



ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS
PERSPECTIVAS, REFORMA E INCÓGNITAS

CLEBER DUARTE COELHO
EVANDRO OLIVEIRA DE BRITO
JASON DE LIMA E SILVA
(ORGS.)

APOLÓDORO
VIRTUAL EDIÇÕES

ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS
PERSPECTIVAS, REFORMAS E INCÓGNITAS

APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES

SÉRIE “FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO”

Editor da série: Jason de Lima e Silva (UFSC/Brasil)

Comitê Editorial

- Aline Medeiros Ramos (UQAM e UQTR/Canadá)
- Alexandre Lima (IFC/Brasil)
- Arthur Meucci (UFV/Brasil)
- Caroline Izidoro Marim (UFPE/Brasil)
- Charles Feldhaus (UEL/Brasil)
- Cleber Duarte Coelho (UFSC/Brasil)
- Elizia Cristina Ferreira (UNILAB/Brasil)
- Ernesto Maria Giusti (UNICENTRO/Brasil)
- Evandro Oliveira de Brito (UNICENTRO/Brasil)
- Fernando Mauricio da Silva (FMP/Brasil)
- Flávio Miguel de Oliveira Zimmermann (UFFS/Brasil)
- Gilmar Evandro Szczepanik (UNICENTRO/Brasil)
- Gislene Vale dos Santos (UFBA/Brasil)
- Gilson Luís Voloski (UFFS/Brasil)
- Halina Macedo Leal (FSL-FURB/Brasil)
- Héctor Oscar Arrese Igor (CONICET/ Argentina)
- Jean Rodrigues Siqueira (UNIFAI/Brasil)
- Joedson Marcos Silva (UFMA/Brasil)
- Joelma Marques de Carvalho (UFC/Brasil)
- José Cláudio Morelli Matos (UDESC/Brasil)
- Leandro Marcelo Cisneros (UNIFEBE/Brasil)
- Lucio Lourenço Prado (UNESP/Brasil)
- Luís Felipe Bellintani Ribeiro (UFF/Brasil)
- Maicon Reus Engler (UNICENTRO/Brasil)
- Marciano Adílio Spica (UNICENTRO/Brasil)
- Marília Mello Pisani (UFABC/Brasil)
- Noeli Ramme (UERJ/Brasil)
- Paulo Roberto Monteiro de Araujo (Mackenzie/Brasil)
- Renato Duarte Fonseca (UFSM/Brasil)
- Renzo Llorente (Saint Louis University/Espanha)
- Rogério Fabianne Saucedo Corrêa (UFSM/Brasil)
- Vanessa Furtado Fontana (UNIOESTE/Brasil)

CLEBER DUARTE COELHO
EVANDRO OLIVEIRA DE BRITO
JASON DE LIMA E SILVA
(ORGS.)

ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS
PERSPECTIVAS, REFORMAS E INCÓGNITAS

APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES
2017

APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES

Direção Editorial: Charles Feldhaus
Direção Administrativa: Simone Gonçalves
Diagramação: Apolodoro Virtual Edições
Revisão: Ruth Leonhardt

Capa

“Equality (Money)” de Frantisek Kupka, 1902.
[www.wikiart.org.]

Concepção da Série

Grupo de Pesquisa “Filosofia. Arte e Educação” MEN/UFSC

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E598

Ensino de filosofia nas escolas: perspectivas, reformas e incógnitas / Cleber Duarte Coelho, Evandro Oliveira de Brito, Jason de Lima e Silva (Orgs.) – 1 ed. – Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2017. 203 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-93565-03-8 (e-book)

ISBN 978-85-93565-02-1 (papel)

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Estágios supervisionados. 3. Prática de ensino. I. Coelho, Cleber Duarte. II. Brito, Evandro O. II. Silva, Jason L. IV. Título.

