos* e *pathos* que atravessa toda a obra em epígrafe e faz repensar a tradução pura e simples de *pistis* por “persuasão”. Dita “complemento (*antistrofos*) da dialética” (1354 a1), a retórica dela distingue-se por lidar com formas de “persuasão” que extrapolam o plano da argumentação racional. Com

¹³ Traduções minhas. *Dasein*, mais usualmente traduzido por ser-aí, diz em Heidegger respeito ao nosso ser no mundo, à nossa existência em meio à totalidade dos outros entes.

efeito, nunca há apenas *lógos*, *ethos* ou *pathos* nas situações concretas de fala, mas sempre presença balanceada, mais ou menos proeminente, de cada um dos três modos de *pistis*. Move-se a técnica retórica, portanto, em situações discursivas elásticas, que têm decerto um pé nas estruturas silogísticas dos discursos – mesmo quando inaparentes – e o outro num terreno político que em muito transcende o plano institucional. A circunstância retórica precisa, enfim, ser suficientemente compreendida antes que qualquer estratégia discursiva possa ser traçada e mostrar-se exitosa.

A título de ilustração, uma lágrima sincera, derramada sobriamente por uma filha diante de pergunta incisiva a ela feita por seu pai, pode ser mais convincente e decisiva que toda uma série de explicações ou contestações do direito a tal interpelação. Condenar gratuitamente o uso de mídias sociais numa turma de adolescentes (que de todo respiram esse ar) pode significar para uma professora uma total corrosão do seu *ethos*, ou seja, de sua reputação como professora capaz de real diálogo nesse segmento de ensino.

Entre os muitos conceitos que Aristóteles introduz no Livro I é preciso chamar atenção, após o foco inicial nas *pisteis*, para a noção de *topos*. Esta é de fato uma noção presente em vários momentos da obra aristotélica e não apenas na *Retórica*, convidando à paráfrase de que “*topos* se diz de vários modos”. A acepção mais ampla é a de “lugar”, faltando, naturalmente, compreender qual é a noção de lugar capaz de ligar os lugares discutidos na *Física* aos lugares-comuns discursivos da *Retórica*, passando pelos *Tópicos*, pela *Ética a Nicômaco*, pela *Poética* e por aí afora, sem que uma definição propriamente dita lhe seja dada.

A aprofundada compreensão da ideia de *topos* talvez seja mesmo o que há de mais complexo no texto da *Retórica*, posto que os vários *topoi* se entrelaçam e reforçam, ligando-se ora aos grandes gêneros de assuntos em questão, ora aos costumes e opiniões partilhadas por falantes de nichos específicos, ora à própria compreensão do êxito persuasivo a perseguir nas várias situações discursivas, fazendo parte dessa compreensão, em todo caso, as escolhas estratégicas iniciais e a consciência dos “deslocamentos tópicos” a realizar na condução dos discursos.

É inclusive bastante curioso que, muitas vezes, passe despercebido que a retórica *não lida* com o verdadeiro e o evidente, mas com o que é naturalmente problemático e, a partir daí com o plausível, o verossímil, o razoável, com o menos desvantajoso e o mais justo, como o melhor e o pior, portanto, com a necessidade de “encontrar os caminhos de persuasão adequados a cada caso”. (1355 b32) Lembra Olivier Reboul em sua *Introdução à Retórica* que não lidamos assim propriamente com a “prova do pobre” (2004, p. 27), sendo Aristóteles mesmo quem nos adverte na *Ética a Nicômaco* que “é evidentemente tão tolo aceitar de um matemático argumentação provável quanto exigir de um orador provas demonstrativas” (1094 b25-30).

O primeiro livro deságua, enfim, numa longa discussão sobre os grandes gêneros retóricos: o judicial, o político ou deliberativo, e o epidíctico ou cerimonial. Mais do que uma mera “classificação” – ou mesmo categorização –, essa discussão parece cumprir o papel de rebater as noções até então apresentadas

sobre as “tópicas” mais centrais na *polis* grega. Com efeito, entre os lugares-comuns mais frequentes no primeiro gênero estão os da *justiça* e da *injustiça*; às situações políticas concernem mais geralmente as noções de *melhor* ou *pior*, de *mais* ou *menos vantajoso*; o gênero cerimonial, finalmente, tem entre seus pontos de apoio privilegiados aqueles da *nobreza* e da *vileza*, da *beleza* e da *feiura*. Mais importante, entretanto, sobretudo visando a um uso mais alargado desses ensinamentos, é perceber essas demarcações genéricas como indicativas de estratégias discursivas mais ou menos adequadas a cada circunstância. É instrutivo lembrar o quão diferente há de ser admoestar um estudante qualificando sua ação como injusta, ou como inútil, ou como deselegante. São campos discursivos diferentes, que envolvem diferentes afetos e relações com o caráter, portanto, com efeitos diferentes na reorganização (ou desorganização) dos lugares-comuns compartilhados pelos falantes.

O SEGUNDO LIVRO tem uma estrutura tripartite claramente identificável. Aristóteles trata primeiramente do *pathos*, em seguida do *ethos* e só então do *lógos*. Entre os vários afetos discutidos estão alguns muito importantes para o trabalho do professor, como a *ira* (*orguê*),¹⁴ com discussões finas sobre suas modulações, sobre aquilo que as provoca e sobre as predisposições de ânimo – e consequente permeabilidade ao discurso – delas resultantes. Vale a pena ler e reler o parágrafo sobre a ira, mesmo cotejando as traduções de modo a exigir-lhe a esperada coerência. Aristóteles entende, por exemplo, que há três formas principais de desprezo (*oligoria*) capazes de suscitar ira, todas as três infelizmente muito presentes em situações de aula: o menosprezo (*kataphronesis*), a má vontade (*epereasmos*) e o ultraje ou humilhação (*hybris*).¹⁵ De fato, um estudante cujas opiniões e presença não sejam dignas de atenção pode desenvolver uma contrariedade ao professor e a tudo o que ele diz e representa. Também a recusa gratuita a pedidos razoáveis, mais ainda a exposição injustificada e desmedida de estudante a vexame público, podem, ambos, torná-lo impermeável a qualquer proposta de troca e aprendizado vindas do professor então indelevelmente marcado como inflexível ou truculento.

Não por acaso, a *emulação* (*zelos*) é o último dos afetos tratados e faz já a passagem para a consideração das *ethe*. Essencialmente diferente da inveja (*ftonos*), *zelos* concerne à presença de desejo respeitoso por aquilo que, discursando, um orador promete ou representa – coisa não trivialmente ao alcance de um professor de filosofia em um mundo avesso ao pensamento lento e paciente, sobretudo atravessado por desejos caricatos de sucesso pessoal e profissional. A emulação de que fala Aristóteles tem, em todo caso, a ver com o desejo de bens que o aluno julga a seu alcance e dos quais se considera digno, sendo o professor aquele que pode ajudá-lo na conquista, experiência ou usufruto desses bens. Cabe ao aluno, nesse sentido, *zelar* para que a aula seja boa, consequentemente, lugar

¹⁴ É bastante insatisfatória a tradução de *orguê* por “ira”, dada a sua atual proximidade semântica com a raiva e com os acessos de fúria. Aristóteles trata de mais geralmente de “ressentimentos”, cuja vontade de vingança que lhes corresponde pode manifestar-se de modos diversos.

¹⁵ Propostas minhas de tradução.

de experiências compartilhadas que de todos torne mais próximos os bens almejados.

Precisamente aí jaz uma boa indicação para ampliar a compreensão da noção retórica de *ethos*. Traduzir *ethos* por “caráter” é, de fato, empobrecedor. A reputação ou crédito do orador se estabelecerá, sim, a partir de traços que lhe são próprios, mas também contra a teia de costumes que a cada vez lhe serve de fundo. É relevante lembrar que, dependendo da grafia,¹⁶ *ethos* pode significar hábito ou costume, mais que caráter, este último entendido como posse de qualidades pessoais.

Fato é que Aristóteles analisa em sequência o *ethos* do jovem, do idoso e dos que estão no auge da vida, dos nobres, dos ricos e dos poderosos; e não deve de nenhum modo passar despercebido que ele se volta mais imediatamente para o *ethos* do público, e só subsidiariamente para o do orador, que herdará sua credibilidade da consonância que com a plateia for capaz de estabelecer. Tudo isso dá ensejo a uma enorme e rica reflexão sobre a emulação ao alcance dos professores de filosofia de hoje frente a seus vários públicos.

A terceira parte do Livro II é, por fim, dedicada à argumentação. A noção é propositalmente dilatada. São discutidas estratégias argumentativas variadas, distinguindo-se aquelas que hoje chamamos de dedutivas das que procedem por indução e ilustração, estando sempre presente a questão dos lugares-comuns sobre os quais cada uma dessas estratégias pode e precisa se apoiar. Valer-se de uma máxima abraçada por determinada comunidade pode ser muito oportuno. Mas, a percepção de qual máxima se adéqua a qual auditório, e em que circunstâncias, depende de uma sólida e sensível formação do orador.

Aristóteles precisa, por exemplo, mesmo ao referir-se à parte mais “lógica” da retórica, estabelecer distinções entre *silogismo* e *entimema*, bem como chamar atenção para os *topoi* sobre os quais qualquer argumentação há de se apoiar. A primeira atenção se origina do fato de não usarmos silogismos completos em nossos discursos, a não ser em situações excepcionais, por exemplo, quando damos aula de “lógica”. Ainda que a estrutura lógica do discurso seja a mesma – e possa ser identificada analiticamente – o que acontece nos discursos rotineiros é a elisão de alguns dos termos do silogismo, seja a título de praticidade, seja para ganho de força expressiva. Não se começa afirmando que todos os homens são mortais para concluir que certo homem é mortal. Uma variedade grande de entimemas pode, por sua vez, fundamentar-se sobre essa estrutura silogística exemplar, por exemplo quando alguém lembra a um interlocutor arrogante que ele, por ser homem, será “comido pelos vermes”, ou acabará na “terra dos pés juntos”. A retórica, em suma, não prescinde da lógica, mas tampouco reduz-se a ela.

Ainda digno de lembrança é que já nos *Tópicos*, texto do *órganon* aristotélico, faz-se uma distinção clara entre silogismos demonstrativos e dialéticos, sendo este último tipo definido como “aquele no qual se raciocina a partir de

¹⁶ Cf. p. ex. TUGENDHAT, 1997, p. 35-36.

opiniões de aceitação geral”. Aristóteles esclarece logo adiante: “opiniões de aceitação geral, por outro lado, são aquelas que se baseiam no que pensam todos, a maioria ou os sábios, isto é, a totalidade dos sábios ou a maioria deles, ou os mais renomados e ilustres entre eles” (100 b18-23).¹⁷ Professores de filosofia, é notório, deparam-se todo o tempo com a necessidade de bem escolher as “opiniões de aceitação geral” sobre as quais poderão edificar seus discursos, devendo, em contrapartida, tornarem-se atentos à identificação daquelas trazidas pelos seus alunos e à sua presença implícita nos entimemas por eles despercebidamente usados.

O TERCEIRO e último livro a *Retórica* é bem conhecido como “livro estilístico”, ainda que esse rótulo traia seu escopo amplo e importância enorme. É nele que Aristóteles retoma e repensa os cânones retóricos da sua época, por exemplo, o sequenciamento discursivo a partir da fórmula *proêmio* (*prooimion*), *narração* (*diégesis*), *confirmação* (*pistis*) e *epílogo* (*epilogos*), com espaço livre para a *digressão* (*parekbasis*).

O filósofo relativiza explicitamente a necessidade desse ordenamento (cf. 1414 a30-1414 b19), sendo, contudo, ainda mais importante perceber que ele ganha outra espessura quando em diálogo com os aspectos mais amplos – “momentos” ou “camadas” da elaboração discursiva. A primeira dessas camadas concerne simultaneamente à tomada de consciência da circunstância a enfrentar, ao “inventário” dos elementos discursivos nela presentes e à “descoberta” (*heuresis*, como posteriormente nomeado) da melhor forma de seguir adiante. Remete ao Livro I e às definições lá presentes, onde Aristóteles refere-se à *capacidade de teorizar* (*dinastai theorein*, 1355 b34), isto é, em termos menos contaminados pelas nossas noções de “teoria”, à capacidade de enxergar compreensiva e abrangentemente a circunstância discursiva. Pode-se mesmo agora dilatar aquelas definições para propor que *todo discurso é discurso para determinado público, em determinadas circunstâncias, proferido por determinado orador, que se vale de certo repertório para atingir certos resultados*.

A segunda das camadas retóricas é a *táxis*. Envolve a *disposição* dos elementos inventariados segundo certo plano. Exatamente aí entra o sequenciamento discursivo que vai do proêmio ao epílogo.¹⁸ Não é difícil antever que a escolha da melhor forma de predispor favoravelmente o público, no *proêmio*, aos fatos a *narrar* (*diegesis*) ou *expor* (*prothesis*), depende de uma avaliação antecipada da situação retórica, bem como o dependem a forma de articulá-los persuasivamente e a finalização convincente do discurso (*epilogos*).

Digressão importante, embora discursos elaborados para serem proferidos sem interrupção possam observar com rigor o cânone descrito (e relativizado por Aristóteles), nada impede que situações de improviso possam ser retoricamente pensadas. Não importando quão concisos ou prolixos sejam os participantes de um diálogo, a retomada da palavra por cada um deles dependerá decerto da

¹⁷ Tradução de Edson Bini, edição Edipro 2005.

¹⁸ Aristóteles hesita no capítulo 13 do Livro III ao fazer essa enumeração. Chega a sugerir que tudo poderia se reduzir a dois grandes momentos: exposição (*prothesis*) e persuasão (*pistis*).

ratificação ou retificação do plano discursivo traçado, portanto, de uma atenção contínua ao elenco de elementos retóricos.

Não é diferente com a *léxis*, terceiro momento do constructo retórico. A escolha do léxico, mais amplamente, do repertório de lugares-comuns significativos a mobilizar, do “estilo”, se assim for preferido, dependerá tanto da síntese das circunstâncias quanto do plano discursivo a partir dela estabelecido. A piada que pode ser contada após dois meses de aula provavelmente não poderia sê-lo no primeiro dia do ano. O vocabulário e as figuras de linguagem usadas têm, igualmente, de adaptar-se ao público, ao tema, ao ambiente e à ocasião.

Junte-se a quarta e última camada discursiva, a da *hypocrisis*, que Aristóteles apresenta tecendo comparações com a arte poética. Numa enumeração mais livre, a voz, sua entonação e ritmo, o gesto facial, a indumentária e o posicionamento corporal, todos deverão dialogar com os outros três momentos de modo a dar unidade ao discurso. Voltando ao âmbito da docência, faz enorme diferença se o professor fala alto ou baixo, se é firme ou hesitante, se fala em pé ou sentado. A *ação*, *encenação* ou *performance* será em muitas ocasiões crucial para a eficácia discursiva e, não apenas, naquelas em que *pathos* e *ethos* adquirem protagonismo em relação ao *lógos*. A possibilidade de sustentação de uma exposição oral prolongada pode muito bem depender da capacidade do orador de valer-se do seu corpo, da sua modulação de voz, enfim, de materialmente agir sobre as “invisíveis linhas de força” que estruturam a convivência humana, não sendo exceção a sala de aula.

III

A esta altura já deve estar clara a aplicabilidade da retórica a situações gerais de ensino e aprendizado. O epílogo desta apresentação ficará, assim, por conta de mais alguns adendos, ilustrações e pontuações.

Enfatize-se com Aristóteles que todos os homens – logo, todos os professores – valem-se de recursos retóricos (cf. 1354 a1-a11) sem, entretanto, pensarem mais detidamente sobre isso nos termos expostos. A ideia não é, assim, desqualificar quaisquer orientações didático-pedagógicas dignas de apreço, mas mostrar como a retórica pode lançar incrível luz sobre situações identificáveis por todos os que dedicam suas vidas ao ensino.

A agitação com que via de regra se deparam os professores ao entrarem numa sala de aula de nível médio, de todo incompatível com um tempo mais filosófico, terá retoricamente a ver com vários possíveis fatores: com o *ethos* dominante na instituição em que lecionam (ou na comunidade em que ela se insere), com o *pathos* momentâneo da turma (aquele de uma véspera de feriado ou aula imediatamente posterior ao recreio), ainda com a prova ou o discurso extenuante do colega que acabou de deixar a sala. A correta leitura da

circunstância sugerirá ao professor a necessidade de adequar “o proêmio da aula” de modo a “melhorar” as predisposições de ânimo vigentes, ao custo de seu *lógos* não encontrar qualquer ressonância, por mais preciosos que sejam seus ensinamentos.

A escolha e o sucesso desse proêmio dependerá certamente de repertório. O professor pode sugerir uma reorganização das carteiras em roda, ou pode valer-se de alguma inventiva *hypocrisis*, quem sabe de hábil circulação pelo espaço da sala de modo a delicadamente desarticlar linhas de força prejudiciais a um ambiente de possível abertura para o pensamento. Chamar pelo nome um ou dois alunos formadores de opinião e perguntar-lhes se algo aconteceu que motive o desassossego pode ser interessante; e não chamá-los pelo nome – mas por “você aí” ou “psiu” – pode diminuí-los e mesmo gerar ressentimentos velados, sobretudo em se tratando de jovens em agudo processo de constituição de identidade. Tudo isso é ao mesmo tempo muito intuitivo e muito técnico. O que de todo modo precisa ser evitado é a perda completa de contato com as possibilidades de lida retórico-filosófica com as situações docentes e a conseqüente queda nas águas da violência discursiva, do medo e da impotência.

Pode-se, com certeza, alegar que essas considerações são periféricas demais e que passam à margem do mérito do que deva ser o ensino de filosofia acessível e adequado a cada público. Só não deve passar despercebido que a *Retórica* é parte inalienável da filosofia aristotélica em seu escopo amplo, e que trata sobretudo da possibilidade de achar lugar para os filósofos num mundo mais amplo que o da Academia ou do Liceu.

Que não se descurem os oradores professores – acrescentaria o Aristóteles aqui lido – de perceber que “mesmo que tivéssemos a ciência mais exata [não] nos seria fácil com ela persuadir certos auditórios” (1355 a31); que determinados públicos são muito mais permeáveis a exemplos e ilustrações que a definições e deduções; que a concisão discursiva é, desde muito, apreciada como virtude e que as digressões, se usadas no tempo e medida certa, podem dar ao discurso (e à aula) notável plasticidade. Que não se descurem os mestres da capacidade de levar em consideração sempre os vários ângulos que uma questão pode comportar, inclusive, vez por outra, de colocar-se no lugar dos alunos para procurar pontos de apoio capazes de incentivá-los a filosofar.

Quem sabe, enfim, professores de um tempo em que a “antiga rainha” já não mais pode “aspirar ao caminho seguro da ciência” (KANT, 1994, Prefácio da primeira edição) – e que mesmo esta última enlaçou-se à tecnologia – possamos descobrir nas razões que levaram Aristóteles a escrever uma *retórica filosófica* caminhos novos para nossas práticas docentes. Em outras e últimas palavras, quem sabe, em meio a uma topografia cada vez mais imediatista e “utilitária”, não possa uma reconsideração aprofundada da arte retórica dar-nos acesso a algumas veredas perdidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Manuel Alexandre Júnior. Biblioteca de Autores Clássicos. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2006;
- _____. *Retórica*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- _____. *Tópicos*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2005.
- ARISTOTLE. *Art of Rhetoric*. Bilingual, transl. by J.H. Freese. Loeb Classical Library, Massachussets: Harvard Press, 2006.
- _____. *Nicomachean Ethics*. Transl. by W.D. Ross, in *The Complete Works of Aristotle*, ed. by John Barnes, vol. 2. New Jersey: Princeton, 1995.
- _____. *Topics*. Transl. by W.A. Pickard, in *The Complete Works of Aristotle*, ed. by John Barnes, vol. 1. New Jersey: Princeton, 1995.
- BROOKE, Collin Gifford. *Lingua Fracta – towards a rhetoric of new media*. New Jersey: Hampton Press, 2009.
- CASSIN, Barbara. *O Efeito Sofístico*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- CECCARELLI, Leah. *Shaping Science with Rethoric – the cases of Dobzhansky, Schrodinger and Wilson*. Chicago: University of Chicago Press, 2001.
- CICERO. *De Oratore* (books I e II). Bilingual, transl. by H. Rackam. Loeb Classical Library. Massachussets: Harvard Press, 1967.
- FOGELIN, Robert (1985). The Logic of Deep Disagreements. *Informal Logic*, 7.1, p.1-8. Reprinted in *Informal Logic* (2005), 25.1, p. 3-11.
- HEIDEGGER, Martin (1924). *Grundbegriffe der Aristotelischen Philosophie*. Klostermman, Frankfurt A.M., 2002, GA 18. English: *Basic Concepts of Aristotelian Philosophy*. transl. Robert Metcalf and Mark Tanzer. Indianapolis: Indiana University Press, 2009.
- _____. Die Frage nach der Technik (1954), in *Vorträge und Aufsätze*. Pfullingen, Neske. Traduções brasileiras por Emanuel Carneiro Leão, "A Questão da Técnica", in *Ensaio e Conferências*, Petrópolis, Vozes, 2002; e por Marco Aurélio Werle, in *Scientiae Studia*, vol.5, n.3, 2007, p. 375-398.
- ISÓCRATES. Against the Sophists. in *Isocrates*. vol. I, transl. by David Mirhady and Yun Lee Too. Austin Texas: University Press, 2000.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Gulbenkian, 1994.
- McCOY, Marina (2008). *Platão e a Retórica de Filósofos e Sofistas*. São Paulo: Madras, 2010.
- MEYER, Michel (2004). *A Retórica*. São Paulo: Ática, 2007.
- PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1992). *Tratado de Argumentação – a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PLATO. *Euthyphro, Apology, Crito, Phaedo, Phaedrus*. Bilingual, transl. Harold North Fowler, Loeb Classical Library, Massachussets: Harvard Press, 2001.
- PLATÃO. *Fedro*. Trad. Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimaraes, 2000.

_____. *Górgias de Platão*. Bilingue, trad. Daniel Lopes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

REBOUL, Olivier (1991). *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOFISTAS. *Testemunhos e Fragmentos*. trad. Ana Alexandre de Souza e Maria José Vaz Pinto. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 2005.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre Ética*. Petrópolis: Vozes, 1997.

UNTERSTEINER, Mario. *A Obra dos Sofistas – uma interpretação filosófica*. São Paulo: Paulus, 2012.

WALTON, Douglas, N. *Lógica Informal: manual de argumentação crítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO: NOTAS SOBRE A DOCÊNCIA DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

*EDUCATION AND HALF-EDUCATION: NOTES ON THE TEACHING OF
PHILOSOPHY IN SECONDARY SCHOOL*

FÁTIMA MARIA NOBRE LOPES¹

UFC - Brasil
fatimanobreufc@gmail.com

ADAUTO LOPES DA SILVA FILHO²

UFC - Brasil
adautoufcfilosofia@gmail.com

RESUMO: Na atualidade, há uma compreensão de que é preciso estabelecer na vida humana bases educativas mais justas e igualitárias. Isso requer que haja uma boa formação nas universidades e nas escolas capaz de desenvolver uma educação para o pensamento crítico e reflexivo. Dentre as diversas áreas dessa formação, destacamos a Filosofia. Este artigo objetiva exercer uma reflexão acerca da formação do docente de Filosofia e do seu ensino no nível médio, tomando como base teórica a questão da semicultura e da semiformação em Adorno. Destacamos a necessidade de relacionar essa formação com a pesquisa, apontando ao mesmo tempo as dificuldades de compreender as especificidades das modalidades bacharelado e licenciatura. Focalizamos o estágio como um espaço de pesquisas e de construções teórico-filosóficas. Entendemos, então, que a relação ensino, pesquisa e estágio é um forte elemento de superação da semiformação na área de Filosofia. Tecemos ainda algumas considerações acerca dos conteúdos e diretrizes metodológicas para o seu ensino no nível médio. Em nossas conclusões, destacamos a importância da Filosofia e do seu ensino na vida social das pessoas e, conseqüentemente, na formação dos jovens, rogando para que ela permaneça no nível médio.

PALAVRAS-CHAVE: Semiformação. Formação docente. Ensino de Filosofia. Pensamento reflexivo.

ABSTRACT: *Nowadays, it is necessary to establish in human life more just and egalitarian educational bases. This requires quality education in universities and schools. This education must be able to develop a critical and reflective perspective. Among the various areas of this education, we highlight Philosophy. This paper will discuss the education of the Philosophy teacher and his teaching in secondary school. To this end, it takes as theoretical basis the issue of half-culture and half-education in Adorno's thought. We highlight the need to relate this education to academic research, we also point out the difficulties of understanding the specificities of the bachelor's degree and the licentiate's degree. We emphasize that the supervised practice is a space of research and theoretical-philosophical constructions. We understand that the relation teaching, research and supervised practice is a strong element of overcoming the half-education in the area of Philosophy. We also discuss the contents and methodological guidelines for the teaching of Philosophy in secondary school. We call the attention to the importance of Philosophy and its teaching in the social life and, consequently, in the education of young people. Finally, we affirm that Philosophy must remain in the curriculum of secondary schools.*

¹ Professora na Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Professor na Universidade Federal do Ceará (UFC).

KEYWORDS: *Half-Education. Teacher Education. Teaching of Philosophy. Reflective Thinking.*

INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais há uma percepção generalizada de que é preciso estabelecer a sociedade e a vida humana em geral em bases educativas mais consistentes no sentido de se indicar, ao educando, caminhos e horizontes que o levem a compreender o mundo e a sua existência, capaz de pensar uma sociedade realmente justa, igualitária e mais humana. Isso requer, entre outros requisitos, que haja uma boa formação nas universidades e nas escolas capaz de desenvolver uma educação para o pensar crítico e reflexivo. A Filosofia tem um papel significativo para essa consecução, por isso se faz mister o exercício constante de reflexões em torno da formação do docente de Filosofia e do seu ensino no nível médio.

A partir dessas considerações este artigo objetiva exercer uma reflexão acerca da formação do docente de Filosofia e do seu ensino no nível médio, tomando como base teórica a questão da semicultura e da semiformação no pensamento de Theodor Adorno.

Para Adorno, a sociedade cientificizada e tecnológica levou as pessoas a um estado de alienação e de barbárie requerendo o resgate da humanização do homem e do pensamento esclarecido, crítico e reflexivo capaz de recuperar o ser digno do homem, uma vez que essa sociedade reprimiu a razão filosófica substituindo-a por uma razão científica e instrumental. Apesar de não negar os benefícios das ciências Adorno destaca que na sociedade desenvolvida ainda permanece a miséria, a desigualdade e a injustiça. Tudo isso conduziu ao empobrecimento da cultura, prevalecendo a disseminação da semicultura e, portanto, da semiformação cuja expressão mais alta é a alienação, o conformismo e a manipulação dos sentidos das pessoas. Desse modo, a semicultura e a semiformação acabam por contribuir para a violência e a desumanização ofuscando a dimensão formativa e emancipatória do homem. No entanto, uma educação crítica poderá concorrer para a formação humana, capaz de desenvolver nas pessoas uma postura autônoma, crítica e reflexiva. Então elas teriam condições de resgatar a razão filosófica e de pensar a sociedade, a sua existência e a sua vida em prol de um mundo melhor.

Tomando essas considerações ponderamos, nas três partes do presente texto, que a formação do professor de Filosofia e o seu ensino no nível médio são questões de suma importância para pensarmos essas concepções de Adorno. Para o curso das nossas argumentações, a primeira parte, sucedida por esta introdução, focalizará as formulações de Adorno acerca da semicultura e semiformação na sociedade cientificizada e tecnológica. Na segunda parte trataremos da formação do docente de Filosofia por meio de dois elementos que consideramos importantes para a superação da semiformação nessa área de conhecimento: a relação entre ensino e pesquisa nos cursos de formação docente em Filosofia e o estágio supervisionado como espaço de desenvolvimento da pesquisa e de construções teórico-filosóficas nessa formação. Nessa articulação teceremos alguns pontos

acerca da polemica das modalidades da graduação em Filosofia relativas ao bacharelado e à licenciatura posto que há uma tendência em se considerar uma inferioridade do licenciado em relação ao bacharel. Na terceira parte, precedida por ponderações acerca de alguns limites do ensino de Filosofia no nível médio, teceremos algumas considerações acerca dos objetivos, conteúdos e habilidades do ensino de Filosofia no nível médio, porém sem pretender que sejam receitas prontas e nem tampouco procedimentos a priori do ensino de Filosofia. Toda a nossa argumentação será ratificada em nossas considerações finais.

I A SEMIFORMAÇÃO NO PENSAMENTO DE ADORNO

O atual momento histórico, sob o paradigma de uma sociedade cientificizada, tecnológica, exige uma reflexão sobre a barbárie na qual nos encontramos, remetendo à necessidade de se pensar qual o papel da educação, principalmente em relação à formação docente, o que remete ainda à formação humana, para que se possa superar o estado de desumanização e de violência generalizada a que chegamos neste século XXI.

Adorno defende a necessidade de se resgatar a humanização do homem, capacitando-o para o esclarecimento e para a reflexão crítica, a fim de compreender a sua existência e de libertá-lo das condições de opressão. Daí a sua crença numa educação como emancipação. Essa educação dever ter uma dimensão crítica, esclarecedora, proporcionando ao homem a sua condução para transformar a sociedade e para recuperar a subjetividade perdida no processo de dominação, resgatando, assim, o ser-digno do homem, o seu ser genérico.

O iluminismo tinha a pretensão de fazer do homem um ser livre e autônomo, combatendo o mito antigo e medieval, porém a *razão iluminista* terminou por se transformar num fetiche, num novo mito, pois os homens renunciaram o sentido da existência, da verdade, em prol da ciência e da utilidade, fazendo prevalecer a lógica formal como a grande escola da unificação. Desse modo, o mundo é submetido ao domínio da ciência positiva. Diz Adorno (1985, p. 20-21) o seguinte:

No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade [...] O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento [...] Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência.