CDD 100

Atribuição - Uso Não-Comercial
Vedada a Criação de Obras Derivadas
APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES
editora@apolodorovirtual.com.br
www.apolodorovirtual.com.br
Rua Coronel Luís Lustosa, 1996 Batel, Guarapuava/
PR 85015-344

*Há na alma deste livro, por mais risonho
que pareça, um sentimento amargo e
áspero, que está longe de vir de seus
modelos. É taça que pode ter lavores de
igual escola, mas leva outro vinho.*

Machado de Assis

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
----------------	----

PRIMEIRA PARTE

ENSINO DE FILOSOFIA: PERSPECTIVAS

Um desejo ao ensinar filosofia Laerzio Lopes Scandelari	17
Exercício de pedagogia filosófica: aproximações com a prática docente Ana Carolina de Melo Coan e Tiago Zúchi	25
O exercício da filosofia no ensino médio Jean Carlos Herpich	47
A filosofia no ensino médio – atividade, plano de imanência e criação de conceitos Grégori Michel Czizeweski	71
A filosofia transdisciplinar: as novas mídias e o ensino Vinícius Mund Ferreira Dias	87

A filosofia no ensino médio no brasil: reflexões sobre a
prática docente
Paulo José dos Santos99

A sala de aula como laboratório filosófico
Edegar Fronza Junior.....117

SEGUNDA PARTE

FILOSOFIA ENTRE REFORMAS E INCÓGNITAS

Educação para quê? Uma experiência de estágio em
filosofia
Alex Palmer Sampaio Ribeiro125

O que há de racional nisso? Notas sobre a experiência de
estágio sob a perspectiva da medida provisória 746
Diana Piroli135

Ensaio pedagógico-filosófico sobre a experiência docente
João Vicente Alfaya dos Santos.....155

Escola - entre o projeto e a aparição
Diogo Dehon de Andrade Borges.....171

Posfácio a uma década iluminada: filosofia no ensino
médio (☆2008 – †2016)
Evandro O. Brito189

PREFÁCIO

“Quando a realidade me entra pelos olhos, o meu pequeno mundo desaba”. Esse obscuro pensamento do narrador de *Angústia*, de Graciliano Ramos pode servir de epígrafe para uma reunião de ensaios de estudantes de licenciatura em filosofia, em outras palavras, estudantes no devir-professor: prestes a se tornarem profissionais de seu saber e autorizados a lecioná-lo. Calha agora uma enxurrada de perguntas: que fazer quando o governo impõe, por uma medida provisória, a reforma curricular do Ensino Médio? Qual será o lugar de atuação do professor de filosofia nas escolas públicas, quando boa parte dos professores no país dessas escolas já são vencidos por horas a fio em sala de aula, de turma em turma, em reuniões pedagógicas, em conselhos de classe, fora a preparação e a avaliação de si mesmo e dos outros? Como pode um professor ser obrigado a educar para sobreviver no lugar de viver para educar, sem ter as condições mínimas, no seu trabalho, para cultivar aquilo que é: o profissional para o qual o ensinar surge como método para um gosto, o gosto de aprender, aberto a cada vez que se estuda, com paciência e serenidade? Mas que importa estudar para uma sociedade que tem pressa de trabalhar e produzir? Melhor: por que se preocupar com as condições de quem quer aprender se para este modelo de sociedade basta se ocupar, ainda que a ocupação não tenha coisa alguma a ver com o sentido de sua vida? Não pense em crise, trabalhe! Não é esse o lema de um governo cujo poder foi tomado por um golpe contra a soberania (inicialmente midiático e parlamentar), sustentado pelo otimismo de uma superação da crise econômica e política? Pode-se simplificar ainda mais a legenda para traduzir esta época e o momento político: não pense, trabalhe. Que lugar há, então, para a filosofia quando o futuro prometido abdica de

conhecer o passado e problematizar o presente? Não é a crise (econômica, social, moral...) uma oportunidade para, justamente, pensar, debater e agir prudentemente? Por que tanta pressa com tantas coisas importantes em termos de medida política? Não é a crise, também, o momento de cautela, de rever posições, enfrentar diferenças e, sobretudo, usar a razão pública para não cair na ofensa pessoal e naturalizar a barbárie? Mas, à velocidade do som e do ruído, a civilidade parece perder posição para o natural impulso da barbárie, tanto quanto o pudor da razoabilidade perde lugar para o império das paixões: sobra a repetição do ódio, o deboche fácil, o juízo impassível, a comichão do fascismo, a razão autoritária. Para que então mesmo filosofia?

O estágio supervisionado obrigatório, requisito fundamental para obter o grau de licenciado em Filosofia, é uma etapa de extrema importância para a vida daqueles que optam pela docência. Os ensaios, aqui apresentados ao leitor, são o fruto das experiências vividas pelos estudantes de licenciatura em filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina, na disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia nos anos de 2015 e 2016. Não por acaso, tais ensaios estão reunidos em um único livro. Cronologicamente são bem próximos, mas díspares (e quase contraditórios) quanto à expectativa da profissão docente. A destituição de uma presidente da República, democraticamente eleita, gera, quase que de imediato, o processo de uma reforma educacional no Brasil, que, por sua vez, resulta, recentemente, em lei, por medida provisória (MP 746). A filosofia, por exemplo, deixa de ser uma disciplina propriamente dita, com conteúdos específicos, obrigatória nos três anos de formação do Ensino Médio. É diluída para atender a um dos itinerários formativos, – as ciências humanas e sociais aplicadas –, dentro de uma área tão vasta quanto sem finalidade, nomeada estudos e práticas, já incluída na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A Lei de Diretrizes e Ba-

ses da Educação Nacional (Lei 9394/96), a famosa LDBEN, prevê a filosofia não como disciplina autônoma, mas como um saber que os estudantes devem possuir, ao final do Ensino Médio, para exercer a cidadania. Este saber, no entanto, pode ser ministrado na forma de tema transversal, no corpo de outras disciplinas obrigatórias. Felizmente este retrocesso instituído na forma de Lei, no que se refere ao ensino de filosofia, é alterado pela Lei n. 11.684/2008 (conhecida como Lei Haddad, em referência ao então Ministro da Educação, Fernando Haddad), garantindo a obrigatoriedade da disciplina de filosofia nos três anos do Ensino Médio. Esta fundamental conquista para a cultura dura menos de dez anos, uma vez que agora a filosofia, com a reforma, é (re)incluída numa base curricular comum. Não há mais uma legislação que assegure ser ministrada enquanto disciplina autônoma. Aqui há um ponto bem curioso, para não dizer intrigante: a estratégia política anti-disciplinar em termos de saberes curriculares e itinerários formativos é, na verdade, rigorosamente disciplinar. Tomando-se em mãos o livro *Vigiar e punir*, de 1975, lá encontra-se o sentido do que Michel Foucault chama de disciplina: um mecanismo de poder, na modernidade, que converte o indivíduo em corpo útil e dócil, economicamente útil e politicamente dócil. Nada mais atual. Além do itinerário formativo ciências humanas e aplicadas, há linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e, por fim, formação técnica profissional. Desta última, para ser professor, basta notório saber. Mas quem faz tais cursos? Se o Ensino Médio é integral e não há previsão de período noturno, quem poderá cursá-lo senão quem não precisa trabalhar durante o dia? Não esquecendo que são mais 1.400 horas de tempo de formação. A universidade então... se torna um futuro sem ponte. Mais horas, mais dinheiro: faz quem pode, paga quem tem. A educação deixa de ser um direito e se converte no meio pelo qual o mer-

cado controla os corpos para mantê-los dóceis e fazê-los úteis, sujeitados a ofertas de tudo o que o capital é capaz de produzir: bens e serviços para alguns, lucros e rendas para poucos, exclusão e desigualdade para a maioria.