É assim que a ciência dispensa a Filosofia, o pensamento crítico e dialético. O esclarecimento se torna autoritário, pois a *razão*, preconizada pelo Iluminismo, foi tornando-se ofuscada e oprimida diante do desenvolvimento da tecnologia e dos ideais dominantes. A sociedade burguesa, ao impor o seu domínio sobre os

homens, reprimiu a dimensão emancipatória da razão e privilegiou a razão instrumental, que se tornou onipresente. A razão combatente do mito transforma-se num novo mito, quer dizer, no mito da calculabilidade, da utilidade, da uniformização, do consumo e da instrumentalidade. O mundo passou a ser submetido ao domínio da ciência positiva, e a razão iluminista tornou-se instrumento dessa ciência, resultando, assim, na constituição da *razão instrumental*.

Como consequência, no quadro da sociedade atual, os males se globalizam sob a aparência do bem e do inevitável. Afirma-se que hoje temos condições de erradicar a fome, a pobreza; mas o que se vê é a reprodução da miséria e da barbárie³. A técnica moderna nos capacita a atingir a tão sonhada liberdade; no entanto, acostumamo-nos à reprodução das necessidades impostas pelo capitalismo. Adorno não nega os benefícios trazidos pelo progresso técnico da humanidade; entretanto, demonstra a ambiguidade desse novo modelo de sociedade, afirmando que a fome, o desemprego, a dominação, as guerras são o resultado bárbaro causado pelo progresso da civilização tecnológica. O progresso é filho da razão instrumental: “[...] no trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta” (ADORNO, 1985, p. 48).

Tudo isso resulta também no empobrecimento cultural. Na sociedade fetichizada manifesta-se a indústria cultural, pois a cultura no capitalismo tornou-se uma *semicultura* ao exercer uma função de legitimação e dominação, deixando embotar a sua dimensão formativa. A semicultura se manifesta na onipresença do espírito alienado, no conformismo e no seu caráter mercadológico. Dessa forma, a indústria cultural manipula os sentidos dos homens, uma vez que a cultura se converte em mercadoria. A indústria cultural é uma “manifestação exemplar” da razão instrumental, da mitologia, do fetiche, cuja incidência recai principalmente sobre a individualidade dos homens.

Para o nosso autor, a popularização da cultura não significa esclarecimento nem democratização; ao contrário, ela se manifesta como um instrumento de dependência e ignorância a partir do momento em que se torna mercadoria, valor de troca. A indústria cultural anula a cultura, domina os homens e contribui para o progresso da barbárie. Logo, além dos fatores subjetivos, também existe uma razão objetiva da barbárie, a “falência da cultura”, que vai desembocar na semicultura e, portanto, na semiformação do homem.

Para Adorno, a semicultura ou a semiformação cultural diz respeito à formação limitada, reificada pelo sistema capitalista. Por conseguinte, a semiformação é resultante dos mecanismos das relações político-econômicas dominantes, pois, nesse caso, os momentos de formação são reificados pela indústria cultural, atribuindo a essa formação o caráter de mercadoria. É nesse sentido que para o nosso autor

³ Adorno comenta que a barbárie não pode ser minimizada por nenhuma pessoa como sendo “[...] um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente” (ADORNO, 1995, p. 120).

A formação cultural agora se converte em uma *semiformação* socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. (ADORNO, 2010, p. 9, grifo nosso).

O preço dessa socialização é justamente a regressão subjetiva à semiformação. Não se trata aqui de uma não cultura⁴, e sim de uma “[...] semicultura que, por oposição à simples incultura, hipostasia o saber limitado como verdade” (ADORNO, 1985, p. 182). Da semicultura resulta a *semiformação*, através da qual os momentos de formação dos indivíduos são reificados, porquanto eles se convertem em objetos, meros consumidores. É assim que a indústria cultural garante o seu consumo pelas massas.

Adorno comenta que a manifestação da indústria cultural no seu despertar para o consumo termina por modelar as pessoas que aderem aos seus produtos. Através da mídia (cinema, rádio, revistas, publicidades, televisão, etc.), o poder dominante dita valores, padrões de comportamento e estabelece necessidades. Tais valores e padrões tornam-se uniformes, porque devem alcançar a todos para dar aquela ideia de igualdade e liberdade preconizada pelo capitalismo, cuja pedra angular é o estímulo ao consumo.

Com efeito, se o homem (enquanto indivíduo) é substituído pelo consumo, submetendo-se às regras do mercado capitalista, a indústria cultural remete a uma pérfida esperança de realizar o homem como ser genérico, pois ela impede o desenvolvimento da racionalidade crítica, levando o indivíduo a aceitar passivamente os fins estabelecidos pela mercantilização dos produtos.

A repercussão desses mecanismos na consciência e na ação dos indivíduos deseduca o homem, o aliena do seu ser. Desse modo, os mecanismos da indústria cultural levam à regressão do esclarecimento, tornando este último uma ideologia naquele sentido empregado por Marx, ou seja, enquanto falsa consciência ou mistificação da consciência. Em decorrência disso, a dimensão humana do homem, a sua emancipação e autonomia, o seu poder de crítica e de criatividade tornam-se ameaçados pelo sistema da civilização industrial.

Essa reflexão representa um elemento fundamental na luta pela emancipação, já que, por meio dela, os homens podem ser esclarecidos a respeito da sua real situação. Para Adorno a educação, e especialmente a escolar, tem um papel fundamental nesse processo de conscientização. Não se trata de atribuir à educação o poder de resolver o problema da barbárie capitalista, da alienação e do consumismo, porém a sua contribuição para isso é bastante significativa, uma vez que não se realiza qualquer luta sem o conhecimento e a reflexão que a

⁴ Segundo Adorno (1985), a *não cultura* pode elevar-se à consciência crítica por meio do desenvolvimento das potencialidades do homem; mas a semiformação ou *semicultura* bloqueia essa consciência, pois os que já se consideram educados se mantêm na produção do conformismo.

envolve. A educação em si não reduz as desigualdades, mas a educação crítica pode fornecer fortes elementos para a formação de homens críticos, capazes de pensar a sua existência social e de saber como agir para transformar a atual realidade, que tem como pano de fundo a barbárie capitalista. Não resta a dúvida de que a formação do docente de Filosofia e o seu ensino no nível médio têm uma importância primordial para esse alcance. Daí a necessidade de se pensar acerca da formação do docente de Filosofia para o ensino médio: seus limites e possibilidades como elementos de mediação para a superação da *semiformação*.

2 FORMAÇÃO DO DOCENTE DE FILOSOFIA: REFLETINDO SOBRE ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO PARA SUPERAÇÃO DA SEMIFORMAÇÃO

Nesse item delineamos algumas questões acerca da formação do docente de Filosofia, destacando a necessidade de relacionar essa formação com a pesquisa, apontando, ao mesmo tempo, as dificuldades de se compreender as especificidades das modalidades bacharelado e licenciatura nos cursos de graduação em Filosofia, uma vez que geralmente se considera esta inferior àquela.

Num segundo momento, destacamos o estágio supervisionado em Filosofia como um dos espaços centrais de relação entre a teoria e a prática e, portanto, de realização de pesquisas e de construções teórico-filosóficas.

Entendemos, então, que a relação ensino e pesquisa e o estágio supervisionado como mediação dessa relação podem se tornar fortes elementos de superação da semiformação no horizonte dos cursos de licenciatura em Filosofia.

2.1 A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO: UMA RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA

A composição curricular dos cursos de graduação em Filosofia nos diversos Estados brasileiros evidencia certas semelhanças entre si, a partir da determinação oficial do currículo mínimo obrigatório atualmente vigente. De modo geral, podemos dizer que, nos diversos documentos dos cursos de Filosofia das instituições de ensino superior relativos à elaboração dos seus currículos plenos, a tônica se volta para a flexibilidade e diversificação da integralização curricular, direcionada mais para o caráter da formação do que para o volume de informação.

O princípio que norteia a maioria dos cursos de licenciatura em Filosofia é o de formar professores qualificados para introduzir os alunos do ensino médio na atividade crítico-reflexiva. Há também uma preocupação com o uso dos métodos didáticos e com a vinculação da Filosofia às outras áreas de conhecimento, proporcionando a interdisciplinaridade. Somam-se a esses pontos a preocupação em proporcionar uma boa formação para os alunos dos cursos de licenciatura, que serão os futuros professores do ensino médio nessa área de conhecimento.

A maioria dos cursos de graduação em Filosofia oferece duas modalidades: bacharelado e licenciatura. A ênfase da licenciatura está sempre voltada para a necessidade de conciliar um currículo de tipo exclusivamente teórico ou acadêmico com o ensino, uma vez que se considera que o professor de Filosofia é um filósofo que ensina. É certo que um curso de licenciatura não pode prescindir do saber teórico, porém não se deve esquecer o saber pedagógico como elemento fundamental na formação dos alunos que serão futuros professores do ensino médio, e até mesmo de cursos superiores.

Essa observação se deve ao fato de, em alguns casos, os alunos procurarem mais a licenciatura como primeira formação, pois eles podem ter as duas formações (bacharelado e licenciatura) a partir de alguns requisitos. Embora a concentração dos estudantes de Filosofia esteja mais na licenciatura, a maioria deles⁵ reclama que tal formação deixa muito a desejar. Os alunos comentam que alguns professores estão mais preocupados com a retórica filosófica e com um discurso hermético do que propriamente com a sua formação como futuro docente de Filosofia. Reclamam ainda que há professores de Filosofia que repudiam tudo o que diz respeito à pedagogia e à educação, como se um curso de licenciatura em Filosofia não fosse principalmente para formar docentes. Atitudes dessa natureza terminam por deixar a desejar tanto a formação teórica como a formação pedagógica do aluno-futuro-professor, que, ao concluir o seu curso e deparar-se com uma sala de aula, certamente sentirá dificuldades em direcionar efetivamente o seu trabalho.

Aqui chamamos a atenção para que não se separe o ensino e a pesquisa na formação do docente de Filosofia, pois as modalidades bacharelado e licenciatura dos cursos de graduação em Filosofia têm causado um mal-estar entre aqueles que se dedicam à licenciatura⁶.

A distinção entre bacharelado e licenciatura esconde a concepção esdrúxula de que quem fará pesquisa não precisa conhecer técnicas pedagógicas e que quem vai para a sala de aula não precisa fazer pesquisa. Como se as turmas dos cursos de graduação merecessem professores que nunca lidaram com o ensino, e os adolescentes e crianças merecessem professores não preparados para responder pelas suas próprias ideias. (PALÁCIOS, 2007, p. 110).

Esse grande equívoco de separar ensino e pesquisa tem prejudicado muito o exercício da docência dentro das universidades. No que tange ao professor de ensino médio, essa separação se traduz num tremendo preconceito, pois se chega

⁵ Grande parte das questões aqui mencionadas refere-se às nossas experiências de mais de 25 anos de magistério e, diga-se de passagem, a maioria dessas questões ainda hoje perduram no meio acadêmico.

⁶ Em relação à formação do docente de Filosofia para o ensino médio, Silvio Gallo, mencionando as Diretrizes Curriculares de 2001, comenta que nelas há um “[...] potencial descompromisso da área específica com a formação docente, reforçando um modelo que já está de certa forma cristalizado em algumas de nossas melhores universidades: a formação distinta do bacharel e do licenciado. Isso joga por terra todo o esforço de buscar articular teoria e prática. O mesmo ocorre com a definição de um *ser professor* que é distinta de um *ser pesquisador* (bacharel), uma vez que cada um deles é formado num curso distinto” (GALLO, 2012, p. 125, grifo do autor).

a afirmar que o licenciado é preparado para se distanciar cada vez mais da pesquisa⁷. Esse preconceito é tão forte que se considera o professor de ensino médio como inferior ao professor universitário. Insinua-se que os professores do ensino básico afastam-se totalmente da vida acadêmica, da vida intelectual⁸.

É certo que o professor universitário está quase sempre ligado à pesquisa (especialmente nas universidades públicas), investindo em seu aprimoramento pessoal e profissional. Enquanto que o professor do ensino básico se dedica mais ao exercício do magistério. No entanto, a atividade deste não o torna inferior àquele, mas sim se caracteriza como uma atividade diferente. Ainda assim o licenciado não se afasta das atividades de pesquisa, uma vez que o magistério exige uma busca constante, quer seja pelos conteúdos, quer seja pelos modos de ensinar: ele busca novos procedimentos didáticos, novas técnicas de ensino e de avaliação, a seleção de textos filosóficos que facilitem o aprendizado dos seus alunos, etc.

Não resta dúvida de que o grande número de alunos e a carga horária de aulas levam o professor do ensino médio a não ter tempo para desenvolver a habilidade de elaborar e desenvolver projetos de pesquisas, por exemplo. Por outro lado, o bacharel (professor universitário ou até mesmo do ensino médio, quando é permitida legalmente a sua atuação como professor) se dedica mais à elaboração e ao desenvolvimento de projetos de pesquisas, de conteúdos filosóficos, etc., mas não procura desenvolver habilidades para elaborar um programa de disciplina, selecionar conteúdos e material didático que possam facilitar o aprendizado dos seus alunos.

Portanto, não podemos afirmar que o bacharel seja intelectualmente mais desenvolvido que o licenciado, e sim que eles desenvolvem habilidades diferentes, pois seus objetivos também são diferentes. Todavia, em qualquer dessas modalidades, não se pode prescindir da pesquisa, e não se pode separá-la do ensino. Essa é uma mediação que perpassa o estágio supervisionado.

2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Não se pode negar que, em qualquer curso de graduação, os alunos desenvolvem o hábito da pesquisa. Esse requisito é imprescindível nos cursos de licenciatura, pois um bom ensino nessa modalidade também levará ao bom ensino dos seus egressos no nível médio.

É nesse sentido que entendemos a importância do estágio supervisionado, ainda que de imediato pareça uma atividade somente pedagógica, ele é também uma atividade de pesquisa e, portanto, de construção teórica. No caso do estágio

⁷ Há instituições nas quais os cursos de graduação em Filosofia adotam um trabalho monográfico no final do bacharelado, mas consideram que esse requisito não se faz necessário para a licenciatura. Esse fato demonstra claramente a separação entre ensino e pesquisa nos cursos de licenciatura.

⁸ Ultimamente, essa concepção tem mudado um pouco, principalmente com o estímulo à formação continuada dos professores, como é o caso do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

supervisionado em Filosofia, podemos dizer que se trata de uma construção teórico-filosófica. Esse é o seu grande mérito. Aqui podemos nos remeter ao resultado do estágio supervisionado em Filosofia expresso num trabalho monográfico, no qual o estagiário relaciona teoria filosófica e prática pedagógica.

Entendemos que os conhecimentos adquiridos pelo aluno, durante o curso, nas diversas disciplinas filosóficas, nas práticas curriculares e nos estágios supervisionados devem ser canalizados para uma construção teórica que contribua para ele compreender, melhorar e desenvolver a sua práxis docente, principalmente no caso da Filosofia, que exige um modo peculiar de pensar e compreender a vida, podendo contribuir para a formação humana, cidadã, ética e reflexiva, defendida nas diversas legislações do ensino médio.

Nesse sentido, a exigência prescrita na Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), acerca da quantidade da carga horária da prática como componente curricular e do estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas, não se refere simplesmente a um aumento numérico, e sim a uma nova concepção de estágio que supera a marca tecnicista-pedagógica que perdurou por muito tempo. Essa nova concepção visa a uma maior valorização do estágio, que, geralmente considerado uma atividade meramente formal, passa a ser uma atividade de pesquisa e de aprendizagem, constituindo-se em um modo de produção teórica, através da qual o aluno tem a oportunidade de relacionar cientificamente teoria e prática⁹.

Portanto, o fato de o ensino de Filosofia pressupor um domínio da tradição filosófica não significa uma separação da teoria filosófica e do estágio supervisionado. Somente quando for levado em conta o estágio como uma construção teórica e também como componente da relação ensino e pesquisa é que podemos ter vias de ações teóricas e práticas para a disciplina de Filosofia no ensino médio, porquanto a separação teoria filosófica e prática pedagógica, muitas vezes provocada por alguns professores e alunos do próprio curso, impede que haja um avanço nessa direção.

É importante frisar a necessidade de que não somente o curso de Filosofia, mas todas as licenciaturas, que, em última instância, caracterizam-se como cursos de formação docente, tivessem, em seu quadro docente, professores com formação pedagógica; quer seja como licenciados, quer seja com uma formação complementar ao bacharelado, uma vez que também eles são professores do nível superior.

Outro ponto a destacar no curso da licenciatura em Filosofia – cuja espinha dorsal geralmente são as histórias da filosofia, amparadas por outras disciplinas obrigatórias, como ética, lógica, teoria do conhecimento, filosofia política e outras – refere-se à possibilidade de os professores dessas disciplinas dedicarem um

⁹ Não obstante, é preciso frisar que, embora a questão da carga horária dos estágios e das práticas como componente curricular exija praticamente que o aluno vivencie o estágio durante quase todo o curso, isso não é o suficiente para garantir um salto qualitativo na formação do docente de Filosofia no nível médio. É preciso que se atente para as especificidades de cada área de conhecimento. No caso do ensino de Filosofia, ainda há na atualidade imprecisões na forma do cumprimento dessa carga horária.

quantum da sua carga horária para a prática como componente curricular. Todos esses delineamentos conduzem o estágio supervisionado como mediação para o desenvolvimento da pesquisa e da formação docente.

Portanto, a *pesquisa*, que pode ocorrer também no e a partir do estágio (podendo até mesmo resultar em monografia de final do curso), é condição *sine qua non* para uma formação docente eficiente, e o *ensino* é a pedra angular dessa dinâmica acadêmica que se complementa pela pesquisa. Por isso, o ensino não pode ser usurpado “[...] pelas elites pesquisadoras, encasteladas nas suas fortalezas intelectuais e adomadas do título de cientistas [no caso, adomados do título de filósofos]” (LARA, 1990, p. 47). Portanto, um bom desempenho do graduando nessa relação ensino e pesquisa o levará também a um bom desempenho no exercício da sua profissão não somente no nível médio, mas em qualquer outro nível de ensino; com condições de saber estabelecer os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino mais adequados para os seus alunos. Enfim, o estágio supervisionado em Filosofia, como também em qualquer outra área do saber, pode e deve seguir essa relação intrínseca entre ensino e pesquisa. Podemos inferir que, no âmbito da formação do docente de Filosofia do nível médio, essa relação poderá ser um dos elementos centrais de superação da semiformação da qual fala Adorno.

O estágio supervisionado é o momento ou o espaço para o desenvolvimento das habilidades do futuro profissional da educação básica; no nosso caso, o futuro profissional de ensino de Filosofia no nível médio. É o momento de consolidação dos novos direcionamentos da futura atividade do formando. Por isso, o estágio deve envolver uma boa orientação, uma boa organização e planejamento que possibilitem relatórios realmente científicos e produção de novos conhecimentos filosóficos. O estágio supervisionado em Filosofia, nessa direção, poderá se tornar um dos fortes elementos de mediação para a *superação da semiformação* nessa área de ensino, proporcionando sustentabilidade para a ministração de boas aulas do docente no nível médio. Aqui nos remetemos a outra questão: quais devem ser os conteúdos e habilidades do professor de Filosofia no ensino médio e quais são os limites dessa realização.

3 OBJETIVOS, CONTEÚDOS E HABILIDADES DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

Precedido por uma breve explanação dos limites do ensino de Filosofia no nível médio, mencionando alguns problemas apontados pelos próprios alunos, nesse item destacamos a nossa posição acerca dos objetivos, conteúdos e diretrizes metodológicas para o ensino de Filosofia no nível médio.

Não se trata de receitas nem de procedimentos *a priori*, mas sim de algumas considerações que nos levam a refletir acerca desses procedimentos.

3.1 OS LIMITES DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A partir do depoimento dos estagiários do curso de licenciatura em Filosofia de algumas instituições, traçamos um quadro geral dos principais problemas no ensino da Filosofia no nível médio. Importante frisar que grande parte desses problemas é decorrente da conjuntura educacional do país, inclusive dos limites da formação do docente de Filosofia nas universidades.

A começar pela carga horária. A disciplina de Filosofia no ensino médio é ministrada, geralmente, uma vez por semana com a duração de apenas 50 minutos. Os professores dessa disciplina se queixam de não haver tempo para explorá-la de uma forma melhor. Outro ponto a ressaltar é que, em algumas escolas, principalmente as particulares, a Filosofia não entra no sistema de avaliação (apesar de ela constar no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), levando o aluno a não participar muito bem das aulas, principalmente quando o seu interesse se restringe às notas, e não à aprendizagem. Destaca-se ainda o modo como a Filosofia é ensinada, às vezes de forma extrema – ou com discursos herméticos e inacessíveis, ou com discursos do senso comum, sem cientificidade e dimensão filosófica.

Também, apesar de alguns avanços, a maioria dos professores sentem dificuldades em como ministrar a Filosofia no ensino médio; carecem de uma metodologia de ensino, livros didáticos apropriados e, muitas vezes, uma carência até mesmo do saber teórico de que necessitam para lecionar, em virtude de parte dos professores que ensinam Filosofia ainda não ter formação na área.

Por outro lado, mesmo aqueles que têm formação filosófica e que dominam esse saber ainda se detêm em práticas tradicionais, passando os ensinamentos de uma forma incompreensível ao nível dos alunos, provocando neles um repúdio à Filosofia e até mesmo levando os estudantes a considerá-la como “inacessível” e/ou como “coisa inútil”, enfim, como algo dissociado da realidade. Dessa forma, a verdadeira missão da Filosofia (que é a base para a reflexão dos problemas, valores e ação do homem) é deixada de lado, prevalecendo esse marasmo filosófico nas escolas secundárias.

Entretanto, isso não é generalizado. É preciso ressaltar que, em algumas escolas, a Filosofia tem provocado efeitos positivos. Além da adoção da Filosofia também no ensino fundamental em algumas escolas, os estagiários encontraram, principalmente no ensino médio, bons professores de Filosofia que despertam os seus alunos para a atividade crítico-reflexiva acerca dos complexos norteadores da sua vida e da realidade social, relacionando, inclusive, a Filosofia com as outras áreas de conhecimento do seu curso, evidenciado assim o caráter da interdisciplinaridade da Filosofia. Em certos casos, os alunos do ensino médio foram até despertados para cursar Filosofia no ensino superior.

É sob esses aspectos que se devem direcionar as aulas de Filosofia, contribuindo assim para a superação da semiformação da qual fala Adorno. Para isso, o professor universitário tem um papel importante na formação do futuro professor de Filosofia do nível médio, voltando-se para uma postura teórica e, ao mesmo tempo, pedagógica, tendo em vista uma boa formação dos alunos, possibilitando-lhes conquistar a sua própria determinação intelectual, vale dizer, a

sua própria postura filosófica crítico-reflexiva, desenvolvendo as habilidades para o ensino e para a pesquisa, para o estabelecimento dos conteúdos e das diretrizes metodológicas da sua aplicação.

3.2 O DEVER-SER: OBJETIVO, CONTEÚDOS E DIRETRIZES METODOLÓGICAS

De uma maneira geral, o ensino de Filosofia, num passado recente, foi caracterizado pelo método metafísico e enciclopedista, ou seja, os ensinamentos eram passados como verdades únicas, acabadas e absolutas, impedindo, assim, o desenvolvimento do pensamento autônomo e reflexivo do aluno, bastando-lhe apenas assimilar os conteúdos transmitidos pelos professores.

Nos tempos atuais, entretanto, mesmo diante dos problemas aqui mencionados, temos as novas tendências pedagógicas voltadas para o método dialético, numa perspectiva histórico-social. É nesse aspecto que o ensino de Filosofia tende a desenvolver o espírito crítico do aluno, cuja aprendizagem dos conteúdos filosóficos resulta de experiências, do contexto sócio-histórico e da atitude interrogativa frente à vida. Nesse sentido, as verdades vão se descobrindo e se construindo, pois, como diz Tiago Lara (1990, p. 47), “[...] a verdade humana é histórica como histórico é o próprio homem”. Vale ressaltar, no entanto, que a admissão da historicidade do conhecimento e da verdade não implica que se caia no campo do relativismo ou subjetivismo no qual cada um diz o que quer e o que acha, sem um parâmetro para a reflexão, para o agir e para a construção sistemática do conhecimento. Ao contrário, numa concepção histórica e dialética, “[...] o ensino de filosofia se reveste do caráter crítico radical. Essa é a função primeira” (LARA, 1990, p. 47).

Portanto, um bom ensino na licenciatura levará os seus acadêmicos (futuros docentes) a um bom ensino também no nível médio, com condições de saber estabelecer *os objetivos, os conteúdos e os métodos* de ensino mais adequados para os seus alunos.

Porém, a questão da escolha dos conteúdos e métodos não pode estar desligada dos objetivos que se pretende atingir, identificando assim o perfil do aluno no ensino médio. Nas *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006), relacionadas aos Conhecimentos de Filosofia, está bem claro que a Filosofia é responsável pela formação do educando, devendo compor, com as demais disciplinas, a preparação do educando para o pleno exercício da cidadania, não se detendo apenas numa mera oferta de conhecimentos, e sim numa aprendizagem para a vida.

Há, com isso, uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente aprendendo conteúdos. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador

[...] Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter ideias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação. (BRASIL, 2006, p. 28).

Ainda falando dos objetivos da Filosofia no ensino médio, essas Orientações destacam o que consta na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB), de 1996: “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, Lei nº 9.393/96, Artigo 36, Inciso III, *apud* BRASIL, 2006, p. 28). Podemos perceber então que, de um modo geral, o objetivo central do ensino de Filosofia no nível médio é levar os alunos a pensar de uma forma coerente, crítica e reflexiva, capaz de compreender os ensinamentos das demais ciências de forma significativa, cabendo ao estudante “[...] a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para a sua vida” (BRASIL, 2006, p. 28). Nesse aspecto, o ensino da Filosofia se reveste do caráter radicalmente crítico-reflexivo. É essa a sua “espinha dorsal” que poderá contribuir significativamente para a superação da semiformação da qual fala Adorno.

Para esse fim, sugerimos que os conteúdos da Filosofia no ensino médio sejam desenvolvidos a partir de três grandes eixos: *gnosiológico/epistemológico*, *ontológico* e *axiológico*, que podem ser desenvolvidos através de aulas temáticas de acordo com as necessidades da sala, com a situação histórico-social e a viabilidade do assunto em questão. É claro que isso não implica falta de sistematização e de planejamento das aulas; pelo contrário, o professor necessitará não somente do domínio dos conteúdos filosóficos que propõe ensinar, mas também de um método para ensinar tais conteúdos. Nesse aspecto, o conteúdo não pode desligar-se da questão metodológica. Empregados de forma efetiva, ambos levarão ao êxito do ensino de Filosofia, que deve estar sempre voltado para a experiência humana, partindo-se do pressuposto de que a construção do saber e da verdade é sempre um processo inacabado e, portanto, histórico.

É em torno desse pressuposto que se podem desenvolver os conteúdos dos supracitados eixos. No *gnosiológico-epistemológico*, o professor deve levar o aluno a compreender como e por que ocorre o conhecimento humano, os fundamentos das ciências e também as formas e as regras gerais do pensamento que dizem respeito à lógica. Quanto ao eixo *ontológico*, que, de uma maneira geral, diz respeito ao *ser*, o professor pode explorar temas relativos à concepção de homem e de mundo, estabelecendo uma relação entre ambos para compreender a própria realidade social. Podem-se inserir nesse âmbito as questões relativas aos princípios religiosos e à causalidade dos seres. Por fim, no eixo *axiológico*, o professor pode desenvolver as questões principalmente de ordem ético-política e estética. Aqui são discutidos os valores e o agir humano, a questão da liberdade, do poder e do Estado, bem como as condições de possibilidade da

ação moral. Destaca-se ainda, no âmbito da axiologia, o estudo do trabalho estético para o aluno compreender as manifestações da sua dimensão artística e criativa.

Os pontos aqui sugeridos desses três eixos são apenas um referencial para que o professor de Filosofia tenha uma direção para a elaboração do seu programa de disciplina. No entanto, o desenvolvimento e a aplicação desse programa vão depender da necessidade dos alunos, da faixa etária, da carga horária, das condições objetivas, do perfil e do grau de cognição do aluno que se pretende atingir. O mais importante é que as aulas sejam voltadas para o desenvolvimento do filosofar, do pensar dos alunos, proporcionando-lhes a compreensão dos pressupostos das demais ciências que lhes são ensinadas nas escolas, bem como o entendimento da sua própria existência, levando-os a uma atuação e reflexão eminentemente maiêutica e crítica. Essa deve ser a principal finalidade do professor de Filosofia no ensino médio, que, se tiver êxito no seu alcance, estará desenvolvendo uma pedagogia filosófica, ética e emancipatória, contribuindo para ofuscar a semiformação.

Porém, como já frisamos, o professor de Filosofia não pode separar os conteúdos da questão metodológica, pois não adianta o professor ter grandes conhecimentos se ele não souber transmiti-los para os seus alunos. Não se trata aqui de estabelecer “receitas prontas” para o ensino, porquanto não se podem estabelecer técnicas *a priori* para a aplicação de uma metodologia adequada ao ensino de Filosofia. O importante é que o professor tenha como pressuposto uma concepção dialética do método e possa escolher o meio mais adequado para a conquista do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, de acordo com o assunto, o tempo, as condições da aula, o professor poderá fazer exposições dialogadas, debates e análises de situações-problema, análises e produção de textos filosóficos, discussões de vivências, etc. O importante, como já mencionamos, é educar o aluno para a inteligibilidade, para a sua autonomia intelectual e o desenvolvimento do pensar crítico. Trata-se de desenvolver o pensamento na forma de pensamento, como afirma Hegel (1992) na sua obra *Enciclopédia das ciências filosóficas*, ou seja, o pensamento elevado ao seu mais alto grau. Com o desenvolvimento desse pensamento, o aluno terá condições de compreender o mundo e a si mesmo, desenvolverá uma percepção mais aguçada da realidade e aperfeiçoará o espírito crítico, criativo e reflexivo. Podemos afirmar, junto a Lara (1990, p. 47), que o importante

[...] no estudo e no ensino da filosofia, é esse morar crítico (avaliativo) no ventre mesmo da história [...] é assumir o compromisso de inserção no movimento de reflexão crítica, em vista também de alternativas que se apresentam humanamente mais promissoras.