Na primeira parte desta obra, foram selecionados os ensaios dos estágios realizados em 2015, amparados ainda pela Lei n. 11.684/2008, com a obrigação da disciplina de filosofia no Ensino Médio, em toda a Federação. Na segunda parte, os ensaios cujos autores fazem estágio em 2016, e vivenciam, no decorrer da formação, com uma série de retrocessos do ponto de vista social e político: um *impeachment* ilegítimo, uma emenda constitucional congelando os investimentos públicos, a ameaça à previdência, a reforma do ensino médio, a ocupação das escolas e das universidades. Convivem, em suma, na obscuridade do porvir durante a própria formação na universidade, ainda pública e gratuita, mas já com bem menos recursos para quem quer aprender, ter como estudar, e para quem quer estudar, conquistar uma profissão. Teve-se a oportunidade de orientar os estágios e discutir politicamente com esses estudantes, segundo o esforço crítico de compreender e resistir, em tempos sombrios, o mais lucidamente possível, um esforço para o qual a figura de Sócrates ainda inspira. Um agradecimento especial a todos aqueles que contribuíram para o resultado desse trabalho, que o fizeram possível, especialmente para os colegas supervisores das escolas, os professores Sandro Rosa e Leonardo Schwinden, do Colégio de Aplicação da UFSC, e as professoras Eliodória Ventura e Patrícia Rosa, do Instituto Federal de Santa Catarina.

Boa leitura a quem queira, por profissão ou curiosidade, saber em que medida a filosofia teve e tem o seu sentido na atualidade, para uma formação crítica e sensivelmente humana, segundo a razão de um trabalho que um governo pode recusar na sua política educacional mas não

evitar, na história de uma sociedade, seus catastróficos efeitos: o trabalho de pensar.

Cleber Duarte Coelho
Jason de Lima e Silva

PRIMEIRA PARTE

ENSINO DE FILOSOFIA: PERSPECTIVAS

UM DESEJO AO ENSINAR FILOSOFIA

Laerzio Lopes Scandelari

O desejo de que se fala, aqui, não é um desejo de todos, nem para todos e nem tampouco para todos em qualquer escola. Esse desejo é semelhante aos outros, no sentido de ser uma perturbação ou uma falta, mas é estrito no propósito de buscar um bem último, um bem em si e por si, o filosofar.

No exercício da atividade docente, desejando que os educandos aprendam filosofia e adquiram habilidades filosóficas, a pergunta que não se cala é: como amainar ou satisfazer esse desejo?

Refletindo sobre os velhos textos, sobre as metodologias, sobre os fatos na sala de aula, ora se desiste, ora se retoma o ânimo e segue revirando conceitos, argumentos e teses daqueles que deixaram o legado do filosofar com rigor próprio da filosofia. Então, encontra-se uma orientação relevante oferecida por Kant: “[...] o jovem que completou a sua instrução escolar habituou-se a aprender. Agora pensa que vai aprender filosofia. Mas isso é impossível, pois agora deve aprender a filosofar.” (Kant 1765/1992: 2:306-7). A razão defendida por Kant é que não se aprende filosofia do mesmo modo que se aprende física, por exemplo, ou matemática, porque nestes casos há resultados consensuais substanciais. Querendo sim ou não, em filosofia, pelo con-

trário, quase não há resultados deste tipo. O que se tem são muitos problemas em aberto.

Pelo fato de se afirmar que a maioria dos problemas da filosofia está em aberto e que os resultados consensuais são escassos não se está a advogar necessariamente um elogio ao questionamento sem rumo desprezando-se os resultados. Pelo contrário, o que se pretende é saber se uma determinada teoria ou argumento é consensual e substancialmente plausível ou não, se por exemplo, Deus existe ou não, e para isso “[...] tentamos e voltamos a tentar e voltamos a tentar. (MURCHO, 2008, p. 82)

Segue-se que a oposição entre a filosofia e as outras áreas do saber é uma questão de *status* epistemológico: há expressivamente menos resultados consensuais substanciais em filosofia do que na matemática ou na física. Desidério Murcho (2008) afirma que: Kant considerava que só se ensina filosofia como quem ensina física ou matemática se houvesse, em filosofia, os caminhos seguros com o tipo de resultados que há nestas ciências. O ponto de fuga do ensino da filosofia propriamente dito para a história geral da filosofia é precisamente uma resposta a esta dificuldade: não há em filosofia resultados como nas outras áreas do saber e por isso é impossível ensinar tal exatidão. Mas há, certamente, resultados consensuais substanciais em história geral da filosofia. A resposta a esta dificuldade é aquela aqui sugerida: em vez de desviar do ensino da filosofia para o ensino da história geral da filosofia, aponta-se para um ensino propriamente filosófico da filosofia. Em outras palavras, isso significa ensinar a filosofar: ensinar a fazer filosofia tal como os filósofos faziam e como muitos outros ainda o fazem. É como ensinar a tocar violão em vez de ensinar

história do violão. Contudo, como se faz tal coisa? O próprio Kant dá uma boa indicação:

Estariamos a trair a confiança com que o público nos brinda se, em vez de alargar a capacidade de entendimento dos jovens entregues ao nosso cuidado, educando-os de modo a que venham a conseguir adquirir uma perspectiva própria mais amadurecida – se, em vez disso, os enganássemos com uma filosofia alegadamente já completa e excogitada por outros para seu benefício. Tal coisa criaria a ilusão de ciência. Esta ilusão só é aceita como artigo genuíno em certos lugares e entre certas pessoas. Em todos os outros lugares, contudo, é rejeitado como artigo de contrabando. O método de instrução peculiar da filosofia é *zetético*, como alguns filósofos da antiguidade o exprimiram (de *zetein*). Por outras palavras, o método da filosofia é a investigação. [...] Por exemplo, o autor filosófico no qual baseamos a nossa instrução não deve ser encarado como o paradigma do juízo. Deve ao invés ser encarado como a ocasião para que formemos o nosso próprio juízo sobre ele e, na verdade, contra ele. O que o aluno realmente procura é proficiência no método de refletir e fazer inferências *por si*. (KANT, 1765/1992: 2:307, grifos no original).

Com essa perspectiva, ensinar a filosofar é como ensinar a nadar ou a pintar – ou como ensinar a fazer matemática, ao invés de ensinar a entender somente os resultados obtidos nessa área do conhecimento. O que está em causa, afirma Desidério Murcho (2008), é um contraste importante entre saber-que (conhecimentos de fatos ou propo-

sicional) e o saber-fazer (domínio de competências). A diferença é óbvia: saber andar de bicicleta ou saber nadar, por exemplo, é um saber-fazer, e não um saber-que. Por mais que se tenha um vasto conhecimento de fatos sobre bicicletas e sobre natação, não se sabe andar de bicicleta nem nadar se não desenvolver as competências necessárias. Com tal diferenciação em mente, a inexistência de resultados consensuais substanciais em filosofia é irrelevante quando se quer, devidamente, ensinar as competências imprescindíveis para fazer filosofia. Isso não significa que não se tenha, em filosofia, um conjunto de conteúdos próprios da área, com o qual se dá destaque à importância do saber-fazer. Assim, o ensino do filosofar não é incompatível com a importância que tem também o saber-que. O que vem ao encontro do desejo é o fato que o saber-que, adquirido em filosofia, é insignificante se, ao mesmo tempo, não se adquirir o saber-fazer. Ensinar a filosofar é então uma questão de ministrar, gradualmente, algumas competências filosóficas imprescindíveis, ao mesmo tempo em que se leciona, também, alguns conteúdos filosóficos.

Considerando que o desejo, ao ensinar filosofia, está dentro de um triângulo, fidelizado de tal forma que o primeiro vértice é referente às competências filosóficas (o saber fazer da filosofia) o segundo vértice são os conteúdos filosóficos (o saber-que da filosofia) e o terceiro vértice relaciona-se à avaliação. O que se avalia, em filosofia, deste ponto de vista, é a proficiência do aluno no saber-fazer da filosofia, exercido sobre os conteúdos próprios desta área de estudos. Seguindo este raciocínio, a avaliação está longe de ser um mero formalismo institucional. Ao invés, é parte integrante do ensino de qualidade porque, sem avaliação, nem o professor sabe se ensina adequadamente, nem o aluno sabe se aprende. Todavia, toda a avaliação feita numa instituição sofre a pressão do formalismo, que consiste em avaliar não o que é mais relevante, mas o que é mais fácil

avaliar. Por exemplo, é mais fácil avaliar se um aluno é capaz de repetir um texto de um dado filósofo, usando aproximadamente as mesmas palavras, do que avaliar se o aluno é capaz de discutir proficientemente as ideias nele presentes. Isso porque no primeiro caso a avaliação é uma questão de comparação simples entre o que o aluno está repetindo e a fonte da repetição, ao passo que, no segundo caso, há que usar o próprio juízo. Com isso, se não avaliar competências legitimamente filosóficas, exercidas sobre conteúdos genuinamente filosóficos, o fato de um aluno ter nota máxima é irrisório, pois não tem qualquer conexão com o saber-fazer da filosofia. Respeitosamente, fica aqui a advertência: avaliar o inapropriado é um dos aspectos mais infelizes do ensino, a que se deve resistir severamente. Desiderio Murcho (2008) considera que cada área, tal como no caso da filosofia, há que perguntar quais são as competências e conteúdos reais, desprezando os artificialismos escolares para permitir avaliações de fantasia e aulas sem tino. Há que se ter sempre em vista a realidade da área da qual se é professor, que é pago para ensinar filosofia e não para fingir que ensina filosofia, repassando outra coisa, inventada nas escolas, parecida com a filosofia, mas que não é filosofia. Dentre as competências necessárias para filosofar adequadamente, algumas são instrumentais e outras são finais. No ensino de qualidade são estas últimas que mais interessam, até porque algumas das outras são, ou devem ser ensinadas noutras disciplinas. É o caso do domínio da língua portuguesa: saber escrever bem em português e saber interpretar textos complexos são competências instrumentais em filosofia e o lugar adequado para as avaliar é a disciplina de Português e não a de Filosofia. Em contraste, saber discutir adequadamente uma ideia filosófica é uma competência filosófica final e não instrumental, que deve ser mensurada em filosofia e não em qualquer outra disciplina. As competências próprias da filosofia exercem-se

sobre os conteúdos também próprios da filosofia. Isso significa que apesar de a filosofia ter, por vezes, um saudável diálogo com outras áreas de estudos, como é perceptível ao longo da história, é dotada de autonomia. Distanciar das competências e conteúdos próprios da filosofia para fazer diálogos de cultura geral com outras áreas é, algumas vezes, uma maneira de não se ensinar filosofia na disciplina de Filosofia. O genuíno diálogo da filosofia com as outras áreas só é adequadamente entendido e trabalhado quando se compreende o que há de propriamente filosófico nas outras áreas, e não quando se usa a filosofia para falar de maneira vaga e muito genérica dos conteúdos das outras áreas. Um caminho transparente e esclarecedor de ver quais são as competências filosóficas centrais é ter em mente os quatro elementos centrais da filosofia: problemas, teorias, conceitos e raciocínio. A filosofia é uma área de estudos que trata de problemas próprios, que não pertencem a qualquer outra. Em todos os tempos, os filósofos propõem várias teorias para responder aos problemas. Notadamente, os conceitos que interessam em filosofia estão diretamente relacionados com problemas desta área de estudos, e por isso não é de estranhar que não se trate de conceitos empíricos, precisamente porque os problemas filosóficos não são empíricos, são conceituais.

O raciocínio, seja no que respeita aos problemas filosóficos ou às teorias e conceitos da filosofia, desempenha um papel central: é necessário raciocinar intensamente para descobrir, formular e discutir problemas filosóficos, mas também para criar e discutir teorias, assim como para explicar e examinar conceitos filosóficos. Como saber raciocinar com rigor é a competência mais importante e fim último da filosofia, segue-se que este é o desejo ao ensinar filosofia. A filosofia se alimenta de problemas em aberto, então para não escapar desta propriedade, deixa-se aqui à seguinte

questão: é possível satisfazer esse desejo ao ensinar filosofia?