Tudo isso remete também à aptidão didática do professor de Filosofia e requer como mediação algumas habilidades de ensino, a saber: planejar suas aulas; explicar os objetivos; avaliar a aprendizagem comentando os resultados; expor os conteúdos de forma clara e acessível, porém sem perder a dimensão filosófica;

contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, levando-os à capacidade de compreensão e de síntese dos assuntos tratados; selecionar adequadamente os instrumentos e técnicas de ensino; avaliar e dialogar com os alunos sobre o perfil das aulas; e, por fim, fazer constantemente uma autoavaliação como docente.

Essas orientações não representam receitas prontas, pelo contrário, a formação e o desempenho do professor de Filosofia ocorrem com a própria experiência numa via dupla: a *experiência teórica* que se concentra inicialmente na universidade, e a *experiência prática* que acontece em sala de aula, quer seja no estágio, quer seja na própria regência para quem já está ensinando Filosofia. É nesse âmbito que se concretiza a práxis docente. Portanto, não podemos esquecer que “[...] o ensino de Filosofia, nessa perspectiva, implica preparação de profissionais competentes. Cabe principalmente à universidade essa tarefa” (LARA, 1990, p. 47).

PARA CONCLUIR

Os nossos delineamentos acerca da formação do docente de Filosofia e do seu ensino, apesar dos inúmeros problemas que aí perduram, levam-nos a reconhecer que a Filosofia está presente em todas as dimensões da sociabilidade humana a partir do momento em que, como define Hegel, ela é a ciência de todas as ciências, ou seja, ela reflete os fundamentos das demais ciências e os seus porquês. Por isso se diz que a Filosofia é crítica de si mesma e das outras ciências, e aqui merece destaque a sua importância na vida social dos homens.

Ora, se a Filosofia tem essa imensa importância, então ela se faz primordial para a educação dos jovens. Por conseguinte, há de haver uma preocupação tanto com a formação do docente de Filosofia para o nível médio como para a própria docência nesse nível de ensino. No que diz respeito à formação, é imprescindível a relação entre ensino e pesquisa, tendo como mediação o estágio supervisionado para a consecução da sua otimização e para a ofuscação da semiformação nessa área de ensino. Em relação à própria docência, esta deve instigar o aluno escolar a desenvolver uma maior clareza da realidade; a compreender o mundo, a sua própria existência e a si mesmo, contribuindo para a superação daquele estado de alienação e de semiformação na sociabilidade humana da qual fala Adorno, já que ele defende a necessidade do pensamento autônomo, crítico e reflexivo para essa consecução.

A universidade e a escola são os espaços onde se produzem conhecimentos, onde se desenvolvem tanto a formação do docente como a formação do aluno escolar¹⁰. Nesses espaços deve ser desenvolvido o hábito da pesquisa e do ensino, tendo como direção a construção de conhecimentos voltados, acima de tudo, para

¹⁰ E aqui merece destaque os cursos de formação continuada, no caso, a constituição e difusão do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO que tem contribuído consideravelmente para o desenvolvimento da pesquisa e da formação dos docentes nessa área de ensino.

a formação humana do futuro docente de Filosofia e, por extensão, dos seus futuros alunos.

Por fim, queremos destacar que, juntamente à tarefa de formar profissionais competentes e de possibilitar o exercício de um bom ensino de Filosofia no nível médio, é preciso lutar pela permanência da disciplina de Filosofia nesse nível de ensino, pois, além de conferir possibilidades de atuação profissional para os egressos da licenciatura, também expande o leque social, uma vez que a Filosofia, como já dissemos, é a pedra angular do pensamento e da existência humana e, enquanto tal, ela pode e deve exercer grandes contribuições para a superação da semiformação humana.

Queremos rematar as nossas considerações com Aldo Vannucchi (1997, p. 7):

O contexto cultural contemporâneo parece fortemente hostil à Filosofia. Predomina hoje o interesse pelo que é prático, eficaz e rendoso [...] muitos, até mesmo intelectuais, encaram a reflexão filosófica como uma preocupação paralisante, inútil, absurda. Por outro lado, outra objeção muito estranha se faz hoje também à Filosofia: ela transforma seus estudiosos em pessoas de alta capacidade crítica. Ela conscientiza demais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 07 a 40.

_____.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2006.

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

HEGEL, F. *Enciclopédia das ciências filosóficas*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1992. 3v.

LARA, Tiago. Filosofar é preciso para renovar. In: *Pró-educação*, Brasília, DF, ano 1, n. 1, p. 44-47, out. 1990.

PALÁCIOS, G.A. *Filosofar e ensinar a Filosofia*. Ijuí: UNIUI, 2007.

VANNUCCHI, Aldo. *Filosofia e ciências humanas*. São Paulo: Loyola, 1997.

A NOVA EPISTEMOLOGIA: ENSINAR FILOSOFIA OU RECUAR?

THE NEW EPISTEMOLOGY: TEACH PHILOSOPHY OR RETURN?

JOELSON ALVES ONOFRE¹

UEFS - Brasil
jaonofrecp@yahoo.com.br

MAURICIO SILVA ALVES²

UEFS - Brasil
mauriciosilva_alves@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho pretende discutir o ensino de filosofia em uma nova perspectiva epistemológica, considerando outras possibilidades de conhecimento, partindo de uma reflexão acerca de como ensinar filosofia, a presença da disciplina no currículo, sua dimensão interdisciplinar, ancorando-se nas discussões concernentes à filosofia e relações raciais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual se pretendeu trazer à tona questões relativas ao ensino de filosofia e os desafios frente às novas demandas educacionais. As considerações levam a inferir que os professores de filosofia se deparam com novas problemáticas no que tange ao ensino de filosofia, sendo instigados a refletir sobre a pergunta: ensinar filosofia ou recuar?

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia. Currículo. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: *The present work intends to discuss the teaching of philosophy in a new epistemological perspective, considering other possibilities of knowledge, starting from a reflection concerning how to teach philosophy, the presence of the discipline in the curriculum, its interdisciplinary dimension, based on in discussions concerning philosophy and race relations. It is a bibliographical research in which it was intended bring the questions about the teaching philosophy and the challenges facing the new educational demands. The considerations lead to infer that the teachers of philosophy are faced with new problems regarding the teaching of philosophy, being instigated to reflect on the question: teach philosophy or retreat?*

KEYWORDS: *Teaching Philosophy. Curriculum. Interdisciplinarity.*

INTRODUÇÃO

Um país com um passado colonial como o Brasil, a parceria da tradição profissionalizante que se estruturou numa cultura progressista nacional, o ensino de filosofia foi entendido nesse contexto, não como um patamar indispensável ou cultura superior, mas como curso de formação de professores. Por outro lado, a presença dessa tradição gerou vários entraves para a criação de universidades no Brasil, efetivamente, estas só aparecem no decorrer do século XX.

¹ Professor na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

² Professor na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Assistimos o advento de uma crescente massificação, a saber: a corrida pela extremada especialização do sistema educacional brasileiro, o que de certa maneira, desemboca numa massificação. A massificação, uma superespecialização, que, por sua vez, consiste no fenômeno que assistimos o crescimento de cursos técnicos e pós-médio, estes tem como objetivo abrigar indiscriminadamente o maior número possível de alunos provenientes das mais diversas camadas sociais.

A superespecialização é uma tentativa de copiar modelos norte-americanos de multiplicar a mão de obra sem levar em consideração a real capacidade do sujeito para desempenhar o seu trabalho, bem como a capacidade do país absolver esse trabalho. Desta forma, temos também uma massificação dos cursos oferecidos, por certas universidades. Depois do percurso trilhado até aqui, podemos questionar o seguinte: é possível ensinar filosofia investindo na possibilidade de que os jovens brasileiros possam realmente experimentar filosofia?

Qualquer justificação para o ensino de filosofia nos parece inócua, inoportuna, inatual. Ensinar filosofia para que cada um possa pensar filosoficamente, pensar por si mesmo. Frente a essa retomada teórica e política, em relação ao ensino de filosofia no Brasil, é oportuno apresentar três desafios, como nos propõe os professores Aspis e Gallo (2009, p. 64-65):

O primeiro é tomar a filosofia, assim como – a ciência e arte em uma luta contra a opinião. [...] O segundo desafio é o diálogo da filosofia com outros saberes, diálogo esse que também precisa ser produtivo. [...] O terceiro desafio é a questão do ensino que precisa ser tratado filosoficamente.

Mas se pensarmos numa pedagogia da relativização da filosofia, de tomá-la como empreendimento vivo e dinâmico, sempre criada e recriada, essa postura nos faz ir longe de uma filosofia como enciclopédia, acessível apenas aos iniciados. É pertinente lembrar-se do filósofo francês Michel Onfray, que não por acaso foi professor de filosofia no ensino médio por muito anos e nos aponta o seguinte:

O pensamento pelo Pensamento, a filosofia pelo único prazer da filosofia valem tanto, quanto a arte pela arte: jogos que não inquietam os atores do capitalismo agressivo, grandes senhores e tolerantes, enquanto se divertem os pensadores em colóquios, universidades e editoras. A filosofia tem um círculo fechado, semelhante àquela que vive do sistema liberal, por e para ele, não causa nenhuma desordem, nenhum perigo, nenhum risco. Ela é tão tolerada quanto a segunda que é encorajada. Uma preocupação pragmática, pressupõe a submissão de cada ideia àquilo que ela pode produzir de efeitos dentro do real, às consequências suscetíveis de surgir nos fatos ou na história (ONFRAY, 2006, p. 231).

De certo modo, é possível pensar uma filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, visando equacioná-los conceitualmente, é potencialmente revolucionária. Diante dessa perspectiva, é possível perceber que a nossa cultura é extremamente arraigada na concepção cientificista, face à ideia de adotar o desenvolvimento. Como se sabe, a modernização no Brasil se processou no contexto de ciência aplicada a serviço do Estado.

Assim, a problemática com que se depara constantemente o ensino de filosofia no Brasil, é o da separação do cientificismo. A falência do modelo de desenvolvimento estatizante e autoritário, que empolgou a elite econômica, urge a necessidade de novos caminhos. Quem pode, de fato, promover esse pensar o mundo, essa busca por uma reflexão mais profunda é a filosofia, e o seu ensino pode apontar para uma análise e síntese para uma ressignificação do mundo e de si próprio. Se a filosofia é uma disciplina do pensamento e não pode ser confundida com arte e nem com ciência, precisamos então perguntar qual é o específico dela. Neste caso seria a prática do pensamento, ou criação de conceitos sobre si e sobre o mundo (ASPIS e GALLO, 2009, p. 33).

Papel fundamental nessa busca corresponde à reflexão filosófica, capaz de assinalar os valores preteridos e indicar os ideais de pessoa humana e de sociedade a serem atingidos. Parcela significativa desse esforço consiste na contribuição hodierna da reflexão filosófica, notadamente por uma corrente culturalista e pelo pensamento que se estrutura do modo como disposto na questão desse trabalho, a saber: “filosofia não é matéria que se ensine; ao contrário do saber positivo, ela não dispõe de um corpo de verdades, constituídas de tal sorte que dispense o talento do professor, tolerado nestes casos como um mero acidente, quando existe”.

A fragmentação do saber surgiu em decorrência de uma suposta necessidade de especializar os profissionais no contexto da industrialização da sociedade. Desse modo, para a facilitação da aprendizagem de uma grande parcela de conhecimentos e a sua aplicação social, esses foram classificados em disciplinas, e, passaram a ser trabalhadas separadamente umas das outras. Na contemporaneidade há a constante necessidade de unificação do conhecimento, crescendo assim, as pesquisas interdisciplinares, cientistas, filósofos e demais seguimentos da educação.

Há muito se tem perguntado sobre o pensar filosoficamente o ensino de filosofia, e nesse limiar, somos conduzidos a inúmeras metodologias, que devemos seguir, a infinidade de autores que devem ser abordados, enfim, as obrigações acadêmicas que se nos impõem. Tendo em vista todo esse aparato, optamos por seguir o caminho sugerido pelo filósofo Danilo Marcondes, pois nos sugere uma solidez da busca, isto é, a consciência de que sempre estamos a alcançar o melhor modo de ensinar filosofia.

Segundo Marcondes (2008, p. 55):

‘Não há filosofia, mas apenas filósofos’. O filósofo é um ser inquieto, em busca do saber, sempre tendo a consciência

de não tê-lo alcançado. O buscar pressupõe um abrir-se ao novo, um pisar sob solo desconhecido, escorregadio, falso, mas tentador, pois é uma porta instigante para novos desafios. ‘... talvez a busca seja interminável, mas nela está o que nos torna filósofos’.

É nesse sentido que surge o nosso questionamento: se o filósofo é um ser inquieto, é possível no mundo atual ensinar a filosofar? Não um filosofar que está fundamentado num fechamento em si mesmo, mas como força do pensamento como proposta questionadora dos problemas. Assim: “Não se trata de ensinar a filosofia, mas a filosofar, ou seja, buscar o desconhecido correndo riscos” (MARCONDES, 2008, p. 55).

I DE COMO FILOSOFAR É APRENDER A ENSINAR

O espaço ocupado pela filosofia no currículo do ensino médio sempre causou estranheza, seja por parte da área de ciências exatas ou da natureza, ou mesmo das ciências humanas. Na história da educação do Brasil, a filosofia esteve presente por algum tempo e deixou de fazer parte por questões políticas. Mesmo sendo componente obrigatório em 2008, resultado de muitas lutas por parte dos professores e pesquisadores em filosofia, na contemporaneidade, mais uma vez, é necessária luta e discussão para que essa disciplina seja valorizada e permaneça no ensino médio.

Presente no Ensino Médio como componente curricular, a Filosofia deve conversar não apenas com as Ciências Humanas, mas com componentes de todas as áreas do saber e com a parte diversificada do currículo escolar, mantendo-se, todavia, fiel às especificidades que justificam a sua inserção no currículo dessa etapa final da Educação Básica. Na medida em que deve contribuir para a formação do estudante como agente articulador e transformador de saberes, capaz de questioná-los, corroborá-los ou melhorá-los, é de fundamental importância que a Filosofia seja apresentada em cada um dos três anos do nível médio conectada com a vida e problemas, escolares, políticos e existenciais. Os processos de mediação docente podem variar, desde que não se perca o protagonismo do/a estudante na oportunidade do filosofar. (BRASIL, 2015, p. 293).

Olhando a história do ensino de filosofia no Brasil, com o golpe de 1964, a filosofia foi banida do currículo escolar por ser considerada uma ameaça. Pegoraro (1979, p. 15) afirmara o seguinte: “Sem dúvida a filosofia foi retirada por razões estratégicas e ideológicas, inspiradas na segurança nacional [...]. A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial”.

Em 1986, após a pressão de muitos professores/pesquisadores da área de filosofia, bem como da educação, a disciplina retorna para o currículo, mas não como obrigatória. A partir da LDB 9.394/96 a filosofia é incorporada no currículo como tema transversal, isto é, a disciplina é apenas um conteúdo a mais a ser trabalhado, e não tem o caráter de disciplina obrigatória:

§1º os conteúdos, as metodologias e as avaliações serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio os educandos demonstrem: [...].

III Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da Cidadania (BRASIL, 1996).

Isto fez com que ao longo dos anos, a filosofia fosse trabalhada de forma superficial em todo ensino médio, fatores como a não formação de professores devidamente licenciados, entre outros estratégias, instigaram a luta, eventos acadêmicos, publicações em torno do ensino de filosofia fizeram com que a disciplina retornasse em 2008 com a Lei 11.648/08 tornando a Filosofia como componente obrigatório em todo ensino Médio.

Mas, mesmo com a conquista desse espaço, muitas são as consequências nefastas causadas pelo afastamento ao longo de 20 anos como demonstra Ávila (1986, p. 48):

[...] A partir de 1971, o desaparecimento progressivo da filosofia contribuiu para o empobrecimento da formação cultural da juventude, diminuição da sua capacidade e visão de problemas, constituindo assim uma das maiores limitações de nosso sistema educacional.

E hoje, no limiar da contemporaneidade, a filosofia tem, mais uma vez, os seus dias contados como disciplina no currículo do ensino médio. Mas não isenta os pesquisadores desta disciplina, de se preocuparem com a melhoria das práticas do seu ensino, ainda fundamentado pelas práticas tradicionais dotadas de conteudismo e dogmatismo.

O ensino de filosofia ainda está alicerçado na cultura do livro didático, na memorização de conceitos, na história da filosofia como escopo do ser disciplina do ensino médio, bem como na figura do professor como detentor do conhecimento filosófico a ser passado para os alunos.

De acordo com Fávero et al. (2004, p. 273):

Em termos gerais podemos afirmar que o ensino de filosofia feito no Brasil ainda é bastante tradicional, muito embora tenha avançado com relação a um ensino

descontextualizado da história da filosofia, voltando-se mais para temas e problemas filosóficos.

Em função da evolução cultural e com todas as suas potencialidades, o professor de filosofia vê-se envolvido em uma situação que requer interação e enfrentamento de algumas situações didático-pedagógica da contemporaneidade. Com relação a essa exigência os teóricos afirmam:

Além de dominar com clareza e segurança os principais problemas filosóficos abordados ao longo da história da filosofia e de ter transito pelos textos clássicos, o docente deveria ser capaz de articulá-los com questões que emergem do contexto do mundo vivenciados pelos educandos e pelo universo da cultura (MÜLLER & EITERER, 2003, p. 275).

Ora, se tanto os teóricos quanto a legislação brasileira que estabelecem critérios para a educação e para o ensino dos componentes curriculares no ensino médio, sobretudo no quesito Filosofia, advoga-se uma importância singular mediante os objetivos gerais tanto na formação de uma ética, quanto no que concerne ao desenvolvimento intelectual e do pensar criticamente dos educandos, qual caminho tomar depois da Medida Provisória 746/2016 aprovada recentemente?

2 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO UMA SAÍDA PARA A QUESTÃO

A interdisciplinaridade tem como escopo a superação da visão unilateral do mundo, à promoção de uma compreensão mais conectada com o cotidiano e a produção do conhecimento centrada no homem e deve destravar as impossibilidades que frequentemente se colocam entre as disciplinas no cotidiano escolar, ao engendrar:

Integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar problemas complexos, amplos e globais na realidade atual. (LUCK, 1995, p. 64).

Nesse processo, os conteúdos das disciplinas devem ser trabalhados de tal modo que sirvam de suporte às outras, formando uma teia de conhecimentos. E, no contexto da filosofia, essa é uma tarefa fundamental, visto que: “Ensinar e

aprender filosofia e a filosofar é um desafio que professores do Ensino Médio precisam enfrentar no século XXI” (MATTOS, 2013, p. 23-24).

A prática da interdisciplinaridade não elimina as disciplinas, pois, o conhecimento é um fenômeno multifacetado com dimensões inacabadas. Necessita-se, portanto, de uma compreensão ampla, no caso da Filosofia afirma Campaner (2012, p. 25):

a Filosofia tem sua especificidade que deve ser respeitada, assim como devem ser reconhecidos os pontos de contato com as outras disciplinas; ela constitui-se de uma multiplicidade de perspectivas que precisa ser respeitada. Isso vai se refletir na elaboração do currículo.

Toda essa discussão está aberta a possibilidades, o essencial é que se criem práticas de ensino inovadoras que visem à dinamicidade das relações entre as diversas disciplinas do Ensino Médio e que se aliem aos problemas da realidade social. Isso ocorrerá por meio do intermédio de uma construção lenta e gradual da conexão que existe entre interdisciplinaridade e linguagem.

O desafio que se lança ao professor de filosofia no Ensino Médio, portanto, é da necessidade de reflexão e discussão constante, sobre os pressupostos epistemológicos e conteúdos de suas práticas educacionais visando um ensino que favoreça a formação da criticidade do aluno, que estes se tornem reflexivos e que saibam resolver problemas das mais diversas naturezas.

Nesse sentido, Zeichner (1993, p. 17), destaca que os futuros professores:

têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorarem, com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, torna-se urgente a perspicácia dos professores de filosofia da contemporaneidade em se comprometer com um discurso portador de propostas interdisciplinares. Estes devem se perceber como permanentes aprendizes, na busca de possibilidades que favoreçam a permanência da Filosofia como disciplina no Ensino Médio, beneficiando os alunos uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade se coloca como um grande desafio a ser assumido pelo professor de filosofia, que objetiva a superação da visão rígida da filosofia como uma disciplina fundamentada na rigidez e na falta de entendimento dos alunos. É preciso cuidar dos discursos que se apresentam no cotidiano escolar. A interdisciplinaridade não pode se constituir a partir de métodos a serem ensinados aos professores, mas de um processo de cuidado com a linguagem, com a produção de conhecimentos no cotidiano escolar, isso está

ligado a uma mudança de atitudes. Para a potencialização dessa prática, é necessário um envolvimento com a troca de experiências com as demais disciplinas do Ensino Médio.

A interdisciplinaridade:

[...] não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Todo o indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor da transformação. (FAZENDA, 1992, p. 56).

Para um trabalho interdisciplinar efetivo, o cultivo do professor se torna imprescindível na medida em que se reconhece como ser, como imagem incompleta. Assim, admite-se que o professor não é dono de uma verdade pronta e acabada do conhecimento, mas um sujeito que busca a coletividade, por meio da análise da linguagem comum das disciplinas integrantes do currículo do Ensino Médio.

3 FILOSOFIA E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

Toda essa discussão suscita-nos importantes questões relacionadas ao ensino de filosofia, pois exige do professor um olhar crítico e atento, sobretudo quando se trata da presença da filosofia no currículo do ensino médio. Como dito anteriormente, houve um esforço considerável para a retirada da filosofia do currículo das escolas no período da ditadura, com a explícita intenção de não permitir que os conhecimentos filosóficos chegassem às pessoas, haja vista a ameaça concreta que a filosofia causava ao governo.

Consoante com uma perspectiva descolonizadora em relação ao ensino de filosofia há de se repensar acerca dos postulados conservadores que ainda permeiam tal ensino, sobretudo quando ainda encontramos resistências em relação a outras possibilidades de pensar o ensino de filosofia numa perspectiva crítica.

Mais recentemente a filosofia tem sido debatida em outra perspectiva epistemológica, trazendo à baila questões que antes não eram evidenciadas. Autores como Noguera (2014) vêm empreendendo pesquisas no âmbito da discussão acerca da descolonização do pensamento e do conceito de afroperspectividade, numa explícita tentativa de destacar a emergência de uma leitura afrocentrada, ou seja, a presença dos conhecimentos africanos nos currículos, nas construções teóricas e no debate acadêmico. Afroperspectividade, entendida pelo autor como “uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de perspectivas” (NOGUERA, 2014, p. 45). O autor ainda assevera que essa abordagem está ancorada em repertórios teóricos que

contemplam os referenciais africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios (NOGUERA, 2014).

Acreditamos que a nova epistemologia da qual estamos nos referindo em relação ao ensino de filosofia, pressupõe não recuar às novas e desafiadoras demandas impostas aos professores de filosofia, haja vista que ao nos referirmos às novas leituras e possibilidades de inserção de conhecimentos africanos, estamos justamente reafirmando a importância de um currículo descolonizado e multiculturalmente orientado, onde as vozes e saberes das culturas silenciadas e negadas no currículo (SANTOMÉ, 2008) estejam efetivamente presentes no currículo e a elas sejam dadas as oportunidades de romper com uma concepção conservadora de currículo.

A lei 10.639/03 que obriga o ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e cultura afro-brasileira significam uma vitória significativa dos movimentos negros e coletivos de pesquisadores e educadores que sempre questionaram o caráter homogeneizador do currículo na educação brasileira e a priorização dos conhecimentos científicos considerados importantes a serem transmitidos.

Nesse sentido, a reflexão trazida por Gomes (2012, p. 102) nos instiga a pensar o ensino de filosofia sob outra ótica, isto é, como professores de filosofia e acreditando na dimensão de um pensamento libertador, faz-se necessário reavaliar nossas didáticas e metodologias de ensino, principalmente no que concerne aos conteúdos curriculares do componente filosofia. É nesta possibilidade descolonizadora que inferimos a urgência de uma mudança de pensamento e, principalmente, de encararmos as mudanças na sociedade e os avanços nos estudos relacionados às relações raciais como imprescindíveis na compreensão de um currículo descentralizador e descolonizador.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

O desafio relacionado ao ensino de filosofia numa perspectiva crítica, considerando as interfaces teóricas entre os conteúdos filosóficos da tradição ocidental e os referenciais africanos, nos parece ser um caminho além de promissor, urgente e democrático, haja vista que tal tentativa dialógica pressupõe uma proposta voltada para o reconhecimento dos saberes africanos e afro-brasileiros. Tal reconhecimento perpassa por uma conscientização acerca do significado do mito da democracia racial que tenta afirmar um suposto paraíso racial e, conseqüentemente uma harmonia entre os grupos étnicos. Sobre essa questão, Gomes (2012, p. 106) destaca:

É sempre bom destacar que os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial (GOMES, 2012, p. 106).

Na esfera do currículo, temos presenciado muitas incoerências e interpretações equivocadas sobre a forma como as questões raciais são tratadas nas escolas e em outros espaços. Concordamos novamente com Gomes (2012) quando assevera a respeito do tratamento dado à questão racial que muitas vezes se limita a concepções rasas, sendo compreendida apenas como uma disciplina a ser ministrada ou novos conteúdos escolares. Essa questão precisa ser encarada como fundamental no processo de reconhecimento das diferenças no que tange à obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana.

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p. 106).

Mas, por que estamos nos referindo ao marco legal que obriga o ensino das questões raciais na educação básica? Ora, no início de nosso texto, destacamos uma reflexão acerca de uma nova epistemologia: ensinar filosofia ou recuar. Não fugindo ao objetivo principal, precisamos entender que a filosofia trabalha no campo do conceito e se tratando de ensino de filosofia não a compreendemos como detentora de conceitos universais, mas que os conceitos também adquirem outras conotações a partir das culturas, de como esses conceitos são construídos e assimilados. A ressignificação, nesse caso, é imprescindível, como nos adverte Machado (2012, p. 05):

Não podemos esquecer que os conceitos filosóficos não são universais, pois não existem os mesmos conceitos em todas as culturas e alguns conceitos adquirem outros significados em diversas culturas. Assim, temos a tarefa de criar, ressignificar conceitos.

No âmbito do ensino de filosofia não podemos nos furtar de destacar a importância de outras filosofias, saberes e conhecimentos de outros povos e que trazem significativa contribuição para pensarmos a filosofia sob outra perspectiva. Não se pretende substituir a filosofia europeia pela africana, mas pensar num conhecimento que transponha toda e qualquer forma hegemônica de pensar. Por isso, acreditamos em uma filosofia libertadora.

Por ser da ordem do acontecimento e este ser movimento, a filosofia tem infinitas possibilidades e suas realizações são imprevisíveis. Devemos tê-la sempre como um projeto de libertação e assim uma ética que prima pelo outro, realizando-se como ética da sensibilidade, estética! O interesse aqui não é dizer que a filosofia africana deva ser o centro, excluindo a filosofia dominante, a filosofia europeia, o intento é disputar uma compreensão de filosofia que é universal, pois por se pensar local se universaliza, transcendendo o tempo histórico e o espaço geográfico (MACHADO, 2012, p. 5).

Assim, pensamos que a função da filosofia é justamente possibilitar a promoção de um pensamento que seja crítico, emancipador, libertador. Ensinar filosofia requer um compromisso com uma educação antirracista, onde os saberes das tradições africanas sejam conhecidos, divulgados e, principalmente, atualizados.

A filosofia, formada por várias tradições, deve promover o pensamento crítico. Na busca de uma educação antirracista, as tradições africanas devem ser atualizadas, percorridas, desdobradas e integrar o currículo de forma efetiva (NOGUERA, 2014, p. 83).

Noguera chama a atenção para o fato de uma reescrita da história da filosofia, destacando a importância dos pensadores, filósofos e filósofas africanos que contemporaneamente têm contribuído, sobremaneira, para se pensar uma filosofia mais crítica, que contemple outras perspectivas. Eis o que o autor nos aponta, pensarmos o ensino de filosofia considerando a riqueza dos saberes africanos.

Pois bem, estamos diante de um desafio. Afinal, recorrer à história da filosofia não dá conta dos conteúdos estipulados pela Lei 10.639/03. Neste sentido, é fundamental 'reescrever' a história da filosofia, tal como foi dito anteriormente, ampliando o elenco de filósofas e filósofos do mundo inteiro, incluindo um vasto time africano. (NOGUERA, 2014, p. 84-85)

Isto posto, nossa pergunta inicial nos instiga a repensarmos nosso papel de professores de filosofia numa conjuntura de rápidas mudanças conceituais. Nesse sentido, uma nova epistemologia é possível a partir de um compromisso com o ensino de filosofia que se apresente emancipador e libertador, não compactuando uma visão única de mundo ou um conhecimento hegemônico, mas que dialogue com as diversas formas de pensamento de outros povos e grupos. Portanto, o recuo não deve ser a tônica do processo de ensinar filosofia, mas o enfrentamento e o compromisso com uma filosofia autenticamente promotora de uma educação antirracista e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões empreendidas neste artigo permitiram uma compreensão do ensino de filosofia como uma nova epistemologia no que diz respeito a seu caráter universal. Vimos a importância da filosofia no currículo, sua dimensão interdisciplinar e crítica e a interface com a lei 10.639/03. Tais proposições teóricas objetivaram possibilitar um novo olhar acerca do ensino de filosofia, especialmente na educação básica e, principalmente em relação à formação de professores de filosofia. Outros olhares epistemológicos são imprescindíveis para a disseminação de novos conceitos, perspectivas de ensino de filosofia africana e, principalmente na quebra de paradigmas relacionados ao ensino de filosofia.