Referências

KANT, I. 1765. M. Immanuel Kant's Announcement of the Programme of his Lectures for the Winter Semester 1765-1766. In: Walford, D.; MERBOTE, R. *Theoretical Philosophy, 1755-1770*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

MURCHO, D. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Crítica - Revista de Filosofia, 2008. Disponível em <http://criticanarede.com/naturfilosofia.html>

EXERCÍCIO DE PEDAGOGIA FILOSÓFICA: APROXIMAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE

Ana Carolina de Melo Coan
Tiago Zúchi

Tratando-se do exercício de pedagogia filosófica no Ensino Médio, a possibilidade, ou não, de ser a Filosofia exercitada no Ensino Médio e como fazê-lo, considerando a prática docente, antes se faz necessário tratar de dois grandes temas para, posteriormente, chegar a uma melhor aproximação à tamanha indagação. Os temas são: a questão da filosofia no Ensino Médio, o processo de centralização ou descentralização da Filosofia que nada mais é senão o processo histórico do ensino da Filosofia no Brasil. Em seguida, um tema amplo, que é o do ensinar, enquanto tal. Feitas essas duas considerações, há condições, embora não definitivas, de se chegar ao exercício pedagógico da filosofia no Ensino Médio, a partir de uma análise de seu *exercitium in loco*.

1. Da centralização ou descentralização da filosofia no Ensino Médio brasileiro

Quando se trata do exercício da filosofia no Ensino Médio, remonta-se, de uma maneira ou outra, ao estatuto legal que oferece base de sustentação para o ensino da filosofia neste nível. De certa maneira, este tema é discutido pelos autores mais proeminentes no assunto¹. A filosofia no

¹ Cita-se, aqui, alguns autores que, diretamente ou não, tratam do tema da centralização ou descentralização da filosofia no Ensino

Ensino Médio é considerada tanto na teorização, advinda de um processo centralizador, como na práxis, segundo um processo descentralizado em sala de aula, ou dito de outro modo, o exercício centralizador ou descentralizador da filosofia no Ensino Médio.

Para melhor compreender esse duplo processo (ou via de mão dupla que contempla o ensino de Filosofia), vale a pena trabalhar o tema da centralização e descentralização no seu amplo sentido e, paralelamente, entender suas implicações para a filosofia no Ensino Médio. Como se sabe, o problema da centralização e descentralização é um assunto amplamente discutido pela Teoria Neoclássica e referem-se ao nível hierárquico de tomada de decisões. Centralização significa que, a autoridade, para tomar decisões está centrada no topo da organização. Com a descentralização, a autoridade de tomar decisões é delegada aos níveis baixos da organização. Para melhor compreender, então, o conceito de centralização e descentralização na educação brasileira faz-se mister uma retomada de cunho histórico para se chegar à conceituação.

Nos primórdios, a educação no Brasil Império e no Brasil República Velha orientava-se pelos parâmetros da pedagogia clássica em que o professor se instituía como revelador e detentor do saber. O poder, assim, estava centralizado no professor e na instituição-escola. No que cabe à filosofia, esta “[...] veio para o Brasil com os jesuítas [...] confundindo-se com instrução e catequese.” (HORN, 2009, p. 20). A instrução, emanada da autoridade educacional é incontestável² e os jesuítas são os detentores do saber.

Médio, são eles: Alejandro Cerletti, Dermeval Saviani, Geraldo Balduino Horn, Mario Ariel González Porta e Sílvio Gallo.

² Cf. BENINCÁ, E. As origens do planejamento participativo no Brasil. 1995, p. 8.

No ano de 1930, Getúlio Vargas chegou ao poder. Uma das suas primeiras medidas tomadas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde – MESP.

A partir dos anos de 1930 surge o capitalismo industrial no Brasil e, com ele, a emergência de vários programas educacionais promovendo a centralização ou descentralização na organização do ensino. É quando a educação brasileira começa a ter uma cara nova. Nesta época, é organizado um plano nacional para a educação, oferecendo certa autonomia, mas que, de fato, não se efetiva. O escolanovismo se desenvolve no Brasil sob importantes impactos das transformações econômicas, políticas e sociais³.

Surge a Escola Nova⁴ (escolanovista), que é um movimento de renovação do ensino, especialmente na Eu-

³ Foi durante a propagação do pensamento liberal que se difundiu o ideário escolanovista no país. O grande nome que se destacou deste movimento na América foi o do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). Dewey, portanto, com sua visão de que a educação deve ser considerada uma necessidade social, acabou influenciando a elite brasileira com o movimento da Escola Nova.