Oxalá consigamos, a partir de nossas práticas pedagógicas, modificar o atual cenário em que se encontra a filosofia na educação brasileira, relegada novamente a segundo plano. Faz-se necessário resistir e mostrar que o ensino de filosofia continua vivo, como uma nova epistemologia, uma epistemologia corajosa, que não recua, mas que enfrenta os tempos sombrios na certeza de dias melhores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASPIS, Renata Lima e GALLO, Silvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Editora, 2009.
- ÁVILA, C. De. *Filosofia no II grau*: Documento de Brasília. A política da Filosofia no II grau. Rio de Janeiro: SEAF, 1986.
- BRASIL. Governo Federal. *Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008*. Altera art. 36 da Lei 9394-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2008.
- CAMPANER, Sônia. *Filosofia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FÁVERO, Altair Alberto et al. O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 fev. 2017.
- FAZENDA, I. C. *A integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1992.

- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012.
- LUCK, H. *Pedagogia interdisciplinar*. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Editora vozes, 1995.
- MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana e currículo: aproximações. *Revista SulAmericana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012, p. 4-27.
- MARCONDES, Danilo: É possível ensinar filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, Walter. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MATTOS, Junot Cornélio. Fundamentos filosóficos do ensino de filosofia. MATTOS, Junot Cornélio (Org.). *Filosofia: caminhos do ensinar e aprender*. Recife: UFPE, 2013. p. 23-37.
- MÜLLER, Maria Cristina & EITERER, Carmen Lúcia. Filosofia na Escola On Line: Uma proposta para a formação continuada e permanente de professores de filosofia. *Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: Pallas, Biblioteca Nacional, 2014.
- ONFRAY, Michel. É um paradoxo, mas nós, professores, fomos feitos para não existir. Entrevista a Alcino Leite Neto. *Folha de São Paulo*, Caderno Sinapse, 17 de dezembro de 2006.
- PEGORARO. *A política da filosofia no Brasil*. Zero Hora. Porto Alegre, 1979.
- SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas e sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 159-177.
- ZEICHNER, K. M. *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA FILOSOFIA DE CONDORCET

THE PUBLIC INSTRUCTION IN CONDORCET'S PHILOSOPHY

PATRÍCIA CARVALHO REIS¹

UFMG- Brasil

patricia.carvalhoreis@hotmail.com

RESUMO: Neste artigo, trataremos da ideia de instrução pública na filosofia de Condorcet. Assim, demonstraremos algumas questões analisadas por esse filósofo concernentes a esse assunto, como a diferença entre instrução pública e educação; os destinatários da instrução pública; e, também, as disciplinas da instrução pública. Segundo Condorcet, a educação abrange questões políticas, morais e religiosas e é incumbência da família. Por outro lado, a instrução pública, oferecida pela escola, deve ter uma postura neutra em relação a esses temas. Além disso, todas as pessoas, independentemente de sua classe, gênero ou raça devem ter o direito de receber uma instrução pública de qualidade. Por fim, para Condorcet, cabe à escola, além de transmitir conhecimentos relacionados a disciplinas como, por exemplo, matemática, gramática e história, oferecer ensinamentos sobre noções jurídicas. Assim, após frequentarem a escola, as pessoas terão conhecimentos necessários para participar da política e, também, exercer funções públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Instrução pública. Educação. Noções jurídicas. Participação política.

ABSTRACT: *In this article, we will deal with the idea of public instruction in Condorcet's philosophy. Thus, we will demonstrate some questions analyzed by this philosopher like the difference between public instruction and education; the recipients of the public instruction; and also the disciplines of the public instruction. According to Condorcet, education is about political, moral and religious issues and the family is responsible for offering it. On the other hand, public instruction, given by the school, must have a neutral posture on these themes. Moreover, all citizens, regardless of their class, gender or race, must have the right to receive a good public instruction. Finally, the school, besides transmitting knowledge related to disciplines such as mathematics, grammar and history, should offer teachings about legal notions. In this way, after attending school, people will have the knowledge to participate in politics and also to perform public functions.*

KEYWORDS: *Public instruction. Education. Legal notions. Political participation.*

INTRODUÇÃO

Assim como os primeiros iluministas, Condorcet é um grande defensor da propagação das luzes. Um homem erudito como ele, por experiência própria, sabe o quanto o conhecimento influencia as pessoas e também serve como proteção contra o charlatanismo. Conforme afirma Condorcet, o conhecimento é necessário para que a razão não se submeta “[...] aos erros da ignorância, ao entusiasmo da superstição, às ciladas do charlatanismo”² (CONDORCET, 1847, p. 583). Se os

¹ Doutora em Filosofia Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

² A partir de agora, quando fizermos referência a uma obra de Condorcet referente à edição de 1847, organizada por A. Condorcet o'Connor e F. Arago, e não a mencionarmos no corpo do texto, exporemos seu título em nota-de-rodapé. “Fragmento da história da Xª Época do Esboço”.

homens são esclarecidos, menor é a possibilidade de alguns com autoridade abusarem do poder. O esclarecimento faz com que as pessoas tenham opinião própria, discernimento. Condorcet nos lembra que, durante os séculos de obscurantismo, a minoria daqueles que tinha o monopólio do conhecimento (padres, homens da lei, aqueles que eram versados nos segredos do comércio entre outros) exercia uma influência tão elevada quanto a dos que possuíam o monopólio da força. Segundo Condorcet, na época moderna, essa concentração de saber e poder nas mãos de uma casta hereditária ou numa corporação exclusiva não deveria ser mais possível de ocorrer na Europa (CONDORCET, 2008, p. 19). Para Condorcet, o conhecimento é uma arma. Como tal, pode ser utilizado tanto para oprimir como para servir de defesa de pretensas ameaças a direitos.

Quando a ignorância impera numa sociedade, as pessoas cumprem ordens e não questionam se são legítimas. Elas não têm consciência de que tais ordens podem ser de um tirano. Mesmo quando agem de acordo com o que lhes foi imposto, elas podem se sentir temerosas, pensando que cometeram algo errado e que, portanto, podem ser punidas. Além da instabilidade, a ignorância também traz o sentimento de apatia. As pessoas se tornam apáticas mesmo quando a injustiça é cometida contra si mesmas. Portanto, a ignorância traz somente sentimentos negativos: ou as pessoas temem ser punidas por algo que fizeram ou têm uma postura de indiferença às questões que lhes dizem respeito. O esclarecimento, além de evitar o medo e a apatia, incentiva as pessoas a agir, a se mostrar, e a exigir o que lhes é de direito. Seguindo esse raciocínio, podemos afirmar que o esclarecimento dá ferramentas para os cidadãos se posicionarem, também, sobre a política.

Além disso, Condorcet nos lembra de que o conhecimento é uma maneira de evitar que as pessoas se deixem levar pelo tédio e, por conseguinte, se envolvam no jogo, na procura de fortuna ou prazeres:

[...] uma educação que lhes tivesse feito percorrer os elementos de um grande número de ciências, que lhes tivesse tornado capazes de cultivá-las, se tornaria para eles um recurso inesgotável. As ciências oferecem um interesse sempre renovado, porque sempre fazem progressos, porque suas aplicações variam ao infinito, prestam-se a todas as circunstâncias, a todos os gêneros de espírito, a todas as variedades de caráter, bem como a todos os graus de inteligência e de memória (CONDORCET, 2008, p. 118-119).

Assim, os que têm interesse pelo esclarecimento se sentirão envolvidos a todo momento por algo diferente, pois a busca pelo saber é inesgotável. Essas pessoas não se sentirão entediadas: em todas as etapas de sua vida, terão um objetivo a perseguir, algo a aprender. Como diz Condorcet, o conhecimento segue o homem no decorrer dos anos e a sociedade só condena à ignorância aquele que nela quiser permanecer (CONDORCET, 2008, p. 239). Diante das ideias expostas, percebemos que um indivíduo esclarecido tem mais ferramentas para se defender

das violações de seus direitos e, também, mais condições de mostrar suas opiniões em relação à política. Além disso, a pessoa esclarecida saberá lidar melhor com suas questões pessoais e ocupará seu tempo sem prejudicar a si mesmo. Portanto, fazendo jus à alcunha de último iluminista, Condorcet exalta o esclarecimento e defende sua propagação. Algumas formas de obter esclarecimento é por meio da educação e da instrução pública.

Segundo Newton Bignotto, a preocupação com a educação e com o sistema educacional era um lugar-comum entre os pensadores iluministas. Como acrescenta esse intérprete, na segunda metade do século XVIII surgiram variadas exposições de métodos educacionais, que correspondiam à crescente atenção dada ao lugar que a educação ocupava na vida pública e privada (BIGNOTTO, 2010, p. 268-270).

Os artigos de Condorcet sobre a instrução pública foram primeiramente publicados em partes, por meio de memórias, no jornal “A Biblioteca do Homem Público”, periódico que ele ajudou a lançar em fevereiro de 1790. Essas memórias têm por título: “Natureza e objeto da instrução pública”; “Da instrução comum para as crianças”; “Da instrução comum para os homens”; “Sobre a instrução relativa aos professores” e, por fim, “Sobre a instrução relativa às ciências”.³

Posteriormente, essas memórias foram reunidas e passaram a ser designadas como “Cinco memórias sobre a instrução pública”. Em 20 e 21 de abril de 1792, Condorcet, deputado da Assembleia Legislativa, apresenta o “Relatório e projeto do decreto sobre a organização geral da instrução pública”.⁴ Esse relatório tem um estilo diferente das “Cinco memórias sobre a instrução pública”. Podemos afirmar que essas memórias constituem a matriz filosófica da instrução pública, enquanto o relatório enfatiza o aspecto institucional e organizacional desse assunto.

Numa passagem das “Cinco memórias sobre a instrução pública”, o filósofo francês diferencia os termos “educação” e “instrução”. A utilização desses termos com distintos significados já estava presente na obra de alguns pensadores que o precederam. Observamos que o sentido desses termos variava dependendo de quem o empregava. Duclos, por exemplo, no seu livro “Considerações sobre os costumes desse século”, de 1751, inicia o segundo capítulo com a seguinte afirmação: “[...] encontramos entre nós muita instrução e pouca educação” (DUCLOS, 1751, p. 29). O que Duclos quer dizer com essa frase? Para entender seu sentido, é importante compreender o significado do termo “educação” e “instrução” para esse pensador. Segundo ele, a educação deve considerar a humanidade e a pátria. Além disso, a educação tem ligações com a moral. Por outro lado, a instrução deve se preocupar com os talentos pessoais (DUCLOS,

³ Conforme afirma David Williams, as memórias sobre a instrução pública tinham o objetivo de servir de guia para a Assembleia Constituinte, primeira das assembleias legislativas após o início da Revolução francesa (WILLIAMS, 2004, p. 31).

⁴ Como afirma François Furet, no prefácio da obra de Keith Baker cujo título é “Condorcet – Raison e Politique”, ninguém na Assembleia Legislativa presta atenção nesse relatório apresentado por Condorcet, uma vez que os deputados esperam nesse dia o comunicado de Luís XVI concernente à declaração de guerra ao rei da Boêmia e da Hungria (BAKER 1988, p. XVI). A partir de agora, utilizaremos a expressão “Relatório sobre a instrução pública” para designar esse relatório de Condorcet.

1751, p. 37-38). Como afirma Bignotto, Duclos estabelece uma relação entre a educação e a melhoria dos laços entre os homens. Assim, na educação, não há como nos diferenciarmos uns dos outros, ao passo que, na instrução, isso é possível (BIGNOTTO, 2010, p. 268).

Diferentemente da opinião desses autores, Condorcet apresenta um significado peculiar em relação à educação e à instrução pública. Segundo o último iluminista, a “educação” é mais abrangente que a “instrução”:

[...] a educação, se a considerarmos em toda a sua extensão, não se limita apenas à instrução positiva, ao ensino das verdades de fato e de cálculo, mas abarca todas as opiniões políticas, morais e religiosas (CONDORCET, 2008, p. 44-45).

Essas opiniões não devem ser dadas pelo poder público, mas pela família. Assim, cada indivíduo recebe uma educação; ela não é universal. Como consequência, as pessoas, quando tiverem maturidade, são levadas a desconfiar da educação recebida pela família. Quem a quisesse manter o faria voluntariamente.

Por outro lado, o termo “instrução pública”, segundo Condorcet, se refere a ensinamentos dados pelo Estado, que devem ser neutros em relação a assuntos políticos, morais e religiosos (CONDORCET, 2008, p. 45). Condorcet afirma que, se as crenças dessa natureza fossem ensinadas pelo poder público, a liberdade estaria em perigo, uma vez que as pessoas poderiam acreditar que somente tais opiniões são verdadeiras:

[...] os preconceitos que recebemos da educação doméstica são um efeito da ordem natural das sociedades, e uma sábia instrução, difundindo as luzes, é o seu remédio, ao passo que os preconceitos infundidos pelo poder público são uma verdadeira tirania, um atentado contra as partes mais preciosas da liberdade natural (CONDORCET, 2008, p. 45).

Desse modo, percebemos que, para Condorcet, o homem deve ter uma razão própria; a instrução pública pode ajudá-lo a desenvolver essa razão, mas não deve impor aquilo em que deve acreditar. Assim, Condorcet enxerga o indivíduo na sua singularidade. Em outras palavras, ele tem consciência de que as pessoas são diferentes e acha isso positivo. Cada uma tem temperamento e opinião próprios. Para que possam demonstrar suas opiniões, elas devem ser ensinadas, na escola, a desenvolver pensamento crítico. Esse pensamento, o qual também denominamos de saber libertador, é aquele relacionado com a argumentação, com o raciocínio, com a capacidade de julgar. Ele se utiliza da razão, que é sempre dinâmica, aberta a questionamentos, a comparações. Diferentemente desse saber, há o saber passivo. Este é estático, positivo, refratário a julgamentos. Muitas vezes se manifesta quando reproduzimos o que ouvimos, sem questionamentos. Nesse

caso, aprendemos algo sem reflexão, por mera repetição. Os detentores desse saber somente cumprem as regras, não têm nenhum espírito de iniciativa nem sabem se pronunciar caso um mínimo detalhe mude a situação com a qual estavam acostumados.

Para Condorcet, a escola deve priorizar o saber libertador. Assim, a instrução pública tem o objetivo de esclarecer, de ampliar os horizontes do aluno. Cada um julga se um ato é falso ou verdadeiro, bom ou mau. O professor indica os elementos do saber, e o próprio aluno chega a suas conclusões. Segundo o iluminista, qualquer tentativa de transmitir saberes dogmáticos deve ser repudiada.

Nesse sentido, a instrução pública é importante para o cidadão refletir sobre sua própria educação. Como já mencionamos, as opiniões morais, religiosas e políticas são de ordem pessoal. A família é responsável por passar essas opiniões nos primeiros anos, mas, depois, o indivíduo, tendo aprendido a desenvolver o espírito crítico na instrução, será o único responsável por decidir quais ideias adotará sobre esses assuntos.

No que diz respeito à ideia de que a escola não deve passar ensinamentos religiosos aos alunos, não podemos deixar de lembrar que o último dos filósofos iluministas, influenciado pelas ideias de Voltaire, D'Holbach e Montesquieu, é herdeiro do movimento que pregava a tolerância religiosa.⁵ Uma das formas de expressar esse seu pensamento é defender que a escola não atue a favor de uma religião específica.⁶

⁵ Albert Soboul afirma que, em 1789, vivia na França uma média de um milhão de protestantes (SOBOUL, 1989, p. 870). É importante lembrar que o Edito de Nantes foi emitido por Henrique IV em 1598 e estabelecia que os protestantes podiam exercer livremente o seu culto religioso. Esse edito foi revogado por Luís XIV em 1685. Em 1787, Luís XVI promulga um edito que garantia alguns direitos aos protestantes. Esse edito lhes assegurou o estado civil e o direito de não serem importunados sob o pretexto da religião. Entretanto, não lhes garantiu o exercício do culto comum; se calou sobre o direito de ter escolas para instrução de suas crianças; não eliminou os obstáculos de ingresso em diversas profissões, tais como aquelas dos advogados, dos procuradores, dos notários e outras. No final de 1789, foi proferida uma lei garantindo que os protestantes poderiam ser admitidos em todos os empregos civis e militares. No fim de 1791, os protestantes tinham conquistado a igualdade civil e a liberdade de consciência e de culto (SOBOUL, 1989, p. 871). Em relação aos judeus, Soboul afirma que, às vésperas da Revolução, havia quatro centros principais da população judia: as comunidades sefardis de Bordeaux, Saint-Esprit-les-Bayonne, Dax e Peyrehorade; as comunidades asquenazes da Alsácia, Trois-Evêchés e Lorraine; as comunidades de Avignon, Carpentras, Cavaillon e na ilha sobre o Sorgue nas posses do papa em Avignon e no Condado Venaissin; e uma comunidade mista de asquenazes, sefardis, avignonnais e judeus comtadins em Paris. O historiador afirma ainda que pequenas comunidades judias existiam igualmente em Marselha, Nîmes, Montpellier, Lyon, Fontainebleau e Versalhes. Na média dos 40.000 judeus, a maioria (20.000) residia na província de Alsácia. Em 27 de setembro de 1791, houve a promulgação de uma lei considerando que todas as medidas de exceção contra os judeus deveriam ser suprimidas e que os judeus asquenazes deveriam ter o direito de cidadania. Como nos diz Soboul, do ponto de vista legal, a partir desse momento, os judeus foram considerados cidadãos franceses. Nenhuma cidade lhes poderia recusar direito de domicílio; eles poderiam trabalhar na terra e o acesso às diversas profissões dependia unicamente de suas capacidades (SOBOUL, 1989, p. 606-607).

⁶ Salientamos os aspectos biográficos de Condorcet no que concerne à essa questão. Muitos de seus ascendentes da genealogia "Caritat" emigraram por serem protestantes. O avô de Condorcet foi obrigado a abjurar sua crença para se casar e educou seus filhos na religião católica (CHOUILLET, 1994, p. 16). Ademais, Condorcet foi interno no colégio de jesuítas em Reims, dos 11 aos 15 anos. Assim como Badinter, achamos provável que essa experiência o tenha influenciado

Como nos lembram Coutel e Kintzler, apesar de não utilizar a palavra “laicidade” (esse termo data da Terceira República), Condorcet desenvolve um trabalho notável sobre a exigência de o Estado ser neutro em matéria religiosa num regime republicano e no seio da instrução pública (COUTEL; KINTZLER, 1994, p. 285). Como complementa Bignotto, a laicidade se aplica ao ensino religioso e à propagação de opiniões morais no interior das escolas públicas, mas ela ancora numa crença da razão que vai mais longe do que a cena do combate contra os preconceitos propagados pelas religiões (BIGNOTTO, 2010, p. 280).

Portanto, segundo Condorcet, cada um deve decidir se seguirá ou não uma religião específica. O Estado deve respeitar as diferentes crenças, não deve determinar que uma seja correta. Há uma contradição entre “instruir” e “converter”. Não se pode fazer as duas coisas ao mesmo tempo.⁷

Em sua obra anônima “Carta de um teólogo ao autor do Dicionário dos três séculos”, de 1774, Condorcet condena as práticas da Igreja contrárias à liberdade e à razão. Em uma passagem dessa obra, condena o ensino dogmático dado pelos religiosos às crianças, em que elas são obrigadas a repetir coisas que não entendem (CONDORCET, 1847, p. 293). Nesse mesmo escrito, também critica a posição de alguns que, em nome da religião, desprezam o desenvolvimento das ciências (CONDORCET, 1847, p. 285).

Condorcet lembra que, antigamente, as pessoas que se interessavam pelos cálculos e pelas experiências eram vistas como feiticeiras. Por sua vez, o iluminista constata que tal prática não se limitava aos tempos antigos: o iluminista trata da condenação de Galileu à prisão perpétua, ato cometido havia menos de 100 anos. Após dar esse exemplo e outros, Condorcet afirma que o bispo de Laon acabara de destruir, no colégio de sua cidade episcopal, o ensino da física com o argumento de que seria perigoso para a fé⁸ (CONDORCET, 1847, p. 285). Condorcet ainda lembra que os filósofos eram vistos como sediciosos pelos religiosos⁹ (CONDORCET, 1847, p. 322).

Como já mencionamos, Condorcet também defende uma postura neutra da escola em relação ao ensino da moral e da política. Em outras palavras, Condorcet considera que a instrução pública tem o objetivo de capacitar o indivíduo, e não criar um modelo específico de cidadão. Nesse sentido, concordamos com essa passagem de Coutel e Kintzler:

[...] a escola não existe para unir um homem à sua realidade empírica, à sua origem, à religião dos seus país, tampouco

a escrever centenas de páginas condenando o ensino oferecido pelos religiosos (BADINTER, 1988, p. 17).

⁷ É importante salientar que, em 1762, os Parlamentos franceses exigiram a expulsão dos jesuítas. Como consequência, estes deixaram de atuar na educação da França (BAKER, 1988, p. 376). Isso, por sua vez, fez com que a doutrina religiosa que os jesuítas transmitiam perdesse a influência que exercia no ensino daquela época. Aliado a isso, como afirma Bignotto, os *philosophes*, com suas concepções dissonantes, desenvolveram uma linha de ataque à preemiência do conteúdo religioso no ensino público que chegou até nós (BIGNOTTO, 2010, p. 270).

⁸ “Carta de um teólogo ao autor do Dicionário dos três séculos”.

⁹ Idem.

para inculcar o amor pelas leis. Eis porque Condorcet descarta a ideia de educação nacional em benefício daquela de instrução pública (COUTEL; KINTZLER, 1994, p. 30).

Por outro lado, para alguns deputados, a instrução pública deve passar ensinamentos morais e políticos aos alunos. Um partidário dessa ideia é Le Peletier. Como ressalta M. J. Guillaume, o projeto de instrução pública de Le Peletier foi escrito no fim de 1792, mas somente conhecido e discutido em julho de 1793, quando lido por Robespierre na Convenção (GUILLAUME, 1891, p. XXXIV). Segundo Le Peletier, o projeto de instrução pública de Condorcet é satisfatório no que diz respeito ao ensino dos alunos mais velhos, mas defeituoso ao dos mais novos¹⁰ (LE PELETIER *apud* GUILLAUME, 1891, p. XXXV). A análise da seguinte passagem de Le Peletier nos mostra o quanto as ideias desse deputado são diferentes das de Condorcet:

Na instrução pública, [...] a totalidade da existência da criança nos pertence, a matéria, se eu posso me exprimir assim, nunca foge do modelo; nenhum objeto exterior deforma as modificações que você lhe dá. Prescreva, a execução é certa; imagine um bom método, no instante, ele é seguido; crie uma concepção útil, ela se pratica completamente e sem esforços¹¹ (LE PELETIER, 1881, p. 366).

Observamos, portanto, que, para Le Peletier, a criança não deve ser influenciada por ensinamentos exteriores àqueles que lhes foram conferidos na escola. O aluno deve pertencer ao Estado. Assim, o ensino seria uma espécie de doutrinação. Em outra passagem desse projeto de instrução pública, percebemos a grande ênfase que Le Peletier dá à ideia de igualdade:

[...] tratados todos igualmente, nutridos igualmente, vestidos igualmente, ensinados igualmente, a igualdade será para os jovens alunos, não uma especial teoria, mas uma prática continuamente efetuada (LE PELETIER, 1881, p. 381).

Percebemos que Le Peletier não defende apenas que os indivíduos tenham oportunidades iguais de instrução, mas que sejam iguais uns aos outros. O trecho seguinte à citação mencionada acima sugere essa ideia:

¹⁰ Como veremos com mais detalhes a seguir, segundo Condorcet, a instrução pública compreende os seguintes níveis: escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e, por fim, Sociedade Nacional de Ciências e Artes.

¹¹ Essa passagem de Le Peletier, assim como outras desse deputado que citaremos abaixo, foram retiradas da obra organizada por C. Hippeau intitulada “L’instruction public en France pendant la Révolution”, editada em 1881.

Assim se formará uma raça renovada, forte, laboriosa, regulada, disciplinada e na qual uma barreira impenetrável terá separado do contato impuro dos preconceitos de nossa espécie envelhecida (LE PELETIER, 1881, p. 381).

Ao interpretar esse pensamento, Mona Ozouf afirma que, para esse deputado, a criança certamente receberá maus hábitos do ambiente familiar. Em decorrência disso, para que seja regenerada desde cedo, deve frequentar o internato, rigorosamente fechado às influências externas. Além disso, seguindo as palavras dessa intérprete, o tempo dessa criança deve ser inteiramente ocupado e tudo referente à instrução dela deve ser regulado pelo Estado: o exercício, o lazer, as roupas, a alimentação, o sono etc. (OZOUF, 1988, p. 820-821). Percebemos, portanto, que, para Le Peletier, os estudantes, para ser “regenerados” desde novos, devem seguir disposições severas semelhantes ao do regime espartano.

Durand-Maillane¹² também demonstra ideias divergentes das de Condorcet. No seu discurso de 12 de dezembro de 1792, afirma que a instrução deve ter como objetivo principal ensinar aos alunos o amor pela pátria e pelas leis¹³ (MAILLANE, 1891, p. 123-124). Seguindo esse raciocínio, Duclos afirma que a França deveria ter como objetivo principal formar franceses (DUCLOS, 1751, p. 33-34).

Percebemos, portanto, que, para alguns deputados, a instrução pública deve ser uma espécie de doutrinação em que os alunos desprezam suas individualidades e se interessam somente pela pátria. Para Condorcet, no entanto, como já mencionamos, em vez de amarem as leis e a pátria, os homens devem desenvolver um pensamento crítico em relação à política.

Segundo Condorcet, uma maneira de evitar que a instrução pública seja uma forma de doutrinação político é conceder a homens esclarecidos, e não a autoridades políticas, a determinação das disciplinas que os alunos aprenderão na escola (CONDORCET, 2008, p. 52). Caso homens do governo fossem responsáveis por essa tarefa, os alunos poderiam aprender somente questões convenientes aos governantes. O saber seria desvalorizado em nome de um pretenso aprendizado.

Diante dessas considerações sobre a instrução pública no pensamento de Condorcet, observamos o quanto esse filósofo se envolveu com esse assunto. Como mencionamos acima, a instrução pública deve conscientizar os cidadãos de que são indivíduos singulares, com pensamento crítico. Em outras palavras, a instrução pública não deve doutrinar as pessoas.

Além disso, é importante ressaltar que, para Condorcet, todas as pessoas, independentemente de sua situação financeira e de seu gênero, deveriam receber instrução pública. Na já mencionada obra “Esboço de um Quadro Histórico sobre os progressos do Espírito Humano”, de 1793, Condorcet afirma que, nas primeiras épocas, a educação foi puramente doméstica. Em decorrência disso, as crianças se instruíam com o pai nos trabalhos comuns e nas artes que ele sabia exercer

¹² Deputado da Convenção e pertencente ao Comitê de Instrução Pública.

¹³ Ideia presente no “Procès-Verbaux du Comité d’Instruction publique de la Convention Nationale”, obra publicada e anotada por M.J.Guillaume.

(CONDORCET, 1993, p. 42). Na época em que Condorcet escreve, a situação não era muito diferente. Assim, muitos seguiam as profissões de seu ascendente, uma vez que somente alguns membros de famílias abastadas podiam ter acesso às escolas. Como a instrução era restrita a poucos, a maioria da população permanecia analfabeta. Discordando dessa prática, Condorcet defende uma instrução gratuita.

Coutel e Kintzler afirmam que Condorcet rompe com a ideia que se tinha anteriormente de escola. A ruptura vale mesmo para a “filosofia do Iluminismo”, em que a ideia de escola como instituição pública no sentido pleno é estranha. Conforme esses intérpretes, o pensamento dos contemporâneos da enciclopédia se baseia na ideia do preceptor ou no horizonte do despotismo esclarecido (COUTEL; KINTZLER, 1994, p. 19). A ideia do preceptor implicava que somente os ricos poderiam ter acesso a uma instrução. Já a do despotismo esclarecido enfatizava o conhecimento do governante, e não o dos governados.

Assim, Condorcet, destoando das ideias de escola vigentes em sua época, defende que ela também atenda aqueles com uma condição financeira desfavorável. Portanto, para ele, tanto os pobres quanto os ricos deveriam ser instruídos; não deveria haver diferença no tipo de instrução oferecida a eles. Isso deveria ocorrer porque, na visão do iluminista, a instrução pública consiste num dever da sociedade para com os cidadãos, e não num privilégio (CONDORCET, 2008, p. 17). Condorcet defende essa ideia, entre outros motivos, porque toda a sociedade se beneficia com a existência de pessoas instruídas e não somente as famílias delas (CONDORCET, 2008, p. 148). Em outras palavras, a instrução não engrandece somente aquele que a possui, ela traz reflexos para outros. Do mesmo modo, a ignorância de uma pessoa também repercute em várias outras.

É importante salientar que nem todos os deputados defendiam a gratuidade da instrução pública. No já mencionado projeto de Le Peletier, lido por Robespierre na Convenção, consta a ideia de que o Estado deveria instituir um imposto progressivo com o objetivo específico de sustentar a escola, em que o pobre pagaria menos e o rico pagaria mais (LE PELETIER, 1881, p. 349). Essa ideia de Le Peletier tem um ponto positivo: fazer com que as pessoas desiguais sejam tratadas de modo desigual. Entretanto, como já mencionamos, Condorcet defende a escola gratuita para pobres e ricos, uma vez que a existência de pessoas instruídas é algo positivo para toda a sociedade.

Mirabeau, por sua vez, defende que a instrução seja assegurada por serviços feitos por particulares ou algumas coletividades locais, eventualmente encorajados e subvencionados pelo poder público:

À primeira vista, pode-se crer a educação gratuita como necessária ao progresso das luzes; mas, refletindo melhor, se vê, como eu disse, que o professor que recebe um salário é mais interessado em aperfeiçoar seu método de ensino, e o discípulo que o paga, em aproveitar as suas lições. As melhores escolas da Europa são aquelas em que os

professores exigem uma retribuição de cada um dos seus discípulos¹⁴ (MIRABEAU, 1881, p. 9).

Condorcet discorda desse argumento de Mirabeau. Para Condorcet, os professores receberão salários ao executar suas tarefas, mas, em vez de serem os alunos que os pagarão, é o Estado quem terá essa incumbência (CONDORCET, 2008, p. 148). Consideramos – e acreditamos que Condorcet nos acompanha – que o fato de os alunos pagarem a seus professores não significa, necessariamente, que os primeiros aproveitarão mais as lições dos últimos. O que podemos afirmar, certamente, é que a instrução paga impedirá muitos de frequentarem a escola.

É importante salientar que, apesar de defender a existência de escolas gratuitas oferecidas pelo Estado, Condorcet admite que a instrução também possa ser exercida por instituições particulares. Desse modo, segundo o iluminista, os pais devem ter liberdade na escolha da instrução que darão aos filhos. Tal escolha deve se pautar no princípio da confiança, e não no da obrigatoriedade (CONDORCET, 2008, p. 151). Ora, se os pais quiserem matricular seus filhos em uma instituição particular, eles podem. Não há problema nisso. As crianças não podem ser obrigadas a estudar nas escolas públicas. O que Condorcet defende é que o Estado ofereça instrução pública de qualidade a quem quiser usufruir desse serviço.

Assim, como ressaltamos, os alunos devem ter igualdade de oportunidades em relação ao ensino. Isso, por sua vez, não significa que o aprendizado dos alunos deva ser, necessariamente, igual. Como já mencionamos, Condorcet diverge da ideia de que os cidadãos são iguais e de que devam se comportar de modo igual. Ao defender que as pessoas são diferentes, Condorcet reconhece que há pessoas com diferentes talentos naturais. Portanto, de acordo com Condorcet, não é somente o meio ambiente que interfere na aprendizagem do aluno. Existem questões genéticas também envolvidas. Ao constatar isso, Condorcet não concorda com o anti-intelectualismo, a tentativa de fazer com que todos tenham uma inteligência uniforme: “[...] e certamente um amor pela igualdade que temesse aumentar o número de homens esclarecidos e tivesse medo de estender as luzes seria um amor bem funesto” (CONDORCET, 2008, p. 21). Em outras palavras, Condorcet não pretende acabar com a desigualdade de talento. Ele não defende o fim das individualidades, uma igualdade absoluta, também chamada de igualitarismo.

Segundo Condorcet, um sujeito com uma inteligência mediana que recebe uma boa instrução reconhece o talento superior de outro e sabe usufruir disso. Assim, para Condorcet, numa sociedade, não deve haver rivalidade entre pessoas talentosas e pessoas com um conhecimento menor. Estas devem reconhecer o valor das primeiras e, quando necessário, lhes pedir auxílio:

¹⁴ Essa passagem de Mirabeau, assim como outras desse deputado que citaremos abaixo, foram retiradas da já mencionada obra organizada por Hippeau.

Uma falsa instrução produz a presunção; uma instrução racional ensina a desconfiar de seus próprios conhecimentos. O homem pouco instruído, mas bem instruído, sabe reconhecer a superioridade de outrem sobre ele e concordar com isso sem dificuldade. Nesse sentido, uma educação que acostume a sentir o preço da verdade, a estimar aqueles que a descobrem ou que sabem empregá-la é o único meio de assegurar a felicidade e a liberdade de um povo. Desse modo, o povo poderá conduzir a si mesmo ou escolher bons guias, julgar segundo a razão ou valorizar aqueles que deve chamar em auxílio de sua ignorância (CONDORCET, 2008, p. 203).

Não podemos deixar de ressaltar também que algumas pessoas podem ter uma quantidade de tempo e de interesse diferenciada em relação ao aprendizado. Isso faz com que elas se destaquem. Assim, nem os talentos naturais superiores nem os sujeitos com maior interesse e maior disposição de tempo devem ser condenados. Portanto, a desigualdade que Condorcet condena é a de obter oportunidades de instrução pública. Ora, se algumas desigualdades são naturais, a desigualdade de acesso à instrução pública não é. Não se pode considerá-la aceitável nem se contentar com o discurso de que determinadas pessoas têm mais êxito profissional do que outras por causa da meritocracia quando, muitas vezes, não se trata disso, mas sim de chances de acesso a uma instrução de qualidade. Percebemos, portanto, que Condorcet não concorda com a existência, numa sociedade, de pessoas ignorantes por falta de oportunidade de estudo.¹⁵

No art. 1º do Título I do “Relatório sobre a Instrução Pública”, Condorcet trata dos cinco níveis de instrução pública (CONDORCET, 1847, p. 529). As escolas primárias formariam o primeiro nível. Tais escolas seriam responsáveis por instruir as crianças a partir dos seis anos de idade. Nelas, as crianças aprenderiam a ler, escrever e contar, assim como adquiririam os primeiros conhecimentos morais, naturais e econômicos (CONDORCET, 1847, p. 530-531).

O nível seguinte corresponderia às escolas secundárias. Essas escolas deveriam ensinar noções de gramática para que os cidadãos pudessem falar e escrever corretamente,¹⁶ história, geografia, princípios de artes mecânicas, desenho, elementos práticos do comércio, elementos de matemática, física, história

¹⁵ Sieyès também parece seguir esse pensamento quando faz as seguintes considerações: “Existe, é verdade, grandes desigualdades de maneiras entre os homens. A natureza fez fortes e fracos; ela deu a alguns uma inteligência que recusa aos outros. Segue-se que haverá entre eles desigualdade de trabalho, desigualdade de produção, desigualdade de consumo ou de gozo; mas não segue que possa haver nisso desigualdade de direitos”¹⁵ (SIEYÈS, 1994, p. 193).

¹⁶ Condorcet afirma que, antigamente, pelo fato de não existir a impressão, era por meio da fala que se decidiam grandes questões. Em decorrência disso, os antigos se preocupavam bastante com os meios de falar, sendo a retórica e a eloquência bastante valorizadas. Nos tempos modernos, com a possibilidade de haver um grande número de cópias de um texto, o poder de influência da palavra falada não é tão grande quanto o da palavra escrita. Assim, para Condorcet, a disciplina ligada à expressão das ideias deve ensinar os alunos a desenvolver seus argumentos com ordem, clareza e simplicidade, e não com afetação, exagero e mau gosto (CONDORCET, 2008, p. 106-107).

natural, língua estrangeira¹⁷ e bases da vida moral e da ciência social¹⁸ (CONDORCET, 1847, p. 534). Condorcet ressalta também que os alunos aprenderiam na escola noções de aritmética política, disciplina ligada às ciências dos cálculos. Assim, os indivíduos compreenderiam as regras de comércio, banco, finanças, movimentos de títulos públicos. Para Condorcet, essas regras não devem difundir obscuridade e desordem (CONDORCET, 2008, p. 115-117). Ademais, nesse nível de instrução, os alunos aprenderiam os princípios das ciências políticas, em que serão desenvolvidos os princípios da Constituição Nacional e serão explicadas as principais disposições das leis segundo as quais o país é governado (CONDORCET, 2008, p. 99).

Segundo Condorcet, o aprendizado de noções jurídicas na escola incentiva a mobilização dos cidadãos na política. Isso, por sua vez, faz com que o elo entre a sociedade e suas leis seja o mais próximo possível. Salientamos também que, para o iluminista, a instrução comum oferecida pelo Estado deve propiciar conhecimentos suficientes para que as pessoas possam exercer funções públicas (CONDORCET, 2008, p.36). Assim, após serem instruídos na escola, todos devem ter capacidade de exercer tais funções:

O país mais livre é aquele onde um maior número de funções públicas pode ser exercido por aqueles que receberam apenas uma educação comum. É preciso que as leis procurem tornar mais simples o exercício dessas funções e que, ao mesmo tempo, um sistema de educação sabiamente combinado dê a essa instrução comum toda a extensão necessária para tornar dignos de ocupar essas funções aqueles que souberam se aproveitar disso¹⁹ (CONDORCET, 1847, p. 191).

Da interpretação dessa passagem, percebemos que o exercício dos cargos públicos não deve depender de uma educação especial. A instrução comum deve ser suficiente para desempenhar bem essas funções. Assim, tanto o que votará em representantes como aquele que se candidatará a um cargo público devem ter aprendido noções de justiça, processo eleitoral, ética, organização do Estado, entre outros assuntos, na escola. Eles não devem precisar de estudos próprios para exercer tais funções, a instrução comum já lhes deve ser suficiente. Portanto, os candidatos a cargos públicos devem saber qual papel desempenharão caso sejam

¹⁷ De acordo com Condorcet, na instrução pública, os alunos não devem aprender línguas antigas, mas se limitarem ao aprendizado dos conhecimentos que tenham uma utilidade mais direta nas suas vidas. Isso, por outro lado, não impede que os pais passem a seus filhos esse conhecimento ou que quem tiver interesse procure instituições privadas para lhe transmitir esse ensino (CONDORCET, 2008, p. 114-115). Nessa questão, o pensamento de Condorcet se assemelha ao de Chalotais. Na sua obra “Ensaio sobre a educação nacional”, de 1763, afirma que os alunos devem priorizar o aprendizado de questões concretas que lhes tragam utilidade (CHALOTAIS, 1763, p. 43-44).

¹⁸ “Relatório sobre instrução pública”.

¹⁹ “Sobre a instrução pública”.

eleitos. Da mesma forma, os eleitores devem saber qual função aqueles vão desempenhar, como os votos são contados para eleger um candidato etc.

Após os alunos cursarem as escolas secundárias, o próximo ensino será aquele nos institutos.²⁰ Neles, o ensino será dividido em vários cursos, de sorte que os estudantes possam seguir seus talentos e seus progressos e frequentar dois ou um maior número de cursos ao mesmo tempo²¹ (CONDORCET, 1847, p. 536). Após frequentarem os institutos, os alunos iriam para os “lycées”²²(CONDORCET, 1847, p. 539). E, por fim, poderiam frequentar a “Sociedade Nacional de Ciências e Artes”²³ (CONDORCET, 1847, p. 543).

Condorcet afirma, ainda, que a instrução não deve abandonar as pessoas quando saírem da escola. Como já mencionamos, para Condorcet, a instrução deve fazer parte de toda a vida das pessoas, que devem, a qualquer momento, ter a possibilidade de adquirir novos conhecimentos²⁴ (CONDORCET, 1847, p. 452-453). Condorcet salienta que, muitas vezes, o trabalho, pela divisão e pela repetição das tarefas, propicia a emergência de uma classe de homens incapaz de se elevar acima dos mais grosseiros interesses. Diante dessa situação, Condorcet alerta para a necessidade de uma educação continuada com o fim de oferecer a esses trabalhadores um recurso contra o efeito inevitável de suas ocupações diárias. Citamos a passagem em que Condorcet se assemelha aos estudiosos de nosso tempo tratando da flexibilização das relações de trabalho e dos sistemas de produção:

Há mais: à medida que as manufaturas se aperfeiçoam, suas operações se dividem cada vez mais, ou tendem sem cessar a encarregar cada indivíduo apenas de um trabalho puramente mecânico e reduzido a um pequeno número de movimentos simples; trabalho que ele executa melhor e mais prontamente, mas pelo efeito somente do hábito, e no qual seu espírito cessa quase inteiramente de agir. Assim, o aperfeiçoamento das artes tornar-se-ia, para uma parte da espécie humana, uma causa de estupidez; faria nascer em cada nação uma classe de homens incapazes de se elevar acima dos mais grosseiros interesses; introduziria nela uma desigualdade humilhante e uma semente de problemas perigosos se uma instrução mais estendida não oferecesse aos indivíduos dessa mesma classe um recurso contra o efeito infalível da monotonia de suas ocupações cotidianas²⁵ (CONDORCET, 1847, p. 463).

²⁰ Como afirma Condorcet, em seu “Relatório sobre a instrução pública”, nos institutos, os alunos aprenderão noções que lhes permitam realizar funções públicas e, também, aquelas que podem favorecer ao desenvolvimento da indústria (CONDORCET, 1847, p. 530). Segundo Badinter, os institutos corresponderiam aos “nos actuels lycées” (BADINTER, 1988, p. 398).

²¹ “Relatório sobre a Instrução Pública”.

²² Segundo Badinter, “nos universités” (BADINTER, 1988, p. 398).

²³ “Relatório sobre a instrução pública”.

²⁴ Idem.

²⁵ Idem.

Ao explorar a questão dos absorvidos pelos trabalhos físicos, Condorcet salienta que, para os homens ocupados cotidianamente com esses ofícios, o dia de repouso verdadeiramente salutar não consiste na imobilidade absoluta, mas na mudança de ação. Para o iluminista, a mudança de rotina faz a pessoa descansar. Desse modo, aquele que trabalhou durante a semana exercitando seu corpo descansa exercitando seu espírito. O estudo, nesse caso, é um modo de repouso. O indivíduo fatigado por longas meditações, por sua vez, descansa quando exercita o corpo (CONDORCET, 2008, p. 172).

Condorcet diz, ainda, que, se as pessoas dedicassem um dia inteiro à diversão, ficariam entediadas. O tédio, por sua vez, conduz a hábitos perigosos para a economia, a saúde ou a moral. Por isso, Condorcet defende a prática de atividades instrutivas em uma parte dos dias de descanso.²⁶ Condorcet nos adverte para não temermos o tédio nessas aulas. Como diz o iluminista, se a instrução for fácil, ela se tornará um prazer (CONDORCET, 2008, p. 173-174).

Coutel e Kintzler afirmam que Condorcet, ao refletir sobre a instrução pública, trata de alguns aspectos do saber. O aspecto epistemológico refere-se aos conhecimentos elementares a serem ensinados aos alunos. Outro aspecto do saber analisado por Condorcet é o didático, concernente ao modo pelo qual deve ser feito o ensino. O aspecto jurídico-político trata do saber dos enunciados jurídicos. De acordo com esse aspecto, os alunos teriam instrução cívica, indispensável à revisão dos enunciados jurídicos.²⁷ Há, também, o aspecto humanitário do saber, pelo qual os alunos aprenderiam a posição preeminente dos direitos humanos, o amor pela humanidade (COUTEL; KINTZLER, 1994, p. 11-12). Concordamos com a visão desses intérpretes. Segundo Condorcet, a escola não deve se limitar a ensinar disciplinas como matemática e gramática. Como já ressaltamos, o objetivo da instrução pública é a formação de seres humanos conscientes de seus direitos e deveres e atuantes na política de seu país. Diante da importância de tal objetivo, percebemos o quanto Condorcet se preocupa em defender uma instrução pública gratuita e de qualidade. De nosso ponto de vista, as ideias de Condorcet sobre a instrução pública não se restringe ao seu tempo, mas podem ser pensadas perfeitamente nos nossos dias. Apesar de estarmos mais de dois séculos à frente do momento em que Condorcet escreveu sobre esse assunto, não temos dúvida de que a instrução pública oferecida no nosso país decepcionaria o iluminista francês.

²⁶ No art. 7º do Título II do “Relatório sobre a instrução pública”, Condorcet trata dessa questão: “Todos os domingos, o professor dará uma instrução pública à qual os cidadãos de toda a idade, e sobretudo as pessoas jovens que não estiverem preparadas para a obrigação cívica, serão convidadas a assistir” (CONDORCET, 1847, p. 532).

²⁷ Coutel faz as seguintes considerações sobre o pensamento de Condorcet: “A educação cívica não é simplesmente uma parte do ensino da história, pois ela requer tomadas de consciência trans-históricas. Ela também não é uma parte da aritmética política; isso seria uma redução formalista. Da mesma forma, ela não se contenta em apresentar ‘boas ações’ ou ‘bons sentimentos’, pois isso atuaria contra o princípio da laicidade; isso seria uma redução moralista abstrata. Enfim e sobretudo, ela não está ao serviço dos poderes políticos, isso seria uma redução propagandista” (COUTEL, 1999, p. 73).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADINTER, Elisabeth; BADINTER, Robert. *Condorcet. Un intellectuel en politique*. Paris: Fayard, 1988.
- BAKER, Keith. *Condorcet: raison e politique*. Paris: Hermann, 1988.
- BIGNOTTO, Newton. *As aventuras da virtude: as ideias republicanas na França do século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CHALOTAIS. *Essai d'éducation nationale ou Plan de études pour la jeunesse*. 1763.
- CHOUILLET, Anne-Marie. Présentation. In: *Condorcet Homme de Lumières et de la Révolution*. Textes réunis par Anne Marie Chouillet e Pierre Crépel. Fontenay/Saint Cloud. ENS Editions, 1994. cap. 1, p. 15-17.
- _____. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo. Editora Unesp, 2008.
- _____. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Apresentação, notas, bibliografia e cronologia por Charles Coutel e Catherine Kintzler. Paris: Flammarion, 1994.
- _____. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Apresentação de Maria das Graças de Souza. Campinas. Editora Unicamp, 1993.
- _____. Fragment de l'histoire de la X époque. In: *Oeuvres de Condorcet*. Organização A. Condorcet o'Connor e F. Arago. Paris: Firmin Didot Frères, 1847. Tome VI.
- _____. Lettres d'un théologien à l'auteur du Dictionnaire des trois siècles. In *Oeuvres de Condorcet*. Organização A. Condorcet o'Connor e F. Arago. Paris: Firmin Didot Frères, 1847. Tome V.
- COUTEL, Charles. *Condorcet: instituer le citoyen*. Paris: Éditions Michalon, 1999.
- DUCLOS, Charles. *Considerations sur les moeurs de ce siecle*. 1751.
- FRANÇA. *Procès-Verbaux du comité d'instruction publique de la Convention nationale*. Publicado e anotado por M.J. Guillaume. Tome premier, 15 de outubro de 1792- 2 de julho de 1793. Paris, Imprimerie Nationale, 1891.
- HIPPEAU, C. *L'instruction publique en France pendant la Révolution*. Discours et Rapports de Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lanthenas, Romme, Le Peletier, Saint-Fargeau, Calès, Lakanal, Daunou et Fourcroy. Paris. Didier et Cie, Libraires. 1881.
- OZOUF, Mona. Regeneração. In: *Dicionário Crítico da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989, p. 815 a 825.
- SIEYÈS, Emmanuel Joseph. *Écrits politiques*. Choix et présentation Roberto Zapperi. Paris: Éditions des archives contemporaines, 1994.
- SOBOUL, Albert. *Dictionnaire historique de la révolution française*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

WILLIAMS, David. *Condorcet and Modernity*. New York: Cambridge University Press, 2004.

SOB AS FORMAS DA FILOSOFIA

UNDER THE FORMS OF PHILOSOPHY

RONAI PIRES DA ROCHA¹

UFSM - Brasil
ronai@ufsm.br

RESUMO: A profusão das formas de apresentação da filosofia provoca dificuldades de consenso para a caracterização de sua identidade e para sua presença curricular e pedagógica, criando até mesmo a possibilidade de que as decisões sobre o que e como ensinar sejam vistas como subjetivas. O artigo visa explicitar essa dificuldade de tipo decisionista que tem sido muito presente no panorama atual do ensino de filosofia no Brasil e sugerir que a exploração conceitual das diferenças entre três eixos do ensino da filosofia, como produto, como problema e como processo pode ser o ponto de partida para novos esforços de caracterização da disciplina, a partir de seu eixo de procedimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Didática. Decisionismo. Ensino de Filosofia. Procedimentos.

ABSTRACT: *The profusion of forms of presentation of philosophy provokes difficulties of consensus for the characterization of its identity and for its curricular and pedagogical presence, creating even the possibility that the decisions about what and how to teach are seen as subjective. The article aims at explaining this difficulty of a decisionist type that has been very present in the current panorama of the teaching of philosophy in Brazil and to suggest that the conceptual exploration of the differences between three axes of the philosophy teaching, as product, as problem and as process can be the starting point for new efforts of characterization of the discipline.*

KEYWORDS: *Curriculum. Didactics. Decisionism. Philosophy teaching. Procedures.*

A filosofia *mostra-se* de muitas formas: aforismos, artigos, cartas, comentários, confissões, críticas, crônicas, diálogos, diários, dicionários, discursos, elogios, enciclopédias, ensaios, esboços, exames, fichas, fragmentos, guias, hinos, introduções, investigações, lições, manuais, meditações, memorandos, memórias, notas de conferência, páginas, pensamentos, planos, prolegômenos, resumos, sentenças, sermões, sumas, suplementos, testamentos, tratados: eis aqui uma lista não exaustiva das variedades de apresentação da filosofia. Esse fato foi lembrado por Arthur Danto, acompanhado de uma sugestão perturbadora: deveríamos adiar os debates sobre a natureza da filosofia até que ficassem mais claras as razões dessa “extraordinária profusão grafomórfica”: “a questão mais profunda de saber o que é a filosofia talvez devesse ser diferida até que estivesse claro por quê essa extraordinária profusão grafomórfica é necessária.”

¹ Professor no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

(DANTO, 1982, p. 8). Creio que podemos dizer, inversamente, que a compreensão das razões para a existência de tantas formas da filosofia depende, em boa medida, da compreensão de sua natureza. Nessa agenda de trabalho surge, então, a pergunta: sob as muitas formas da filosofia, o que há? Sob as muitas formas da filosofia, o que se *diz*?

O problema, como se pode ver, é complexo e diz respeito ao modo como vemos uma identidade para a filosofia. É com isso em vista que vou discutir algumas alternativas correntes de caracterização da filosofia. Uma das características de nossa filosofia sobre o ensino de filosofia é a consciência da assimetria da disciplina em relação às demais áreas do conhecimento. A assimetria começa na morfologia de nossa área mas estende-se ao currículo, à pedagogia e à avaliação da filosofia enquanto disciplina na escola. Assim, a discussão sobre a identidade da filosofia, sob suas muitas formas, é um tema recorrente e inadiável.

I A SOLUÇÃO DE CERLETTI

Em seu livro *O ensino de filosofia como problema filosófico*, Alejandro Cerletti pergunta se é possível a transmissão de algo cuja identidade é problemática, a filosofia. O ponto de partida é a afirmação de que não é possível encontrar uma resposta unívoca sobre o que é a filosofia. “[...] como sabemos, encontrar uma resposta unívoca para ‘que é filosofia’ não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar [...]” (CERLETTI, 2009, p. 11)

Por que não é possível haver uma resposta única? Qual é a natureza dessa impossibilidade? É de ordem política, epistemológica, social? É a própria natureza da filosofia que não admite consenso? Cerletti afirma que a pergunta sobre a natureza da filosofia “não admite, de modo algum, uma resposta única.” (CERLETTI, 2009, p. 14).

Ele indica, no texto indicado acima, as seguintes identidades para a filosofia:

- a) essencialmente o desdobramento de sua história;
- b) desnaturalização do presente;
- c) exegese de fontes filosóficas;
- d) exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões;
- e) um auxílio para o bom viver;
- f) complicação inexorável da existência;
- g) fundamentar a vida cidadã;
- h) crítica radical da ordem estabelecida;

Ele acrescenta que podemos pensar em outras identidades, como uma forma de vida, um campo técnico profissional como qualquer outro; podemos também combinar essas diferentes alternativas

Voltemos à frase “não é possível encontrar uma resposta única para o que é filosofia”. A afirmação é provocante, pois de algum modo estamos falando de algo cuja identidade não admite consenso. A ausência dele não nos impede, diz Cerletti, de ver um “espaço comum” entre nós, que há “algo germinal no filosofar dos filósofos”, mas que não é “nem uma definição de filosofia, nem um conteúdo filosófico específico” (CERLETTI, 2009, p. 28).

Esse espaço em comum entre filósofos e aprendizes será antes uma atitude: a atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar. O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo, que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. (CERLETTI, 2009, p. 29.)

Esta afirmação de Cerletti deve ser compreendida no contexto de outra, anterior, em que ele diz que “o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. (CERLETTI, 2009, p. 8) É possível pensar que essa ideia de “construção subjetiva” está ligada ao modo de funcionamento dos conceitos que ele elege como centrais: “suspeita”, “olhar agudo”, “radicalização”, “dúvida”. O significado dessas expressões é vago e muito dependente dos contextos de uso. Assim, a solução de Cerletti deixa aberto um espaço para um certo tipo de decisionismo no ensino de filosofia: “Tentaremos mostrar que, para levar adiante a tarefa de ensinar filosofia, uma série de decisões devem ser adotadas. Decisões que são, em primeiro lugar, filosóficas (...).” (CERLETTI, 2009, p. 9.) Ao longo do livro ele voltará a usar expressões como “decisão”, “preferência”, “escolha”, “aposta subjetiva” para falar sobre o ensino de filosofia.

Esse ponto fica bem resumido na síntese de Perencini, que afirma que Cerletti

[...] indica que, não sendo a filosofia um saber cuja identificação é consensual, a tarefa de ensinar promoverá no professor uma série de decisões subjetivas a serem tomadas, para além das diretrizes sobre o que e como ensinar. Perguntas tais como ‘que é e por que ensinar filosofia?’ e ainda ‘se a filosofia se ensina, de quais modos seria possível?’ estão imanentes ao seu ofício de dar aulas. Em suma, tais questões partem da necessidade de definição estatutária sobre esse saber que efetivamente se responde como reflexão filosófica. (PERENCINI, 2017, 33)

A conclusão parece ser que a identificação da filosofia não é consensual e por isso o professor deve tomar decisões subjetivas sobre o quê e como ensinar. A consideração decisiva para esse rumo da reflexão parece vir da importância concedida por Cerletti à história da filosofia. Ele sugere que

Poder-se-á abordar e conseqüentemente ensinar, por exemplo, Nietzsche desde a perspectiva filosófica de Heidegger ou de Deleuze, ou Hegel desde a de Marx, Aristóteles desde Tomás de Aquino, ou também ensinar Hegel desde uma postura hegeliana, ou a tal ou qual autor desde a concepção de filosofia que tenha o professor, ou do modo que o docente considere mais pertinente, de acordo com seus conhecimentos, suas preferências e sua capacidade. (CERLETTI, 2009, 20)

Ele cita ainda, em outra passagem, Sócrates, Descartes, Kant, Wittgenstein. A ideia, diga-se de passagem, é inspirada em Derrida, para quem o filósofo é alguém cuja essencialidade consiste em interrogar-se sobre a própria filosofia. Cada professor pode escolher sua “postura”, “concepção” ou “perspectiva”; essa escolha parece ser feita diante da galeria da história da filosofia; há ali uma pluralidade de figuras e, constatadas essa diversidade de “atitudes” devemos concluir que não há univocidade, para além do “espaço comum” do “olhar agudo” e suas variantes.

Cabem aqui diversas questões. Não fica claro por que se segue, da indicação das muitas metodologias, correntes e escolas, que não há consenso ou univocidade sobre as características comuns. Cerletti indicou que temos um “espaço comum”, o conceito de “olhar” e suas variantes, mas não aprofundou as características de tal atitude. Não seria o caso de examinar as possibilidades de ir adiante nesse caminho? Afinal, parece ser essa a única jogada que resta nesse ponto difícil. Se aceitamos que uma resposta para a identidade da filosofia é sinalizada por expressões como “dúvida radical”, “olhar agudo”, “atitude crítica”, ficamos expostos ao decisionismo subjetivista que ele nomeou.

A posição de Cerletti cria dificuldades para as quais aparentemente não temos boas soluções. Seu diagnóstico é correto, mas nos deixa trabalho a fazer quanto ao enfrentamento de objeções ao ensino de filosofia, algumas delas baseadas exatamente em argumentos que enfatizam um possível e exagerado decisionismo docente.

Uma dificuldade e sua solução já foi indicada: o centramento da disciplina na história da filosofia e a vagueza conceitual da identidade baseada em uma certa “atitude” ou “olhar”, que não é apresentado de forma precisa. A solução de Cerletti tem o inconveniente adicional de deixar sem tratamento um tema de crescente interesse: como dar conta de uma identidade mais abrangente para a filosofia diante das demandas sobre a existência ou não de filosofia na Índia, na China, na África, já que nossas listas são sempre de nomes que começam em grego? O pensamento oriental não é filosófico? Se sim, porque não tratamos dele? Seria apenas um problema de eurocentrismo essa nomeação de Tales e Sócrates como nossos pais fundadores? Cerletti escreve que “ao fim e ao cabo, não é outra coisa senão a incômoda insistência do velho Sócrates em perfurar as afirmações até fazê-las cambaleiar [...]” (CERLETTI, 2009, 95). Ao fim e ao cabo, sempre teremos que voltar aos gregos para dar conta da identidade da filosofia? Esse modelo impõe-se apenas porque é costumeiro e didático ou porque é, antes de mais nada,

verdadeiro? Bastaria um risco no papel para resolver o problema? Por exemplo escrever “Confúcio” na lista? Ou isso confundiria tudo? São evidentes hoje as pressões para incluir na agenda de nossos cursos a filosofia africana, a filosofia oriental, a filosofia feminista. As mulheres são uma nação? Devemos falar apenas em “pensamento”? “Filosofia grega”, mas “*pensamento* feminino, africano e oriental” e seguimos?

2 AS ESCOLHAS PESSOAIS

Não é trivial que expressões como “decisão”, “escolha”, “subjetividade” ocupem um lugar pouco disputado na teoria curricular aplicada no ensino de filosofia entre nós, pois isso facilita o surgimento da compreensão que cada professor de filosofia é a fonte fundamental para seu ensino; afinal, repetimos que não há e não deveria haver uma concepção hegemônica sobre a mesma, que não há e não deveria haver uma definição clara de sua função, não há e não deveria haver um conteúdo curricular mínimo e obrigatório. O professor, na solidão da sala de aula, pode e deve decidir autonomamente sobre esses aspectos. Tudo se passa como se duvidássemos da existência de um espaço intermediário entre o decisionismo subjetivista e uma falsa ou autoritária hegemonia e assim tendemos a ver-nos como fonte de uma concepção da mesma, de sua função curricular e de seus conteúdos.

De onde brotam essas convicções e esses sentimentos? O diagnóstico de Cerletti tem a seu favor algo que foi consagrado na legislação brasileira sobre ensino de filosofia. Lembro aqui um documento de área bem conhecido, as *Orientações Curriculares Nacionais* para a filosofia - que concede a cada professor o direito de, em primeiro lugar, seguir sua própria “consciência filosófica”. Essa precedência da consciência sobre a realidade escolar é digna de nota. Algo que poderia ser visto como um desvio profissional é visto como um direito de escolha. Tal fato parece aproxima a filosofia da religião - cada um pode escolher a sua sem que seja questionado sobre isso - e parece não incomodar o nosso lado educador. Não estaríamos aqui vendo como glória o que deveria ser visto como um apequenamento? A situação contém um potencial destrutivo, tanto do ponto de vista psicológico, quando do ponto de vista da sociologia do currículo. A situação é perversa, do ponto de vista psicológico, pois obriga o professor a lidar, como puder, com uma indisfarçável percepção de abuso de poder curricular e pedagógico. Na medida em que as decisões sobre o currículo e a pedagogia são tomadas solitariamente, pode configurar-se o assédio conceitual, dado o possível desprovimento de uma base intersubjetiva nas decisões. Uma sociologia do currículo minimamente assimilada nos leva sempre a um trabalho de formação em equipe, no qual cada professor deve prestar contas aos colegas do que faz. Tal procedimento, no mais das vezes, já é algo relevante para que as decisões curriculares ganhem em objetividade.

Talvez não seja conveniente nem adequado pressionar demasiadamente esta tecla. Quando não sabemos muito bem o que estamos fazendo, é natural que nossa imaginação tome conta do assunto. E parece ser esse o caso, se levarmos

em conta um depoimento que tem muita repercussão na tradição pedagógica brasileira. Eu me refiro ao livro de Deleuze e Guattari, “O que é a Filosofia?”. Ele começa com essa declaração:

Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era, salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido este ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda a minha vida? (DELEUZE, 1992, p. 9)

A frase deles nos diz duas coisas importantes. A primeira é que é possível fazer filosofia sem que nos perguntemos em que ela consiste. A segunda é que somente na velhice ocorrem as condições adequadas para essa pergunta sobre o que é isso que fiz em toda a minha vida? Tomo para mim a proposta deles: creio que todos nós podemos nos ver nessa situação de fazer filosofia sem ter que perguntar sobre o que ela é; e a chegada a esse ponto de exame de consciência em tom de “não-estilo” parece ser de fato tardia. Essas considerações, no entanto, apenas tornam ainda mais insistente a questão: como é possível fazer filosofia sem que nos perguntemos em que ela consiste? E por que haveria esse privilégio de uma certa velhice no que diz respeito às condições para enfrentar “o que é isso que fiz toda a minha vida?” Que consciência é essa, que nos chega apenas na terceira idade profissional?

3 DOIS PASSOS ATRÁS PARA DAR UM ADIANTE

Diante desse estado de coisas quero retomar e aprofundar a discussão sobre o lugar curricular da filosofia. O que aconteceria se tivéssemos que testar descrições alternativas da mesma, se tivéssemos que suspeitar daquilo que tradicionalmente dizemos dela, em especial quando nos convencemos que ela garantiria uma percepção privilegiada da realidade? Não se trata aqui, nem de voltar aos temas tradicionais de crítica à filosofia, nos moldes a que estamos acostumados, por exemplo, nos textos de Musil, Baudelaire, Valéry ou Cioran e tampouco o de fazer coro com aqueles que falam, de modo vago, contra o caráter “acadêmico” da filosofia. Esse tipo de crítica à filosofia é mais ou menos constante e difuso; eu o considero, no contexto do estudo que estou fazendo, secundário e superficial. Estou interessado em uma suspeita mais fundamental.

Para introduzi-la, retomo brevemente uma distinção que nos tem sido útil em didática da filosofia, a saber, aquela que vê três dimensões ou ênfases na aula de filosofia: problemas, produtos e processos filosóficos.

Se abstraímos, por amor à análise, as demais dimensões do triângulo didático (ambiente, professor, estudante) e nos concentramos na dimensão do saber ou conhecimento, parece evidente que podemos vê-lo sob os três aspectos acima indicados e assim resumidos: a filosofia, desde seu surgimento na história, ocupa-se com certos problemas muito amplos, de fundo muito mais conceitual do

que empírico; o labor dos filósofos eventualmente materializa-se na escrita, e assim algumas elaborações (teorias) ganham publicidade e estabilidade histórica; por último, a atividade propriamente filosófica parece depender da obediência a certas regras de pensamento e comunicação (muitas vezes apenas operacionais e implícitas). Surgem assim as três dimensões: a filosofia como *problema* (temas fundamentais que nos importam), como *produto* (o acúmulo que constitui a história da filosofia) e como *processo* (o conjunto de procedimentos que, uma vez seguidos, permitem que a gente diga que está filosofando). Podemos ver essas três dimensões como eixos para a aula de filosofia.

Quando a aula de filosofia consiste apenas na exposição das ideias filosóficas contidas em algum texto de Platão ou Schopenhauer, somos inclinados a dizer que ela é pouco filosófica e em nada difere de uma aula de cultura geral ou literatura. É preciso que exista a presença dos dois outros eixos. Isso fica evidente se comparamos a atividade do filósofo com a atividade do cientista.

O que é ser um cientista? A resposta varia um pouco quando consideramos a diversidade das áreas da ciência. A lógica e a matemática são saberes que podem ser praticados em cadeira de balanço, mas o mesmo não ocorre com física, química, biologia, áreas nas quais o cientista tem compromisso com a cadeira de balanço mas também com as referências dos signos no mundo; a área das ciências humanas é ainda mais complexa, pois além do compromisso com a consistência (a cadeira de balanço) e com o mundo, ali o investigado é o investigador. Se levamos em devida conta a diversidade das áreas do conhecimento científico fica evidente que qualquer boa resposta para uma pergunta tão ampla, “o que é a ciência”, deve levar em conta essa diversidade dos objetos da mesma.

O que é ser um cientista quando levamos em conta os protocolos de procedimentos de cada uma das áreas citadas acima? Pois para além dessa diversidade de objetos, ainda mais importante é pensar na ciência pelo aspecto dos *procedimentos*. Ser um cientista é acima de tudo uma questão de assumir compromissos com certos procedimentos, com padrões e formas de solução de problemas. Assim, podemos ver a ciência como um certo tipo de protocolo para lidar com uma diversidade de perguntas.

Uma das imagens possíveis sobre a ciência centra-se nos resultados da mesma. É possível ver uma ciência como um conjunto de proposições tidas como verdadeiras por uma comunidade especializada. Essa imagem pensa a ciência como um produto acumulado, um certo “estado da arte”. Assim, quando alguém fala em “ciência”, temos essas duas alternativas: pensá-la, de um lado, como um certo conjunto de processos ou procedimentos de investigação; o conjunto de conhecimentos que a humanidade acumulou até hoje é o resultado da aplicação de certos procedimentos de atenção à realidade: verificação, levantamentos, testagem de hipóteses e teorias. De outro lado, muitas vezes nos referimos à ciência como *o estado da arte* em alguma área do conhecimento humano. Assim, podemos também ver a ciência como um produto que se renova, que é abandonado, que é trocado por outro melhor, na medida em que os procedimentos de investigação são refinados. Assim, aquilo que era considerado como verdadeiro ontem poderá ser abandonado amanhã. O que não abandonamos, no entanto, é nossa confiança

em procedimentos de atenção para com a realidade. Em certo sentido podemos dizer que nas ciências nos importam muito mais os acordos sobre os processos, sobre os procedimentos de investigação, do que sobre os produtos.

Em que medida essas observações sobre a distinção entre processo e produto nas ciências aplicam-se à filosofia e podem ajudar a caracterizar a suspeita à que me referi acima? A conclusão a que quero chegar é trivial mas pode ser boa. Como já nos advertimos faz muito tempo, a aula de filosofia que contenta-se com o desfile das teorias pode ser apenas erudição. Algo semelhante ocorre quanto privilegamos os outros dois eixos. A aula de filosofia que circula apenas ao redor de temas e problemas pode terminar apenas como conversa, cara ou fiada. E, da mesma forma, a aula de filosofia que consiste apenas em examinar os procedimentos (instrumentos), é vazia; os instrumentos que a lógica e as teorias da argumentação nos oferecem são fundamentais, mas não valem por eles mesmos; não aprendemos a usar garfo e faca comendo em um prato vazio.

Nesse ponto chegamos a um impasse. A simples menção de que uma certa consciência sobre teoria da argumentação, retórica, lógica e filosofia da linguagem é indispensável para uma boa aula de filosofia costuma nos dar calafrios. Esses conteúdos procedimentais não apenas são considerados abstrusos e difíceis, por vezes são considerados supérfluos. Mas como podemos saber que alguém está filosofando se nos atemos apenas ao problema e ao produto? Parece ser simplesmente absurda a sugestão. E, não obstante, a realidade parece ser aquela sugerida por Deleuze & Guattari, que tinham muita vontade de fazer filosofia, não se perguntavam o que ela era e mesmo assim a faziam, sem que deixassem de se perguntar: mas o que é isso que fazemos toda a nossa vida?

Minha conclusão – que é também um programa de trabalho com que me ocupo no momento - é que precisamos retomar o melhor de nossos esforços para descrever melhor esse terceiro eixo, o dos procedimentos. Precisamos não apenas rever o que de melhor podemos fazer com a tradição que temos de retórica, teoria da argumentação, lógica formal e informal, semiótica, filosofia da linguagem e linguística, mas acrescentar novos itens, como uma melhor compreensão do modo de funcionamento da linguagem proposicional, sob um ponto de vista evolucionário. Minha convicção é que, sob as muitas formas da filosofia é possível identificar alguns dispositivos de atenção à consciência proposicional do *sapiens*. O ponto de união entre a filosofia africana e o pensamento tibetano, incluindo o feminismo e a Grécia, pode residir mais bem em humildes dispositivos de nossa consciência reflexivo-digital, bem à nossa vista, mas que, de tão óbvios, conseguimos não ver. Isso implica retomar a discussão sobre o ensino de filosofia onde Cerletti a deixou e ensaiar, a partir dali, formulações que não causem a impressão de que o decisionismo que ele acertadamente diagnosticou seja nosso ponto de chegada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. De Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *O que é a Filosofia?* Trad. De Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.

PERENCINI, Thiago Brentan. A formação do professor em Filosofia no Brasil: restrição de pensamento e testemunho. *Filosofia e Educação*. v. 9, n. 2 (2017), p. 23-47.

DANTO, Arthur C. Philosophy and/as Film and/as if Philosophy, *October* 23 (1982), p. 4-10

SOBRE O ENSINAR E O APRENDER FILOSOFIA: REFLEXÕES ACERCA DA ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA

*ON TEACHING AND LEARNING PHILOSOPHY: REFLECTIONS ON SPECIFICITY
OF TEACHING PHILOSOPHY*

JENERTON ARLAN SCHÜTZ¹

UNIUI - Brasil

jenerton.xitz@hotmail.com

IVAN LUÍS SCHWENGBER²

Unochapecó - Brasil

ivan.s@unochapeco.edu.br

RESUMO: O presente texto, de cunho bibliográfico, reflete sobre a relação entre o ensinar e o aprender filosofia. As indagações que levantamos neste artigo referem-se ao exercício da filosofia, ou seja, é possível que a filosofia seja “ensinável” e “aprendível”? É presumível que possa ser transmitida de um indivíduo a outro? Ou então devemos aceitar que a filosofia não se transmite, não se ensina e não se aprende? Para destrinchar os fios filosóficos das interrogações, o estudo decompõe-se em três partes: i) tematiza a ensinabilidade da filosofia, buscando superar a célebre discussão sobre se se ensina a filosofia ou se ensina a filosofar; ii) problematiza a aprendibilidade da filosofia; iii) desenvolve a perspectiva da especificidade da filosofia. Ademais, considera-se que o ensino e a especificidade da filosofia está no ato de criação de conceitos. É este ato que torna a filosofia propriamente filosofia, caso queiramos um ensino de filosofia “filosófica”, necessitamos desenvolvê-lo a partir dos conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensinar. Aprender. Filosofia.

ABSTRACT: *The present bibliographic text, reflect about the relationship between teaching and learning philosophy. The questions we raise in this article refer to the exercise of philosophy, that is, is it possible that philosophy is "teachable" and "learnable"? Is it likely to be transmitted from one individual to another? Or should we accept that philosophy is not transmitted, taught and learned? In order to unravel the philosophical threads of the questions, the study is divided into three parts: (i) the thematics of philosophy, seeking to overcome the famous discussion of whether one teaches philosophy or teaches philosophy; (ii) problematizes the learning of philosophy; (iii) develops the perspective of the specificity of philosophy. In addition, it considers that the teaching and the specificity of the philosophy is in the act of creating concepts. It is this act that makes philosophy properly philosophy, if we want a teaching of "philosophical" philosophy, we need to develop it from the concepts.*

KEYWORDS: *Teaching. Learn. Philosophy.*

¹ Doutorando em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIUI). Bolsista CAPES.

² Mestrando em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

INTRODUÇÃO

Na obra *Ecce Homo – como alguém se torna o que é* de 1888, Nietzsche apresenta uma espécie de autobiografia intelectual, um balanço de sua vida e de seus escritos. Sobre o exercício da filosofia, ele escreveu que: “[...] filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes – a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu” (1995, p. 18). Não obstante, seria o mesmo que dizer que a filosofia é um exercício *de* e *na* solidão.

A figura de Zaratustra é ilustrativa para a noção de filósofo que acompanha essa concepção de filosofia. Aos trinta anos, ele deixa sua terra natal e vai para a montanha, onde permanece por uma década, gozando “[...] de seu próprio espírito e solidão” (NIETZSCHE, 1994, p. 27). Na montanha, na solidão e no silêncio se produz a altivez espiritual e a “[...] arrepiante certeza da qual é impregnado e tingido, de mediante seu sofrimento saber mais do que os mais inteligentes sábios podem saber, de ter estado e ver versado em tantos mundos distantes e horríveis, dos quais ‘vocês nada sabem!’ [...]” (NIETZSCHE, 1992, p. 186). Nesse contexto, a filosofia pode ser definida como uma ação do artista que plasma, talha seu próprio espírito. É o filósofo esse artista, o escultor, mas também a pedra que se modela por meio de duros golpes de martelo que não se aplicam a outros, mas a si mesmo. A filosofia só tem sentido para aqueles que tem uma vida de sobressaltos, riscos e aventuras, permeada por sofrimentos, silêncio, solidão e dor.

Como sabiamente ressalta Alcibíades no seu elogio a Sócrates, somente aqueles que já foram mordidos pela serpente – da filosofia – “[...] estão em condições de avaliar e de desculpar as loucuras feitas ou relatadas pelo indivíduo sob a influência da dor” (PLATÃO, 2001, p. 85). Contudo, para além da experiência da mordida, Alcibíades afirma: “Eu fui mordido por algo mais doloroso e no ponto mais sensível do meu ser: o coração ou a alma – o nome pouco importa – pelos discursos filosóficos, de ação mais profunda do que a do veneno das víboras, quando atuam na alma jovem e bem nascida e a levam a tudo dizer e realizar” (PLATÃO, 2001, p. 85). A experiência do assombro de Alcibíades ter encontrado a *episteme* (conhecimento científico/verdadeiro) é uma experiência dolorosa que leva à mudança radical.

Não obstante, como para Platão a saída da caverna é um caminho inóspito, um exercício de saída da *doxa* (do senso comum, vulgar/opinião), para Nietzsche refere-se à saída do alto do cume isolado, tal movimento faz com que ambos percebam a dor e a solidão no exercício da filosofia. Entretanto, uma filosofia que resiste à facticidade e ingenuidade.

Traduzindo para o contexto deste estudo, isso significa dizer que é a partir, e sob efeito da mordida “filosófica”, que procura-se abordar a relação entre Filosofia e Ensino e Aprendizagem. A dor sentida pelo veneno filosófico provocou inquietações e motivações para o estudo, pois não podemos nos acomodar a certezas fáceis, necessitamos sempre questioná-las de novo e uma vez mais. É o convite que fica.

Nessa direção, devemos nos indagar sobre a filosofia, sendo esta um exercício de solidão, é possível que seja “ensinável” e “aprendível”? É presumível que possa ser transmitida de um indivíduo a outro? Ou então devemos aceitar que a filosofia não se transmite, não se ensina e não se aprende?

Objetiva-se, portanto, discutir as questões supracitadas e suas implicações no âmbito filosófico, logo, o manuscrito baseia-se em pesquisa interpretativa, com apoio em referências bibliográficas de pesquisadores que analisam e exploram a temática.

Nessa direção, iniciamos tematizando a ensinabilidade da filosofia, buscando superar a célebre discussão sobre se se ensina a filosofia ou se ensina a filosofar, grosso modo, há algo de específico em se ensinar filosofia? Ou, como nos lembra Comenius, é uma arte de ensinar tudo a todos, ou ensinamos através de uma didática específica? Por conseguinte, desenvolve-se a perspectiva da especificidade da filosofia, portanto, também de seu ensino, que está no ato de criação de conceitos. É este ato que torna a filosofia propriamente filosofia, caso queiramos um ensino de filosofia “filosófica” necessitamos desenvolvê-lo a partir dos conceitos.

Ademais, a ideia é a de se organizar uma aula de filosofia como se fosse uma verdadeira fábrica de conceitos, na qual professor e alunos versem os conceitos criados ao longo da história da filosofia – entendida como uma leitura filosófica de filosofias já constituídas – como ferramentas a serviço da resolução de problemas e, a partir de problemas peculiares, busquem também criar conceitos filosóficos.

I SOBRE A “ENSINABILIDADE” DA FILOSOFIA

O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa ‘colocar um significado’, ‘colocar um exemplo’, ‘marcar com um sinal’ e ‘despertar para o conhecimento’, tais significações nos remetem às muitas maneiras de despertarmos o conhecimento, de marcarmos o Outro e de ensinarmos. Mas, afinal, por que defender o ensino de filosofia?

Fernando Savater, em seu livro *As perguntas da vida* (2001), faz a mesma indagação, há sentido em se defender o ensino de filosofia na educação básica (ensino médio) em nossos dias? E ele respondeu:

Tem sentido empenhar-se hoje, [...], em manter a filosofia como uma matéria a mais no bacharelado³? Trata-se de mera sobrevivência do passado, que os conservadores enaltecem por seu prestígio tradicional mas que os progressistas e as pessoas práticas devem encarar com justificada impaciência? Podem os jovens, ou adolescentes, inclusive crianças, entender claramente algo que em sua idade deve parecer obscuro? Não se limitarão, na melhor das hipóteses,

³ O fato de o autor ser espanhol, a expressão ‘*Bachillerato*’ remete ao ensino médio espanhol.

a memorizar algumas fórmulas pedantes que depois repetirão como papagaios? Talvez a filosofia interesse a alguns poucos, aos que têm vocação filosófica, se é que isso ainda existe, mas esses, de qualquer modo, terão tempo de descobri-la mais adiante. Então para que impô-la a todos no secundário? Não é uma perda de tempo infundada e reacionária, em vista da sobrecarga dos atuais programas de ensino médio? (2001, p. 3).

Num contexto de mundo e escola voltados excessivamente para a informação e as tecnologias, Savater considera que a filosofia não teria mesmo nada a oferecer. Além disso, o autor afirma que podemos falar em três níveis de compreensão: a informação, o conhecimento e a sabedoria; enquanto a ciência transita entre a informação e o conhecimento, a filosofia move-se entre o conhecimento e a sabedoria (SAVATER, 2001). Não obstante, “[...] não há informação propriamente filosófica, mas pode haver conhecimento filosófico, e gostaríamos de chegar a que houvesse também sabedoria filosófica. É possível conseguir tal coisa? Sobretudo: é possível ensinar tal coisa[?]” (SAVATER, 2001, p. 6).

O autor não hesita em responder de modo positivo, de tal modo que faz uma extensa argumentação em torno da filosofia como atividade, processo, e não apenas como conjunto de conhecimentos historicamente produzidos, para concluir que é possível ensinar a filosofar, como busca de respostas cada vez melhores para os problemas com os quais nos defrontamos. E, indo além, se a educação pretende ser humanizadora, ela não pode prescindir da filosofia. A questão que se coloca é: como então ensinar os jovens a filosofar?

A perspectiva de Savater (2001) é a de que o ensino da filosofia deve ser feito a partir e através de grandes temáticas, como a morte, a liberdade, a beleza, o tempo, a convivência – para citar alguns –, que devem ser trabalhados de forma problematizadora. Em outras palavras, esses temas devem ser tratados como problemas filosóficos que enfrentamos diariamente, e que vêm recebendo diferentes contornos ao longo da história.

Tornar os conhecimentos cotidianos em questões filosóficas, numa linguagem platônica, é partir da *doxa* para chegar a *episteme*, já que a *doxa* é o lugar comum de onde podemos significar o conhecimento filosófico. Assim, na mesma medida em que os jovens são levados a pensar sobre esses problemas, que em maior ou menor medida todos experimentamos em diferentes momentos de nossas vidas, também tomam contato com diferentes filósofos que, nas mais diversas épocas, se incomodaram com esses mesmos problemas e procuraram construir formas de equacioná-los que, se não nos dão uma resposta definitiva, ao menos ajudam-nos a compreendê-los de um modo melhor, assim como o nosso mundo e a nós mesmos.

Em um texto escrito em 1995, Savater já havia lançado luzes para pensarmos o tema, colocando sempre a polêmica questão do como e por que ensinar filosofia. O autor resgata as várias e diferentes críticas produzidas no pensamento filosófico

(recordamos Montaigne, Schopenhauer, Nietzsche, Sartre, Adorno, Horkheimer, para ficarmos em apenas alguns) a uma filosofia sistematizada nas e pelas escolas, que tira dela toda sua força e potencial criativo, recolocando a questão do ensino da filosofia voltado para o ato do filosofar ou para o conteúdo da filosofia.

A dificuldade de ensinar filosofia é que esta disciplina consiste mais numa atitude intelectual do que num conjunto bem estabelecido de conhecimentos, cada um dos quais poderia ser separado sem diminuição de sua força assertiva do nome do seu descobridor. Por isso, a via pedagógica mais evidente, quase irremediável, passa pelo estudo de cada uma das grandes figuras do tarot filosófico (como quem diz, os seus Arcanos Maiores) pois a comemoração de tais exemplos da filosofia em marcha – quando bem feita – é o mais estimulante para o aluno e terreno mais seguro para o professor [...]. A recomendação kantiana de que não se deve ensinar filosofia mas sim a filosofar condensa num lema a dificuldade, mas não a resolve. O distintivo do filósofo não é arengar às massas nem sequer doutrinar grupos de estudo, mas comunicar o individualmente pensado a um interlocutor também único e irrepetível (SAVATER, 2000, p. 31).

Em Kant, há uma ênfase significativa no exercício da razão, o ato de filosofar expresso pelo verbo filosofar e a problemática já fora percebido “dentre todas as ciências racionais (*a priori*), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o máximo que se pode aprender é *filosofar*” (KANT, 1983, p. 407). Isto leva a impactar a forma de ensinar filosofia, uma vez que em Kant, rigorosamente, só é possível o exercício do pensamento subjetivo.

Afirmar a importância do ato de filosofar para o ensino de filosofia não nos autoriza a prescindir do conteúdo filosófico, daquilo que foi historicamente produzido pela atividade do pensar:

A atividade filosófica actual prolonga uma tradição cuja própria memória já é uma parte importante do âmbito da sua reflexão. Seria não simplesmente pretensioso, mas sobretudo ridículo e ineficaz tentar filosofar sobre qualquer tema, esquecendo ou desdenhando a constância do já pensado sobre ele ou do pensado que pode relacionar-se com ele [...]. A recordação dos filósofos é o que hoje nos legitima para filosofar (SAVATER, 2000, pp. 29-30).

Nessa direção, se ao ensinarmos filosofia, nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia, estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça(s) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, tornando-se algo intangível para nós. Mas, de outro modo, se nos dedicarmos ao ensino da filosofia, buscando o processo do filosofar permanente,

nos esquecemos daquilo que foi historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato.

Se não buscarmos o sentido no fio proveniente da tradição, o pensamento se vê, assim, na tarefa difícil de encontrar o sentido sem poder contar com os padrões universais estabelecidos como tais pelo passado. Na obra *Entre o passado e o futuro* (2013), Arendt afirma que a situação do pensamento no mundo contemporâneo é o caso de uma “herança sem testamento”. Outrossim, ela nos obriga a filosofar e reconciliar com a existência, além de buscar a sua significação no seu âmbito e não em outro mundo ou numa legalidade ou conhecimento do curso histórico no seu todo.

Não obstante, recusar a tradição do pensamento filosófico, que é a única maneira de manter viva a história, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição, pois, nada criaremos, se não a tomarmos como ponto de partida. Lembramos que o crescente elogio da inovação, faz considerar a inovação como uma produção do futuro que não está ancorada no passado, como se fosse possível criarmos algo a partir do nada. Se há deus, ele cria a partir do nada, os homens não criam a partir do nada, os homens criam a partir do velho, do passado, pois é essa a base da nossa inovação.

Não há como progredir numa ideia de inovação sem respeitar o velho, a tradição, a memória. Não se faz arte moderna sem conhecer a arte clássica, não se faz qualquer trabalho investigativo – artigo, monografia, dissertação, tese –, sem conhecer aquilo que chamamos de “estado da arte”, ou seja, revisão daquilo que já foi feito sobre determinado assunto, o que exige um olhar para o passado.

Por isso, precisamos adquirir os conhecimentos fundamentais que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas básicas necessárias à compreensão geral do mundo em que vivemos e dos Outros que aqui habitam, as suas determinações históricas, filosóficas, sociológicas e artísticas mais decisivas, um domínio alegre e satisfatório da sua língua, outras línguas e outras maneiras de ver o mundo, destrezas físicas e intelectuais. Transmitir isso sem impor morais, sem apontar modos de vida, sem sugerir cenários de felicidade na Terra ou fora dela (POMBO, 2002).

Ademais, para finalizar essa primeira seção, recorreremos novamente a Savater, pois, para ele, há quatro coisas que um professor de filosofia deve manter sempre:

- primeira, que não existe ‘a’ filosofia, mas ‘as’ filosofias e, sobretudo, o filosofar [...]. Há uma perspectiva filosófica [...], mas felizmente ela é multifacetada [...].

- segunda, que o estudo da filosofia não é interessante porque a ela se dedicaram talentos extraordinários como Aristóteles ou Kant, mas esses talentos nos interessam porque se ocuparam dessas questões de amplo alcance que são tão importantes para nossa própria vida humana, racional e civilizada [...].

- terceira, que até os melhores filósofos disseram absurdos notórios e cometeram erros grave. Quem mais se

arrisca a pensar fora dos caminhos intelectualmente trilhados corre mais riscos de se equivocar, e digo isso como elogio e não como censura [...].

- quarta, que em determinadas questões extremamente gerais aprender a perguntar bem também é aprender a desconfiar das respostas demasiado taxativas [...]. (SAVATER, 2001, pp. 209-210).

O autor nos leva a considerar pulsantemente que o ensino de filosofia deve manter sua atitude primordial, que é o filosofar, não importa necessariamente sobre o que *filosofar*, mas a atitude de estar sempre numa atividade singular do questionar, indagar o mundo da vida, *crítica*; esta atividade não é privilégio de um guru, de um mestre, mas é um saber acessível, *democrático*, que se propõe a subir nos altos *cumes*. Isto implica em compreender a *fabilidade* do conhecimento humano, não a uma verdade absoluta, uma vez que somente podemos ser amigos do conhecimento (*philo-sophia*) e nunca detentores da sabedoria, o que implica manter-se em constante suspeita sobre as verdades.

Ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade; é um exercício de acesso às questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia e aprender filosofia. Ademais, como a etimologia sugere, talvez a ensinabilidade tenha a ver com propiciar sinais e marcas que os outros possam seguir. Quem sabe também esteja ligado a oferecer um exemplo por parte de alguém que, *também e sobretudo*, aprende.

O debate sobre a filosofia, conteúdo e método, não se encera, há somente uma perspectiva pós-moderna de manter a pulsão e o espírito da filosofia na educação, enquanto forma de questionar a realidade, é neste sentido que a filosofia nunca terá um lugar seguro, o ensino de filosofia nunca será algo repouante; mas uma atitude de dor e de solidão; e para quem se propõe a atividade de filosofar, vai diariamente ter que responder o *porquê* de se *ensinar* filosofia para jovens, e conseqüentemente, a filosofar.

2 SOBRE A “APRENDIZIBILIDADE” DA FILOSOFIA

Como nos posicionamos a favor da ensinabilidade da filosofia, devemos agora nos perguntar se ela é “aprendível”. Os neologismos aqui utilizados não soam muito bem e podem causar desconforto. Exatamente por isso que os utilizamos. De fato, estamos demasiadamente acomodados com o fato de que algo que é ensinado é passível de ser aprendido. Entretanto, isso nem sempre acontece. A pedagogia inclusive cunhou a expressão “ensino-aprendizagem”, buscando denotar a via de mão dupla na qual deve se constituir esse processo, mas a expressão (como tantas outras) caiu num modismo maneiro e consideramos que já não significam grande coisa.

É fundamental que desconfiemos da certeza fácil de que tudo o que é ensinado é também aprendido, ou de que tudo o que é transmitido é assimilado, destarte, as sementes podem ou não germinar, depende do solo em que são lançadas. Pois bem, ensinar é lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo, o imprevisível.

Disso podemos considerar que não necessariamente o que é ensinado é aprendido. No processo da aprendizagem não conseguimos exercer um controle absoluto, podemos planejar, executar tudo aquilo que levamos horas para planejar, tomar todos os cuidados imagináveis, mas sempre algo poderá escapar do controle, trazendo à luz um resultado inimaginável e inesperado. E esta é a beleza do processo educativo: agir, sem nunca saber qual será o resultado (concreto) de nossas ações. Ademais, uma aula pode “funcionar” muito bem em nossas cabeças, mas pode produzir situações e resultados totalmente divergentes nos alunos.

E assim lançamos nossas sementes, sem saber se darão origem a flores ou a monstros, ou mesmo a coisa alguma. A dose de incerteza presente no processo educativo, é a grande pedra no caminho de uma pedagogia moderna que se quis fazer ciência, sendo identificada por Deleuze na década de 60, onde:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo [...]. O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio* natura, pressupondo uma boa vontade como uma ‘decisão premeditada’ do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para ‘adestrar um povo de pensadores’, ‘adestrar o espírito’ (DELEUZE, 1988, p. 270).

O que Deleuze nos quer dizer é que nem todos que leem algo de filosofia, ouvem falar de filosofia ou ainda falam de filosofia vão necessariamente filosofar. Diferente de Nietzsche, onde a dor e a solidão dos altos cumes vão fazer filosofar, em Deleuze há a diferença radical das faculdades de sujeitos, que nem se quer são *uma subjetividade*, mas um mosaico de momentos. A educação no rótulo ensino-aprendizagem é a relação de diferentes sujeitos, sentimentos, pensamentos, vontades e memórias, que devem colaborar para formar uma identidade momentânea, que no caso da educação é violentada pelo Outro, que formata, que adestra, que submete a identidade do Outro a si.

Nessa direção, consideramos que até podem haver métodos para ensinar, o que, pelo menos, serve para tranquilizar as consciências perturbadoras dos professores, mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, e a aprendizagem está para além de qualquer controle. Para/na filosofia, isso é fundamental, apresentamos mais uma consideração de Deleuze e assim poderemos completar o raciocínio:

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 1988, p. 271).

Nessa direção, o aprender está na busca do mistério, que não se esgota em última instância; sem desconsiderar que as relações que estabelecemos são significativas, pois não há conhecimento dado de forma inata ou *a priori*, mas há uma busca do sujeito em suas relações. Não podemos circunscrever o aprendizado nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa qualquer fronteira, rasga os mapas e pode inaugurar múltiplas possibilidades e horizontes sem limites.

Afinal, o que é o processo do filosofar, senão essa busca por horizontes para questioná-los uma vez e outra mais, para descobrir que não há horizontes? Com as palavras de Deleuze podemos inferir que o processo do filosofar é análogo ao processo de aprendizagem: o hiato entre o saber e o não-saber; *phylo-sophia*, movimento do não-saber à sabedoria, sem nunca alcançar essa última, mas jamais retornando ao primeiro.

É preciso reagir contra o conformismo, tomando a filosofia como movimento de rasgar o caos, atravessá-lo e nos ensinar a conviver com ele, num movimento de recusa à opinião generalizante e paralisante de criação. O filósofo “[...] parece retornar do país dos mortos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 260), ou seja, ir ao mundo dos mortos e voltar com novos elementos criativos, eis o que pode nos proporcionar a filosofia. Nossas aulas de filosofia, portanto, devem ser visitas ao mundo dos mortos, devem ser exercícios de mergulho no caos para dele trazer novas potencialidades. Devem ser, enfim, um exercício de recusa da opinião.

E assim, o filósofo é um aprendiz. Está mais para o rato no labirinto, que *precisa* aprender/encontrar a saída; está mais para o sujeito de dentro da caverna, que descobre sua condição e procura saída, do que para o sujeito já fora da caverna, que contempla o verdadeiro saber (a ideia). No primeiro, temos a imanência do problema; no segundo, a transcendência da solução, já posta desde sempre.

Portanto, de modo que a questão da “aprendizibilidade” da filosofia se resolve: *a filosofia é aprendizagem!*

3 SOBRE A ESPECIFICIDADE DA FILOSOFIA

Se consideramos que a filosofia é uma didática geral, uma arte ou um método de ensinar tudo a todos, então falhamos, uma vez que isso não pode dar conta do ensinar e aprender filosofia. Filosoficamente, o aprender filosofia está para além de qualquer método, que significa controle. A filosofia, no processo de ensino e aprendizagem, sempre nos escapa. No entanto, creio que devemos nos dedicar a essa *aventura* que é o ensino de filosofia, reiteramos, *aventura*, isto mesmo, pois sabemos quando e de onde saímos, mas não sabemos *quando, aonde* ou mesmo *se* chegaremos.

O ensino da filosofia não pode ser dotado de uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia, e não ciência, religião ou opinião.

Afinal, o que é específico da filosofia?

O que faz a filosofia ser filosofia e não outra coisa qualquer, é o trato com o conceito, como apontaram Deleuze e Guattari na obra *O que é a filosofia?*, para eles, a perspectiva do que distingue a filosofia de outros saberes é que apenas ela produz (cria) *conceitos*. A arte cria *afetos* e a ciências cria *funções* para exprimir o real, a primeira com ênfase numa perspectiva estética e a segunda com caráter empírico-racional.

Se a filosofia produz (cria) conceitos, como entendê-los? Digamos que eles sejam uma forma de pensamento, criados pelos gregos nômades do mundo antigo – em contraposição aos sábios orientais, que pensavam por imagens. Nesse sentido, o conceito é sempre criado a partir de uma problemática ou um conjunto delas.

Assim, o conceito é uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados. Nunca o conceito é oferecido de antemão, sempre é criado. Na etimologia significa dar vida, trazer à luz, não obstante, concebemos conceitos como concebemos filhos ou como brotam as sementes.

Os conceitos nunca são conclusivos, sempre estão “abertos”, carregando em si os problemas originários, além de contribuírem para o aparecimento de novos problemas. Este conceito aparece fortemente na obra *O que é a filosofia?* (1992),

Um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde

com a solução: os dois elementos diferem por natureza, e a determinação é como a gênese da solução concomitante [...]. O problema é ao mesmo tempo transcendente e imanente em relação a suas soluções. Transcendente, porque consiste num sistema de ligações ideais ou de relações diferenciais entre elementos genéticos. Imanente, porque estas ligações ou relações se encarnam nas correlações atuais que não se assemelham a elas e que são definidas pelo campo de solução (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 267).

Persistência do problema. Graça e desgraça da filosofia, que faz dela mesma uma atividade perpétua, quem sabe até infinita, de criação de conceitos para lançar luz sobre problemas que sempre estão reaparecendo, num eterno jogo de claro/escuro o que faz da vida ser o que ela é.

Se assumirmos que a especificidade (identidade) da filosofia reside no ato da criação de conceitos e que estes, por sua vez, referem-se a problemas, a discussão e a prática do ensino de filosofia deverão, fundamentalmente, passar pelo conceito e pelos problemas, chaves para esta discussão e prática.

Se, como já consideramos, a aprendizagem é o hiato entre saber e não-saber, na filosofia a aprendizagem é o hiato entre o não-filósofo e o filósofo. De tal modo que, o professor de filosofia é aquele que, sendo filósofo (exerce a filosofia) deve fazer-se não-filósofo para, no contato com os alunos (re)descobrir o ato filosófico, na medida em que eles o descobrem. Não obstante,

[...] o filósofo deve tornar-se não-filósofo, para que a não-filosofia se torne a terra e o povo da filosofia [...]. Tornar-se estrangeiro a si mesmo, e à sua própria língua e nação, não é o próprio do filósofo e da filosofia, seu 'estilo', o que se chama um galimatias filosófico? (DELEUZE; GUATTARI, 1992, pp. 142-143).

Em outras palavras, é preciso que o professor se apresente não como aquele que sabe – ou ainda um pedante – para possibilitar o jogo do aprender. Para compreender este tipo de atividade há necessidade do educador voltar a caverna para que possa ser compreendido pelos seus alunos, então a proposta é que em algum momento deve descer das montanhas para instigar outros a ir ao cume. Esta atividade é compreendida por Boaventura de Souza Santos a atividade da tradução.

O trabalho de tradução visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles. Dado que não há uma prática social ou um sujeito colectivo privilegiado em abstracto para conferir sentido e direcção à história, o trabalho de tradução é decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as

constelações de práticas com maior potencial contra-hegemónico (SANTOS, 2004, p. 806).

Trabalho de tradução é fundamental para que o conhecimento filosófico responda as perguntas cotidianas, que diga ao educando que a filosofia não é uma atividade restrita de filósofos especialistas, mas que é possível fazer filosofia cotidianamente, desde que se proponha ir aos cumes e sentir a dor da picada da serpente.

A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do carácter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática (SANTOS, 2004, p. 808).

Surge assim, entre a *episteme* e a *doxa*, uma zona de contatos, que são “[...] campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (SANTOS, 2004, p. 808), fazendo a agregação de significados. Assim, os saberes e práticas de cada zona de contato são únicos quando postas em contato com aluno.

Buscar a linguagem dos alunos, identificar-se com eles, sem tornar-se mais um deles, sentir e pensar com eles, é necessário para que o ato filosófico aconteça. Fazer-se estrangeiro a si mesmo, não seria respirar o ar gelado dos cumes, no dizer nietzschiano? A aventura do ensino de filosofia não seria, ela mesma, a possibilidade viva de um sempre renascer filosófico?

Por esse modo, a aula de filosofia deve ser vista como uma oficina de conceitos, e não uma aula de museu, como já reiteramos, na qual se contemplam conceitos criados há muito tempo e que são vistos como meras curiosidades, mas como um local de trabalho, onde os conceitos sejam ferramentas manejáveis, como um laboratório, onde se façam experiências com os diversos conceitos.

Dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como uma atividade, como um processo, e não como um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em lugar de conceitos sempre já presentes a serem decorados para a próxima avaliação. Pois, “[...] pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 143).

O pensar é um desafio sem fim que examina os acontecimentos recentes e retoma o que já foi pensado à luz de novas experiências. É legítimo repensar um assunto, uma vez que a atividade do espírito é produzir resultados sempre provisórios, estes serão retomados em novas reflexões. Nas palavras de Almeida (2011, p. 156), “[...] nossos pensamentos não são definitivos, nem chegam a resultados duráveis”. Por isso, “[...] o pensamento é como a teia de Penélope,

desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior” (ARENDDT, 1993, p. 69), e esse é o sentido de ensinar e aprender filosofia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num momento em que o ensino e a educação estão sendo repensados, a nível de políticas públicas, as discussões sobre a filosofia começam a ser recorrentes, principalmente, sobre *o que* ensinar e *por que* ensinar filosofia para os jovens.

Este texto é uma argumentação a favor da educabilidade e aprendizibilidade da filosofia, traçamos as características básicas se é possível ensinar filosofia, uma clássica questão kantiana, para, a partir da pós-modernidade de Deleuze traçar um conjunto de possibilidades para a aprendizagem da filosofia e tematização de sua especificidade.

Sobre a ensinabilidade da filosofia, concluímos que *a latu sensu* não é possível ensinar o Outro a pensar, mas *stricto sensu* é possível ensinar filosofia contanto que não se subjugue as identidades e as diferenças às violências da *mesmidade*⁴. Quanto ao método, é imprescindível partir do *Lebenswelt* da criança, somente assim a filosofia adquirirá significado, pois a atitude da dor e da solidão somente terão significado quando fazem sentido para o sujeito.

Portanto, com Deleuze, pensar é produzir conceitos, mas conceitos como ponto de partida, em Deleuze não podemos partir para a autonomia da razão, mas sim, um conhecimento falível e compreendido no sentido terapêutico, fazer o sujeito compreender-se em suas diferentes identidades ou momentos que transpassam a subjetividade.

O paradoxo deve sempre permanecer, a filosofia enquanto *episteme* não pode ser descolada da *doxa*, pois a saída da caverna adquire sentido na *doxa*. Há sempre um sentido pedagógico na *paideia*. Os filósofos enquanto pedagogos, sempre correm o risco de não serem aceitos, mas tem-se a necessidade de libertar os sujeitos, isto é, é preciso compreender o sentido libertador na acepção socrática e freiriana de se autolibertar.

Ademais, o ensino da filosofia nos coloca perante questões variadas, na ordem teórica e no horizonte prático. Algumas dessas questões que a pedagogia filosófica nos apresenta remetem, no entanto, a problemáticas que pertencem ao solo especulativo propriamente filosófico e ao estatuto da filosofia enquanto tal, bem como, à possibilidade de sua abordagem.

Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, e as inquietações que dele emergem, possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades.

⁴ Característica ou condição daquilo que se mantém sem alterações, ou seja, igual ou uniforme. Destarte, o contrário de alteridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, V. S. de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- _____. *A vida do espírito*. Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ED. UFRJ, 1993.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rohden e Uno Baldur Moosburger. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultura, 1983.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- _____. *Assim falou Zaratustra*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- _____. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- PLATÃO. *O banquete – Apologia de Sócrates*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém: Editora Universitária da UFPA, 2001.
- POMBO, Olga. *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia as emergências. In: _____. *O conhecimento prudente para uma vida descente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVATER, F. *As perguntas da vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *O meu dicionário filosófico*. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

RESENHA

BOOK REVIEW

ROCHA, Ronai Pires da. *Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2017.

GISELE DALVA SECCO¹
UFRGS - Brasil
gisele.secco@ufrgs.br

INTRODUÇÃO: UM POUCO DE CONTEXTO

Muitos dos temas e problemas com os quais lida *Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire* (ROCHA, 2017) são frutos de reflexões germinadas no ainda pouco explorado *Ensino de filosofia e currículo* (ROCHA, 2008). Exemplarmente constam ali críticas do “princípio do presépio” como critério capital de desenho curricular; da concepção expressivista de currículo; da imagem da desnutrida da escola como mero aparelho de reprodução de desigualdades sociais; das abstrusas caracterizações de interdisciplinaridade mobilizadas em documentos e debates sobre currículo escolar, do populismo pedagógico; das projeções de ferinas disputas universitárias em ambiente escolar.

A Introdução de *Quando ninguém educa* informa que a motivação final para sua escrita data de fins de 2015, quando da publicação do ofício endereçado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) por pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) com o apoio da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Intitulado “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”,² o documento apresenta, em nove tópicos, observações desfavoravelmente críticas à forma e ao conteúdo da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – naquela ocasião, sujeita à consulta e a debates públicos.

A oferta da BNCC pelo Ministério da Educação (MEC) em 2015 fora prescrita em 1996, no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O objetivo fulcral do documento sugere-se em sua denominação: servir de alicerce para edificações de currículos nas redes estaduais (caso do Ensino Médio, a partir de agora EM) e municipais (caso do ensino fundamental, a partir de agora EF), e em cada instituição de ensino brasileira. A proposição da BNCC, portanto,

¹ Professora no Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 09 de novembro de 2017.

configura-se como uma condição de possibilidade do exercício pleno dos direitos garantidos pela lei máxima da educação nacional.

Para além do destaque à reação das entidades representantes da comunidade de pesquisadores em educação frente à proposição da primeira versão da BNCC, vale ressaltar outro elemento do cenário em que se compôs o livro aqui analisado: o fato de que, como se conta no primeiro capítulo (“O currículo e as competições ferozes”), aquela reação foi uma de outras, todas fluindo em peculiar leito midiático:

De um dia para outro a conversa sobre o currículo saiu do círculo dos especialistas, passou para os editoriais dos grandes jornais e dali foi para as redes sociais. A questão da existência ou não de uma base curricular nacional deixou de ser um tema dos especialistas e passou a ser matéria do noticiário cotidiano. (Rocha, 2017, p. 23)

Voltemos ao ofício da ANPEd: em uma passagem, declara-se existir, na base de elaboração da Base, um descolamento entre “as constantes críticas dos especialistas na área” e os alicerces curriculares estipulados na LDB, que deveriam figurar na BNCC. Alega-se ainda, na mesma passagem, que nos anos imediatamente anteriores à publicação da BNCC o MEC operou silenciamentos “sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade” em prol de um “projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais” (ANPEd, Ofício n.º 01/2015/GR, p. 1). Se é fato a ruptura entre o que dizem os especialistas na área (mencionados do ofício da ANPEd) e os especialistas chamados pelo MEC a elaborar a BNCC, perguntar parece propício: o que nos insinua tal fato? Por que a BNCC, parece, teria sido elaborada sem considerar as referidas “críticas constantes”, encarnando um modelo de currículo a elas avesso?

Questão de segunda ordem: seriam tais perguntas respondidas a contento pela via explicativa de mão única que enfatiza as opções políticas desta ou daquela gestão ministerial, e de cada equipe de professores e pesquisadores por elas mobilizadas na confecção da Base? Ou, como acadêmicos dedicados a pensar em como nossa área (a Filosofia) pode contribuir para os debates sobre a construção da Base, nos seria permitido duvidar desta via expressa, buscando compreender as coisas sob outras perspectivas em teorias curriculares? É apostando em respostas positivas a esta última questão, que *Quando ninguém educa* foi publicado – sem para nada excluir como irrelevantes os elementos de ordem política que compõem o quadro das práticas curriculares no Brasil.

Sobre o momento desta publicação, é trivial lembrar que se trata de um período de padecimento para todos. Vivemos consideráveis perdas de direitos sociais, e ameaças de maiores, mais profundos e variados retrocessos. É inevitável mencionar, nesse contexto, a proposta de revogação do título de Patrono da Educação Nacional, pertencente a Paulo Freire, por parte de mensageiros de “movimentos” “sem partido”, nem ideologia. Um sobreaviso, assim, quase tarda: o

livro aqui anotado não seja tratado, por motivo de subtítulo, como gato no saco de desmastreios em que estão metidas iniciativas de similar estirpe. Se é verdade que *Quando ninguém educa* (QNE) foi publicado em momento turvo e tenso, não é menos verdade que por seu estilo, teor e dicção, visa um público extenso e multiforme, e tem um dilatado potencial para provocar conversas, debates e autocríticas cuja urgência e importância não podemos falhar em reconhecer. Que o mapa que se pode traçar a partir das anotações a seguir possa servir para estimular a leitura deste livro, contracorrente.

I SOBRE A PRIMEIRA PARTE: A TRAMA E A CRÍTICA

Do ponto de vista morfológico o livro está composto de três partes intercaladas por quatro parábolas, denominadas pelo autor como “fábulas de Zilbra”. O comparecimento de tais historietas não configura aspecto ignorável, pois não somente impõem certo ritmo à leitura das partes principais do livro, como também um tom que pode gerar desconfortos em leitores mais sensíveis às críticas embutidas nesta peculiar eleição retórica. O mesmo se aplica aos primeiros parágrafos do capítulo inaugural, em que, ao modo de pastiche, encontramos uma comparação entre discussões atuais acerca de currículo escolar e debates sobre o valor universal da democracia no Brasil dos anos 1970. Desde o início, portanto, saiba o leitor da possibilidade de estranhamentos diversos no que diz respeito ao modo como são apresentadas as ideias do autor. Quais são elas?

Sigo aqui a ordem da composição. Após a proposição do pastiche como forma de verificarmos semelhanças e diferenças entre o cenário atual e o cenário em que se iniciou o processo de suspensão da tradição de estudos curriculares no Brasil, a primeira parte do livro narra o processo de estabelecimento da teoria curricular hoje hegemônica no país, fortemente calcada em estudos culturais e sociologias do conhecimento (trata-se, portanto, do advento de teorias críticas e teorias pós-críticas do currículo, ocorrido com o abandono das teorias tradicionais). Desde cedo em QNE somos impelidos a pensar que as críticas ao modelo teórico tradicional – o assim chamado currículo por objetivos – resultaram, no Brasil da segunda metade do século passado, em um processo de descarte do abacate junto com o caroço. Vejamos, ainda de que brevemente, quais eram os pontos principais destas críticas.

O primeiro deles indica que teorias como as de Ralph Tyler e Hilda Taba (nomes dos mais conhecidos nos estudos curriculares de então), tal como praticadas no Brasil e a despeito de algum sucesso do ponto de vista de “metas triviais”, não satisfaziam “os fins mais amplos da educação” (ROCHA, 2017, p. 28). Foram, assim, batizadas de tecnicistas. A segunda acusação alegava que a formulação de objetivos de aprendizagem em termos operacionais, válida para o campo empresarial, não valeria para o educacional. Ademais, tal modelo pressionaria em demasia os professores quanto ao planejamento sequencial das fases da aprendizagem, sem espaço para desdobramentos da ordem do imprevisível, que exigiriam menos planejamento e mais capacidade de improviso

por parte dos docentes.³ A esta crítica se associa uma quarta, relativa ao privilégio de comportamentos cognitivos enquadráveis em avaliações e mensurações que acabariam por excluir a dimensão humana da experiência escolar – razão pela qual se incriminou o modelo por baixa densidade democrática. Finalmente, dada a padronização da avaliação dos resultados das aprendizagens escolares em termos de mensurações objetivas, artes e ciências humanas não caberiam no espartilho de um tal modelo curricular, cujo descarte estaria, assim, plenamente justificado. Uma sugestão de pesquisa, no livro somente implicada, propõe comparar os cinco pontos das críticas ao modelo tradicional de currículo com os nove pontos de crítica apresentados pela ANPEd no ofício acima descrito: quais diferenças e repetições vigoram entre elas?

O capítulo inicial remete ainda à discussão proposta no segundo capítulo de *Ensino de filosofia e currículo* (EFC), onde Rocha delinea uma perspectiva sobre educação na qual convivem em paz seu objetivo principal, o da conservação da herança cultural da humanidade – e que será esclarecido adiante no livro, na seção “A educação é conservadora” – e o respeito ao “aspecto essencial de indeterminação, intrínseco à formação educativa” (ROCHA, 2017, p. 29). O capítulo finaliza num duplo movimento: por um lado, e com base nas sugestões de Lawrence Stenhouse, “desempacota” o conceito de educação, como o conceito de um complexo contendo ao menos cinco etapas ou eixos:

Quanto mais nos elevamos nas camadas do processo educativo – *habituação, treinamento, instrução, iniciação, indução* – mais torna-se complexa a aplicação do modelo de currículo por objetivos. Os problemas mais interessantes ocorrem na área de indução ao conhecimento, pois trata-se de uma tarefa na qual as diferentes camadas da educação estão presentes. De um lado, quando aprendemos a falar colocamos em ação as estruturas conceituais e inferenciais da linguagem, das quais nem sempre temos uma consciência explícita e de cujas potências nem sempre suspeitamos; mas quando aprendemos nossa língua materna não estamos apenas dominando um código, pois ele traz consigo algo que um dia chamaremos, com sorte, de “mundo”. Aqui surge (ou não) a aventura do conhecimento, pois queremos induzir nossos filhos a uma explicitação dos níveis básicos de conhecimento que acompanham a aquisição da língua materna. O nome disso pode ser escola e currículo. (ROCHA, 2017, p. 31).

Por outro lado, o autor sugere que é possível retomar alguns dos bons elementos da tradição de desenhos curriculares calcada no modelo por objetivos, desde que nossa atitude como filósofos e teóricos do currículo não consista na dogmática postura de virar-lhe as costas, sem qualquer empenho de compreensão e subsequente avaliação de seu valor na empreitada de aprimorar a cultura

³ Valeria perguntar-se aqui pela ideia que fazem os críticos, de ontem e hoje, acerca do improviso na arte, invariavelmente acionada como modelo de prática a ser seguida pela pedagogia, em detrimento de modelos como as práticas científicas.

curricular e pedagógica nacional. Além disso, após oferecer – novamente com o apoio de Stenhouse – uma caracterização de currículo como esforço para comunicar as linhas gerais de propósitos educacionais de maneira constitutivamente aberta à crítica, Rocha termina por alinhar a primeira apreciação mais pungente do espectro hegemônico do campo curricular no Brasil. É neste momento que começamos a entender a função que a análise da *opera magna* de Paulo Freire tem no livro, pois somos então informados de que

No final dos anos 1970, o giro sociopolítico no campo do currículo consolidou-se e, com ele, os estudos curriculares ligados aos conteúdos e às didáticas foram varridos para baixo do tapete pedagógico. *No lugar deles* entraram as teorias da ação social aplicadas à educação. O esvaziamento da escola foi de tal ordem que surgiu no início dos anos 1980 um movimento que procurou recuperar o que havia sido sacrificado no altar da crítica. (ROCHA, 2017, p. 33).

Ora, foi justamente o grupo da “Pedagogia histórico-crítica” ou “Pedagogia crítico-social dos conteúdos” o responsável por tecer as primeiras críticas à pedagogia freiriana. Nela não estariam contemplados, de modo adequado, a entrada das crianças e dos jovens no universo dos conhecimentos escolares. De acordo com os primeiros críticos, esta insuficiência se deve, em larga medida, à ênfase *desmesurada* na valorização da cultura extraescolar na experiência pedagógica. Veremos a seguir, porque o deixa bastante claro o autor, que uma tal desmedida parece se dever um pouco menos à letra do texto de Paulo Freire do que a certas apropriações inadequadamente dogmáticas, derivadas de leituras anacrônicas, de sua *Pedagogia do oprimido*.

O segundo capítulo segue a narrativa acerca do que chama de extravio da cultura curricular nacional, mobilizando discussões acerca da natureza da escola, uma reflexão sobre as melhores maneiras de conversar sobre currículo, e uma importante crítica à “visão expressivista do currículo” – exposta em documentos oficiais como as *Orientações curriculares para o ensino médio*. Nesta visão, o currículo é compreendido como um tipo de *orientação sem poder de prescrição*. A ideia é a de que um currículo que descreva comportamentos esperados de cada ator do teatro educacional não deve desdobrar seu potencial de prescrição das melhores atitudes a esperar de professores e alunos,⁴ mas tão somente manifestar, revelar, exteriorizar (quicá sem critério algum?) o que cada sistema e escola entende como o melhor para sua comunidade particular (estariamos diante de uma sorte especial de relativismo pedagógico?).

Esta primeira e também extensa parte do livro contém ainda cinco capítulos. Antes de expor a crítica a Freire, e a certo freirismo, constante no capítulo

⁴ Estranha ideia, sobretudo se pensarmos, por exemplo, no caráter inevitavelmente normativo do uso de dispositivos como mapas, que servem para representar e fornecer orientação (a não ser que se deseje flandar sem rumo, mapas prescrevem os melhores caminhos a seguir dadas certas finalidades: chegar mais rápido ao destino, ou com mais segurança, ou pelo caminho mais agradável etc.).

“Ninguém educa ninguém”, direi do contexto da crítica no fluxo narrativo-argumentativo de QNE. É que imediatamente antes do estudo de caso crítico, aparece “Formas do conhecimento”. Este capítulo abre com uma máxima de dupla função: de um lado, arrematar o que fora exposto nos capítulos “O currículo como iniciação” e “O currículo como mensagem” (duas perspectivas pouco ou nunca sonhadas pelo grosso da pedagogia nacional) e, de outro, anunciar a tônica de sua crítica: “Conversar sobre currículo sem falar em epistemologia é como pacto sem espada, vira conversa fiada” (ROCHA, 2017, p. 59). Que o modo de adágio desta frase não aligeire o leitor a ignorar a que imediatamente se segue:

Se é verdade que o currículo implica poder e política, pois ele está ligado às formas de distribuição e transmissão de conhecimento, é igualmente verdadeiro que estamos falando exatamente sobre *conhecimento*.” (*Loc. cit.*)

Quem, em são entendimento, poderia desviar-se de tamanha evidência? A quem serviria ler QNE de modo a ignorar sua obstinação na discussão conceitual, filosófica, sobre as relações internas entre categorias epistemológicas e curriculares? Possivelmente somente àqueles sectários afeitos à erística, dissidente do jogo de dar e pedir razões – dos quais temos exemplos de sobra tanto à direita quanto a esquerda do espectro político-ideológico.⁵ Mas voltemos ao texto.

Antes, no capítulo sobre o currículo como mensagem, o leitor havia sido familiarizado com o vocabulário, algo denso, advindo de uma sociologia da educação epistemologicamente tratada, encarnada na obra de Basil Bernstein. Destaque-se aqui a centralidade da distinção entre *conhecimento* ou *discurso horizontal* e *vertical*, a partir da qual somos a apresentados à crítica do “populismo pedagógico” como fruto de uma confusão entre tais categorias. Registre-se, de modo telegráfico, que se os discursos ou conhecimentos horizontais são da ordem do *mostrar* – das coisas que aprendemos em nossas comunidades locais, por meio de treino e exemplo (amarrar os sapatos, usar talheres) –, os conhecimentos horizontais são da ordem do *dizer*: eles operam e se aprendem por meio de “estruturas simbólicas especializadas de tipo explícito, proposicional” (ROCHA, 2017, p. 50). Tais conhecimentos, que Michael Young compreende como efetivamente “empoderadores”,⁶ demandam ambientes especialmente desenhados, como escolas, para sua aquisição.

⁵ O que, aliás, não só era de conhecimento de Paulo Freire, como foi levado em conta como audiência privilegiada da *Pedagogia do oprimido*, conforme se conta na seção “Os sectários de esquerda e de direita” (ROCHA, p. 69). A esta altura faz-se imperioso lembrar de “A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão”, ensaio no qual Bento Prado Jr. reflete acerca das transformações nas ideias sobre educação no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980. Nosso filósofo aborda então o que chamou de “descarrilamento do pensamento progressista”, alinhavando críticas similares às que Rocha concretiza em QNE no que diz respeito a aporias que a filosofia da educação brasileira deveria, já naquela ocasião, enfrentar. Que me seja permitido sugerir ao leitor sugestionado uma visita a este belo e atualíssimo ensaio.

⁶ Aludo em especial a um dos poucos textos deste sociólogo traduzido do inglês para nossa pátria, “Para que servem as escolas?” (YOUNG, 2007).

Ora, o que em QNE se chama populismo pedagógico se resume num conjunto de práticas curriculares balizadas na polarização entre o conhecimento popular e o conhecimento especializado, frequentemente associadas a uma romantização ou supervalorização do primeiro em detrimento do segundo. Pode-se neste ponto antecipar os resultados das críticas ao modo hegemônico de ler a *Pedagogia do oprimido* como uma forma particular de populismo pedagógico: de tanto proteger o aluno de “sustos didáticos”⁷ (derivados de coisas como aprender a demonstrar um teorema geométrico ou compreender o que é se contradizer), o populismo pedagógico acarreta o abandono de aprendizagens daquele “conhecimento poderoso” de que fala Young (como aprender a demonstrar um teorema geométrico ou ser capaz de reconhecer ou visualizar a relação lógica de contradição no clássico quadro das oposições, ou a aprender a ler mapas, ou uma obra de Clarice Lispector).⁸

A trama de fundo da crítica a Freire e a seu modo habitual de apropriação e propagação apresentada na seção “Ninguém educa ninguém” envolve ainda a ênfase de Rocha na ideia de que a epistemologia, como investigação sobre as variedades do conhecimento humano, é indispensável para práticas curriculares adequadas aos fins da escola. Aquelas, as variedades, dizem respeito aos distintos critérios para a disposição e ajuste curricular dos conhecimentos, tais como: suas fontes, seus tipos, objetos, as estruturas dos objetos de conhecimento, os tipos de consciência que cada saber mobiliza, seus graus de publicidade, e as não menos relevantes condições sociais e históricas de sua produção e apropriação. Já os fins da escola, por sua vez, tomam corpo na ideia de empoderamento intelectual e humano dos estudantes, e serão ainda tematizados em ao menos três das “séries de lembranças” que compõem a parte final do livro. De todo modo, desta trama praticamente se pode deduzir a pergunta pela epistemologia sobre a qual se erige a referência máxima da pedagogia nacional. Chegamos, assim, ao acontecimento crítico central da primeira parte de QNE.

O capítulo dedicado, ao modo de estudo de caso, a analisar a *Pedagogia do oprimido* se desdobra em quatro momentos, a começar por um duplo reconhecimento: o da importância histórica da obra, combinado ao do anacronismo de suas leituras mais comuns. Se da primeira não há folga em esquecer, do segundo pouco se diz. As luzes anacrônicas que geralmente se projetam sobre esta obra de Freire, mostra Rocha, se revelam no modo como uma distinção importante como aquela entre *educação bancária* e *educação emancipadora* é transportada, do contexto em que foi engendrada – com a finalidade de criticar os modos de relação dos dirigentes políticos da ação

⁷ A expressão foi emprestada de Tiago Irigaray, estudante licenciatura e bolsista do PIBID Filosofia UFRGS que, sob a supervisão da Prof.^a Rúbia Vogt, realiza sua iniciação à docência no Colégio de Aplicação da UFRGS. Tiago batizou assim o efeito de práticas didáticas – atualmente sob experimentação – nas quais os alunos respondem muito positivamente às novidades conceituais que lhes são apresentadas nas aulas de Filosofia.

⁸ Aprender a demonstrar teoremas, mais do que aprender a calcular, é um modo de alfabetização simbólica, de aprender a manipular diagramas e figuras, usar definições, seguir regras, imaginar movimentos e testar possibilidades de percepção e raciocínio. Somente alguma sorte de cegueira diante dos prazeres estéticos e intelectuais da matemática pode engendrar qualquer desprezo por seu ensino, ou apagar as possibilidades de articulação entre práticas matemáticas e artísticas.

revolucionária com as massas, afinal “o tema do livro são as relações de opressão consideradas em um nível de bastante abrangência” (ROCHA, 2017, p. 69) – para contextos de discussão sobre os fins e meios *da escola*. Não à toa, somos informados, a palavra “escola” aparece em escassas cinco ocasiões ao longo de toda a obra. Mas o problema indicado com as poucas referências à escola não se encerra nesta observação, estendendo-se ao modo como Freire pensa a relação entre lar e escola, fortemente influenciada pelas assim chamadas visões reprodutivistas. Tais perspectivas consideram a escola, prioritariamente, com um aparelho de réplica das desigualdades sociais típicas de instituições como a família (em que os pais mandam e as crianças obedecem, e não pensam) e as prisões (comparação suficientemente desgastada como para exigir alguma explicação aqui).

Que uma distinção tão central para o livro de Freire, como entre “bancário” e “emancipador” seja assim generalizada – do contexto de alfabetização de adultos para o contexto de alfabetização de crianças em idade escolar – explica-se pelo fato de que além de anacrônicas, as leituras mais comuns da *Pedagogia do oprimido* são também seletivas. De acordo com Rocha, a dificuldade de contextualizar o que Freire diz nos capítulos inicial e final do livro acaba por induzir os leitores contemporâneos a simplesmente ignorá-los, para o mal de sua compreensão. Nesses capítulos, aponta Rocha, Freire indica claramente a quem o livro se dirige (os companheiros revolucionários, por quem era acusado de não ser suficientemente comunista, e a quem acusa de agir conforme um sectarismo tão nefasto quanto o de seus efetivos oponentes), e de onde brotam os princípios que orientam, por exemplo, a necessária “reeducação ‘dos profissionais de formação universitária ou não’”, calcada em um alargamento das estratégias dialógicas de ação cultural por parte dos revolucionários. Rocha destaca que

O tema da reeducação dos acadêmicos ocupa quatro páginas no final do livro e é mais uma das formulações freirianas que somente faz sentido quando se tem presente o flerte de muitos intelectuais com o maoísmo da época. Como já antecipei, o livro era um libelo contra o dirigismo revolucionário que contaminava as fileiras da esquerda e a educação bancária a que se o livro se refere pouco tem a ver com os processos de escolarização formal. (ROCHA, 2017, p. 70).

Tendo mostrado suficientemente como a falta de sentido histórico é um aspecto importante na avaliação da atualidade da *Pedagogia do oprimido*, Rocha se dedica a auscultar a epistemologia sugerida nas considerações de Freire acerca da estruturação do conhecimento. Não se vai longe: citadas algumas passagens, ficamos sabendo que as importantíssimas fontes de saber que são memória e testemunho são ali desprezadas, dando-se a entender “que quando alguém nos conta alguma coisa não há um trabalho de conhecimento” (ROCHA, 2017, p. 71). Do que resulta uma concepção de saber que, aceitas as maneiras de encarar os fenômenos relativos ao conhecimento desde a perspectiva em epistemologia

contemporânea aqui adotada, faz pouco sentido – embora se adeque à causa da época.

Ao postular uma educação libertadora que parece não atentar a elementos relevantes para uma descrição minimamente adequada dos processos de conhecimento – como a participação da memória e do testemunho de outros seres humanos na construção de diferentes tipos de saber – engasta-se na obra de Freire a ideia de que “ninguém educa ninguém”. Rocha enfatiza que esta tese foi mobilizada pelo autor no contexto de abordagem da tarefa de alfabetizar adultos. Quer parecer, portanto, que uma reterritorialização da tese para “pensar a escola, o currículo e o conhecimento em outros níveis que não o da alfabetização de adultos” (ROCHA, 2017, p. 72) implicaria alguma mudança no modo de ver a coisa. Deveríamos nos precaver de generalizar teses situadas em contextos específicos. Para que possa o leitor ele mesmo julgar se a concepção sobre o conhecimento humano que encontramos na *Pedagogia do oprimido* é, como pretende Rocha, demasiadamente restrita, o capítulo “Variedades do conhecimento” mostrará, articuladas, uma gama de distinções conceituais. Vendo este capítulo como uma sorte de “introdução à epistemologia para fins de desenho curricular”, e dado o atual contexto de discussões sobre o que é e como se faz currículo, talvez seja este um dos momentos mais importante de todo o livro. Para Rocha, os critérios de classificação das formas de conhecer, a que já me referi acima e que recebem uma organização gráfica bastante simpática (cf. Rocha, 2017, p. 82), devem ser incorporados ao léxico dos desenhistas de currículos. Isso se justifica na medida em que se aceita a adequação deste gênero de taxonomia diante da tarefa de projeção de distintas e plurais dimensões da formação e das aprendizagens humanas (objeto de estudo da epistemologia aqui mobilizada) nos currículos escolares. A título de amostra da articulação entre epistemologia e currículo escolar proposta por Rocha, ofereço abaixo uma importante passagem deste capítulo final da primeira parte:

A noção de conhecimento precisa de um esclarecimento simples e importante. Não podemos considerar o conhecimento humano apenas como o conjunto das afirmações verdadeiras sobre os diversos aspectos da realidade. O conhecimento tem muitas outras dimensões. As afirmações que encontramos nas diversas áreas de realizações e conhecimentos surgiram a partir do exercício de habilidades e procedimentos duramente conquistados ao longo da história da humanidade. O conhecimento não é apenas produto, é antes de tudo um processo, e a Pedagogia, de modo coerente com essa compreensão, não é um misto de teoria e prática acompanhada de consciência política. A capacidade profissional de intervenção do pedagogo não é adquirida apenas pelo estudo de teorias; ela surge da combinação disso com a formação de uma capacidade de julgamento e avaliação de situações particulares. Essas habilidades surgem no contexto de uma formação por meio de situações de conhecimento por familiaridade, ligadas ao desenvolvimento da capacidade de saber-fazer. (ROCHA, 2017, p. 85)

Além de servir também para que não se acuse o autor de proclamar uma monarquia do conhecimento proposicional, vale destacar que esta passagem participa de um argumento crítico de certas estratégias de estudo sobre currículo de teor sobremaneira sociologizante e desconstrutivista, de que a *Pedagogia do oprimido* é exemplar. Em geral, para Rocha, elas consistem na desidratação de considerações de ordem metateórica que são imprescindíveis para bem situar e realizar o que pretendem – dismantelar as edificações erguidas a partir de nefastas relações de poder e saber, “construções sociais de *x*”. Nelas também se encontra um uso “de descrições homogeneizadoras e estereotipadas da ‘ciência’, do ‘ocidental’, da ‘objetividade’, da ‘neutralidade’.” (ROCHA, 2017, p. 85) Isso posto, não é de se espantar a baixa atratividade de muitos debates sobre currículo e pedagogia no Brasil para o público do campo filosófico: enquanto a fenomenologia do conhecimento e da ciência que perpassa as estratégias desconstrucionistas permanecer tão precária como nos apresenta Rocha, parece que nosso destino guarda forte tendência a seguirmos patinando em discursos dotados de tanto sentido quanto a maior parte das experiências escolares cotidianas – sobre as quais, sabemos, incidem elementos que por óbvio ultrapassam os temas de QNE, que afinal não é um livro sobre a dimensão política da escola. Somente leituras tortuosamente motivadas podem esperar deste livro mais do que ele pretende fornecer: uma perspectiva em estudos curriculares que, posicionando o estudioso em primeira, e não mais terceira em pessoa, favoreça o resgate de uma mística mínima para a escola.

2 SOBRE A SEGUNDA PARTE: EPISTEMOLOGIA, CURRÍCULO, E UM CHAMAMENTO

Após noventa páginas de abertura, e precedida por uma parábola que conta sobre o início da derrocada da hierarquização das disciplinas no currículo escolar, a segunda parte de QNE se dedica a fazer o que apontou como ausente nas estratégias anteriormente criticadas: refletir, em perspectiva de segunda ordem, sobre as relações conceituais que mobiliza em seus argumentos. Assim, os dois capítulos desta parte do livro tematizam, o primeiro, as relações entre o campo da epistemologia e o campo do currículo; o segundo, os modos como a noção de interdisciplinaridade floresceu nos documentos e nos debates sobre desenho curricular – como solução algo mágica para o fenômeno do “professor fragmentado”. Vejamos quais os principais pontos de cada capítulo.

Em “Currículo e epistemologia”, Rocha retoma algumas questões já abordadas em outros momentos de sua obra,⁹ descrevendo os bons frutos que uma interação entre estas duas áreas pode gerar para ambas e, em especial, para as práticas de desenho e realização de currículo. Resgatando as perspectivas sobre currículo apresentadas anteriormente (currículo como iniciação e como mensagem ou narrativa daquilo que valoramos como passível de transmissão às novas gerações), o autor reconhece a evidência de que as práticas curriculares são objeto

⁹ Não somente em EFC (em especial no capítulo “Estudos curriculares e filosofia”), mas também em “Qual epistemologia? Qual currículo?” (ROCHA, 2016).

de disputas que envolvem a tentativa de “chegar a acordos sobre os aspectos centrais de nosso reservatório curricular” (ROCHA, 2017, p. 93). Tal reconhecimento calibra, por meio de um contraste, os aspectos sociológicos dos fenômenos curriculares com os aspectos primordiais, os que implicam “uma teoria do conhecimento, ligada ao papel da escola como uma instituição comprometida com o que temos de melhor.” (*Loc. cit.*).

Da parte da epistemologia, Rocha a descreve novamente utilizando a categoria da narração: “é o estudo do conhecimento – daquilo que *contamos como* conhecimento, sua natureza, fontes, limites, formas etc.” (*Idem*, grifos meus), e segue esclarecendo que os problemas da epistemologia são tão polimorfos quanto as variedades já exploradas. Tais problemas e variedades incluem, em um polo, temas ligados ao papel de formalismos de ordem lógica na estruturação de certos conhecimentos e, no oposto, temas vinculados aos aspectos políticos e sociais das diferentes formas de saber. Os dois campos nomeados com as palavras “epistemologia” e “currículo” podem andar juntos sem estranheza:

Isso parece ser cada vez mais necessário, na conjuntura em que vivemos, diante das muitas propostas de intervenção no currículo escolar: as pressões para a introdução de conteúdos sobre criacionismo e ensino religioso, as polêmicas sobre a base curricular nacional e as propostas de mordanças na escola. Nessa hora fala-se sobre muita coisa e pouco sobre os critérios conceituais que devem presidir as decisões de desenho curricular, menos ainda sobre a penúria de nossa cultura pedagógica, curricular e avaliativa. (ROCHA, 2017, p. 94)

Oportuna, a lembrança da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) que se segue a esta passagem não nos deixa esquecer que, a despeito das rupturas e dificuldades que vivemos, este livro participa do esforço em continuar e qualificar os debates sobre educação no país. O PNE renovou as pressões anteriores para que se pratique interdisciplinaridade nas escolas, o que supõe planejadores “boa noção das características dos domínios da experiência e do conhecimento que serão alvo do currículo” (*Idem*). Ocorre que planejar currículos interdisciplinarmente articulados exige muito mais do que tem sido feito – vide o exemplo das duas primeiras versões da BNCC para o Ensino Médio, claramente confeccionadas sem qualquer sinal de contato entre diferentes interfaces disciplinares. Diante destes fatos, e das sugestões até aqui colocadas em QNE, aparece um conjunto de nove “perguntas singelas”, das quais destaco as que dizem respeito ao tipo de *unidade curricular* que se pode supor, à *organização curricular de diferentes disciplinas* ou saberes (ou seja, dadas as disciplinas de que dispomos, pode-se deduzir uma organização implícita do currículo ou qualquer critério organizacional é externo às disciplinas?), à *compreensão da estrutura conceitual de cada disciplina*, e de suas relações.

Um dos esclarecimentos mais importantes no que diz respeito ao tema da interdisciplinaridade no currículo é elaborado na segunda seção deste capítulo.

Trata-se da distinção entre um nível avançado, dito “de pesquisa”, e um nível mais elementar, propriamente escolar. Vale destacar que para Rocha, independentemente da perspectiva assumida, qualquer empreitada interdisciplinar precisa, por manutenção de sentido, reconhecer o respeito pelo conhecimento disciplinar. A não ser que se retorne a algum ideal absolutista de unificação dos saberes, parece que a famigerada fragmentação dos conhecimentos precisa ser recolocada, e avaliada, em seu devido lugar.

Enquanto a interdisciplinaridade à serviço da pesquisa tem a ver com o desenvolvimento de explicações de fenômenos tão complexos a ponto de exigir a associação de disciplinas existentes (e às vezes mesmo a criação de novos campos de saber, como observa Olga Pombo)¹⁰, a interdisciplinaridade a serviço da escola “é uma tarefa curricular e didático-pedagógica”:

É curricular porque pode ser antecipada nas fases de macroplanejamento, é didático-pedagógica porque sua realização efetiva na escola depende da mobilização de vontades particulares, da sensibilidade aos contextos de aprendizagem e da subordinação aos objetivos formacionais. Pense aqui, como exemplo, nas relações de dependência conceitual entre a matemática e a física, ou entre habilidades de argumentação e domínio da língua: não aprendemos a argumentar adequadamente no vazio conceitual. O interdisciplinar escolar não entra em conflito com as disciplinas e tampouco é uma panaceia contra a falta de unidade do saber e a fragmentação dos conhecimentos. Por vezes a gente esquece que “disciplina” também quer dizer “ter cuidado”. (ROCHA, 2017, p. 95)

A última observação, associada ao reconhecimento de um fato conhecido por quase todos os educadores do Brasil – o que de não somos habituados a trabalhar *como* equipes – o que se segue até o final do capítulo é uma reflexão instigante acerca do conceito de transmissão (lembra-se aqui do desprezo de Freire pela narração como transmissão), posto que as disciplinas escolares passam e ser vistas como “rizomas de realizações e curiosidades humanas” (ROCHA, 2017, p. 96) que merecem e devem ser transmitidas, ou traduzidas,¹¹ para aqueles que se iniciam no mundo através da escola. Reconhecendo que os processos de transmissão de tais rizomas culturais não são passíveis de formulações canônicas satisfatórias, Rocha termina por considerar o currículo como sendo “para a educação, como um roteiro ou guião, com a diferença importante de que *temos* que contar a história” (ROCHA, 2017, p. 97). Este, por assim dizer, “dever curricular” deriva, na perspectiva de Rocha, de sua concordância com a filósofa

¹⁰ Em um texto que serve de excelente complemento bibliográfico a esta seção, “Epistemologia da interdisciplinaridade” (POMBO, 2008).

¹¹ Utilizo o recurso à sinonímia possível entre traduzir e transmitir a partir da constatação de similaridades positivamente relevantes entre QNE e o precioso livrinho, há pouco publicado na França, *Transmettre, apprendre* (BLAIS, GAUCHET & OTTAVI, 2014).

que tão bem abordou o tema do caráter conservador da educação – Hannah Arendt.

O capítulo seguinte, segundo e final desta parte do livro, nos conta como e por quais motivações os documentos oficiais trazem à tona a demanda por ações curriculares interdisciplinares e contextualizadas. A história é complicada e repleta de matizes, os quais apenas insinuarei aqui. Em primeiro lugar, cabe destacar como um exemplo de complicação (por vagueza) conceitual o texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de acordo com o qual as disciplinas escolares figuram no currículo como passos a serem superados por uma esperada – e entretanto jamais circunscrita ou positivamente caracterizadas – interdisciplinaridade. Em seu “segundo afloramento”, nas *Orientações Curriculares Nacionais* (OCN), a questão da integração e da articulação no currículo passa a ser tratada, mostra-nos a análise de Rocha, por meio de verbos como relacionar, conectar, vincular, sem no entanto diferenciarem-se os modos como propostas de *inter, trans, e outros gêneros curriculares* se diferenciam entre si com relação a tais ações. “As expressões surgem como um rol de reis assírios, sonoras, belas, mas magras” (ROCHA, 2017, pp. 103-4). A imagem sugerida nesta passagem certamente faz referência ao princípio de organização curricular já criticado em EFC, o *princípio do presépio*. De acordo com este princípio, que por inércia seguimos quase todos, cada professor, em cada escola, traz para o currículo aquilo que consegue, sem jamais se perguntar pelo que trazem os demais como contribuição para as aprendizagens dos estudantes. Após seis páginas de uma detalhada análise do modo como se compreende a interdisciplinaridade nas OCN (“O mistério da multiplicação das áreas do conhecimento”), Rocha aborda o desejo de “Resgate do uno” – exemplificado num documento de orientação curricular do estado do Rio Grande do Sul. O capítulo termina com a sugestão de que uma das melhores maneiras de evidenciar a penúria de nossos debates sobre o assunto é a defesa da tendência, autorizada por documentos como o que por último foi analisado, a uma eventual democracia epistemológico-curricular (a postulação radical de uma igualdade de direitos entre todas as disciplinas escolares, refletida na distribuição igual de horas semanais). Para sustentar a legitimidade desta evidência, o autor retoma pontos já trabalhados, como a necessidade de escrutínio de importantes pressuposições conceituais das nossas conversas sobre currículo:

Tal crença na igualdade democrática das disciplinas implicaria um conjunto adicional de crenças sobre a natureza e o papel delas no crescimento e na formação humanas. Ora, estaríamos aí no núcleo duro de uma discussão de epistemologia e currículo, no início de uma longa conversa sobre a natureza dos conhecimentos, habilidades e competências que queremos promover na escola. (ROCHA, 2017, p. 110).

Nesse ponto o leitor poderia com razão reclamar do caráter algo evasivo da sugestão de discussão sobre as relações entre epistemologia e currículo. Gostaríamos de ver como elas se refletiriam ou desdobrariam, por exemplo, em

negociações sobre distribuição de horários de diferentes disciplinas, ou em discussões sobre a presença compulsória de distintas disciplinas no currículo escolar – discussão de relevância fundamental após a publicação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que modifica substancialmente a estrutura curricular do Ensino Médio e seus meios de financiamento.¹²

Aproveitando a referência à situação atual, é oportuno ressaltar as perguntas inicialmente propostas nestas notas, relativas a um fato reconhecido no documento da ANPEd: a falta de diálogo entre gestores, formuladores de currículo (mais especificamente a BNCC – que, não custa lembrar, *não é um currículo*) e os especialistas que constantemente criticam os moldes e conteúdos das iniciativas propostas em distintos documentos oficiais. Propus, então, uma leitura de acordo com a qual QNE é um esforço, *eminentemente acadêmico*, em responder à pergunta pela possibilidade de explicar esta falta de diálogo de modo crítico e positivo. O livro de Rocha poderia, e talvez mesmo deveria, ser lido como proposição de caminhos, alternativos ao hegemônico na academia brasileira, de diálogo entre os que tomam decisões políticas acerca da educação, os professores e gestores no chão da escola e os pesquisadores em educação. Em tempos de rupturas como as que vivemos, esta não é uma tarefa de pouca valia – embora possa ser entendida por alguns como inadequada concessão ao campo inimigo. Foi em razão desta possibilidade interpretativa – além, é claro, do que se pode identificar como estrito caroço da proposta – que, também nas notas introdutórias a este texto, caracterizei QNE como um livro contracorrente. Se o leitor com nada mais concordar, fica ao menos um chamamento para a continuidade da prosa, que se adverte cedo ou tarde inevitável: precisamos falar sobre currículo.

3 SOBRE A TERCEIRA PARTE: POR OUTRA CULTURA CURRICULAR

Feita álbum, a reunião de lembranças de que é composta a parte final de QNE organiza-se em cinco partes, ou variações, sobre os principais temas abordados anteriormente. Como explicitação de pressupostos, o final do livro atesta a legitimidade da descrição fornecida ainda na em sua Introdução, como “caderneta de campo muito pessoal” do professor Ronai.

Autorizada pela consideração de que o que foi dito até aqui serve suficientemente como descrição do contexto e da estrutura do livro – e também por julgar que estas descrições funcionam como chamado à leitura do texto aqui anotado – não apresentarei com o mesmo detalhamento os capítulos de sua parte final. O que ofereço ao leitor, a partir de agora, é uma avaliação do livro, condensada em algumas perguntas que incidem menos sobre o que nele é dito, e mais no que ele pode nos mostrar.

Começo pelo que está posto no capítulo “Quarta série de lembranças”, em que se discute com mais fôlego o tema da interdisciplinaridade escolar a partir da postura de respeito às disciplinas. Para Rocha, vivemos em um clima conceitual

¹² O texto da lei encontra-se em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>.

pautado por muitos especialistas do esfarelamento curricular, no qual ocorre um “triplo jogo de faz de conta”. Nele, manter as disciplinas implica fragmentações já insuportáveis; a escola deve visar a unificação destes fragmentos; e as áreas de saber são, ainda assim, unidades pedagogicamente operacionais. Juntos, estes três elementos tornam a situação conceitualmente insustentável, pelo seguinte:

Em primeiro lugar, a diversidade de disciplinas não é o resultado de caprichos burocráticos. Ela expressa apenas o fato trivial que cada uma das disciplinas tradicionais é uma faceta peculiar da curiosidade humana, com suas características e nuances. Em segundo lugar, não podemos confundir os anseios por um sentimento de unidade na vida de cada um de nós com a fantasia de uma unidade do conhecimento. O que isso significaria: uma mesma metodologia operacional aplicada a todas as ciências? Por fim, a pesquisa sobre a integração das disciplinas em áreas, se existe, não chega nem às escolas nem aos livros. A prática usual de uma escola é a do “cada um por si”, mas isso nada tem a ver com uma suposta falta de unidade do conhecimento humano, é apenas uma falha no trabalho de formação pedagógica. (ROCHA, 2017, p. 132)

Quadro que, reconhecido, impõe a questão sobre o que fazer – especialmente com relação à formação docente nas universidades brasileiras.¹³ Quanto a isto, para o autor (e para esta autora), é um fato que não podemos decidir como seguir se não entendermos como chegamos até onde estamos. Nossas principais dificuldades envolvem fatores ligados à democratização do acesso à escola pública *sem a devida atenção em termos de políticas de acolhimento* do “novo público”, e à conseqüente queda de qualidade do ensino e das aprendizagens; à ênfase desmedida em leituras sociológicas e políticas das relações educacionais, em detrimento de estudos curriculares epistemologicamente tratados; mas passam também pelo fato de que, para profissionais da filosofia, é claro que a pesquisa pedagógica prática é melhor em áreas que se dedicam há mais tempo (Ciências Naturais e Matemática, por exemplo).

Além disso, a tão falada “bacharelização” dos cursos de licenciatura em filosofia constitui um dos elementos-chaves neste processo, e tarda muito em ser discutida de maneira adequada entre nós – especialmente no momento em que todos os cursos de licenciatura do Brasil estão em vias de modificar seus currículos para adequar-se à já referida Lei 13.415, à Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015 do CNE¹⁴ e à proposta, no momento ainda não divulgada, da versão final da BNCC

¹³ De todas as opiniões de especialistas recentemente veiculadas sobre este assunto, destaco uma das mais recentes, de Bernadete Gatti, disponível no link a seguir. (A manchete afirma o óbvio.): <http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>.

¹⁴ Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>.

do Ensino Médio. Sobre “As licenciaturas”, seu futuro, Rocha afirma o predomínio do ceticismo:

A formação docente que ocorre no interior das universidades ainda não encontrou um formato adequado, mas *isso pouco tem a ver com boas ou más vontades*. Há fatores objetivos que concorrem para isso. O principal deles é que o ciclo de afirmação dos departamentos de conhecimento básico, que são essenciais para as licenciaturas, ainda está em curso. As melhores energias institucionais ainda se concentram na fixação da identidade profissional de cada disciplina e na construção de uma rede de pós-graduação. (ROCHA, 2017, p. 137, grifos meus)

Sublinhando as ricas experiências de formação docente (inicial e continuada) possibilitadas por importantes iniciativas dos governos anteriores (seja o PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, agora ameaçado de extinção, o exemplo), não pareceria, ao contrário, haver *muita má vontade* distribuída em nossos departamentos no que tange à tarefa de formar bons professores para as escolas de nosso país?

Encerro este texto de modo um pouco abrupto, alinhavando uma avaliação do livro que pretende pensar menos *o que ele faz* e mais *o que ele ainda pode fazer*, com as seguintes perguntas:

1. Quanto ao tipo de pesquisa que nos permitiria avaliar melhor a plausibilidade da ideia e da instauração de currículos “epistemologicamente democráticos”: o que podemos somente com os conceitos destacados neste livro?
2. Quanto ao comprometimento dos Departamentos, em especial os de Filosofia, nas discussões sobre educação: é pouco mesmo o papel das vontades, e maior o das questões “objetivas” (consolidação das identidades dos cursos de graduação e da rede de Pós-Graduação)?
3. Nas reformas curriculares das licenciaturas, agora em curso: como podemos aplicar o que em QNE é pensado na direção da relação com a escola? Quais adaptações são necessárias para que apliquemos as críticas feitas no livro aos departamentos alheios (de Educação) sobre nós mesmos (do campo da Filosofia)?

Comentando Tolstói, Wittgenstein disse que a compreensibilidade geral de um tópico é, no mais das vezes, dificultada pelo que “a maioria das pessoas *quer ver*”. Por causa disso, seguiu, “as coisas mais óbvias podem se tornar as mais difíceis de compreender. Não é relacionada ao entendimento que uma dificuldade precisa ser superada, senão à vontade” (Wittgenstein, 2000). Dadas certas dificuldades da vontade que mui provavelmente alguns de nós enfrentarão com a leitura de QNE – sejamos ou não do campo da Filosofia – só posso lembrar das

palavras de outro excelso escritor, silogizando algumas delas num adágio final: em filosofia da educação, muitas vezes, o que a lida quer da gente é coragem.¹⁵

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLAIS, Marie-Claude & GAUCHET & OTTAVI, Dominique. *Transmettre, apprendre*. Paris: Stock, 2014.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Revista do Centro de Educação de Letras da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu*, vol. 10, n. 1, pp. 9-40, 2008.

PRADO Jr., Bento. A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão. In: _____. *Descaminhos da Educação. Pós – 68*. São Paulo: Brasiliense, 1980. pp. 9-30.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Qual epistemologia? Qual currículo?. In: SECCO, Gisele Dalva (Ed.) *Epistemologia e currículo: registros do II Workshop de Filosofia e Ensino*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. pp. 95-132.

_____. *Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire*. São Paulo: Contexto. 2017.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 101, pp. 1287-1302, 2007.

¹⁵ Agradeço aos colegas César Santos, Frank Sautter, Elisete Tomazetti, Mitieli Seixas e Rogério Saucedo, pelas diversas análises e críticas que compartilhamos na tarde de debates sobre o QNE organizada pelo Departamento de Filosofia da UFSM – algumas das quais foram incorporadas a este texto.