⁴ “A nova escola, comum ou única, fundamenta-se no princípio político de ‘uma escola para todos’ e da responsabilidade do Estado” (BENINCÁ, 1995, p. 9). O movimento ganha impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932). No documento, defende-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Fizeram parte deste movimento impulsionado pelas ideias de Dewey e Durkheim, os expoentes Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Para Teixeira, “[...] a centralização do sistema educacional pelo poder central é um dos pontos responsáveis pelos males da educação e, por isso, propõe a descentralização do sistema de ensino” (HIDALGO, 1999, p. 56). “Neste documento, a descentralização educacional se apresenta associada à doutrina federativa de organização do estado brasileiro é colocada como um pressuposto para promover a adaptação

ropa, na América do Norte e no Brasil, na primeira metade do século XX. O termo se refere ao movimento de mudança na educação em que o aluno deixou de ser tão-só o receptor das informações; a escola ganhou outra roupagem, com novas propostas educacionais, deixando o estudante no centro do processo. No entanto, “[...] com o golpe militar de 64, [a Filosofia] tornou-se uma mera disciplina optativa.” (HORN, 2009, p. 30), permanecendo assim até 2008.

A partir da Escola Nova, as esquerdas e os partidos progressistas retomaram o debate pedagógico a fim de democratizar e melhorar o ensino. Surge a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornando os municípios dependentes da União. Neste período, “[...] sob o signo do desenvolvimento, realizou-se a inclusão de disciplinas técnicas no currículo, o que exigiu a exclusão de outras, a exemplo da Filosofia.” (HORN, 2009, p. 30). Ela volta para o currículo somente com a lei n. 7.044/82, mas ainda como disciplina optativa.

Com o escolanovismo as cidades começam a se preocupar com a qualidade e não com a quantidade das escolas. Neste período, o Estado enquanto tal esqueceu-se de sua responsabilidade com o ensino. A Constituição Federal de 1988 sela algumas questões sobre o papel das unidades da federação - União, Distrito Federal, Estados e Municípios - em matéria de educação. Nesta ótica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/1996) - legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior) - surge firmando a autonomia das instituições e um maior envolvimento das comunidades no geren-

das escolas aos interesses e às exigências regionais” (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 593).

ciamento da escola numa perspectiva descentralizadora de poder⁵.

Com a LDBEN há o reaparecimento da Filosofia no currículo. Para os críticos, o texto que reintroduz a Filosofia no currículo está envolto em obscuridade e, mais uma vez, deixa a disciplina na condição de ser meramente complementar, não obrigatória. Salva-se apenas o legado da LDBEN n. 9394/96 que diz: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre [...]

⁵ Cf. PEREIRA, Sueli Menezes. **A Educação Básica diante do processo de (Des)centralização da Gestão Escolar**. S/d, p. 169. “Estas recomendações se traduzem no Brasil nos princípios da Constituição Federal de 1988 que, corroborados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 - confirmam a força política dos órgãos de fomento na determinação das políticas públicas e, nestas, a política educacional.” (PEREIRA, s/d, p. 169). O Projeto de Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional nasce da exigência do artigo 5º, XV, d, da Constituição Federal de 1946 conforme a qual, num primeiro momento, cabia à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação (cf. SAVIANI, 1983, p. 7). Antes da aprovação da atual LDBEN (1996), “[...] havia no Brasil apenas duas modalidades de sistemas de ensino: o sistema federal, que abrangia os territórios federais e tinha caráter supletivo em relação aos estados; e os sistemas estaduais e do distrito federal. Nesse contexto as escolas de educação básica, públicas e particulares, integravam os respectivos sistemas estaduais. Já as escolas superiores, públicas e particulares, integravam o sistema federal subordinando-se, pois, às normas fixadas pela União.” (SAVIANI, s/d., p. 11). A atual LDBEN estabelece a existência dos sistemas municipais de ensino. Não obstante, essa disposição transfere para a sociedade responsabilidades do Estado. Isso é observado no trabalho voluntário nas escolas, na responsabilidade dos municípios para com o ensino fundamental e na centralização das decisões curriculares sobre avaliação.

domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (In: HORN, 2009, p. 31).

Neste sentido, a centralização de tudo o que diz respeito à educação nas mãos de um Ministério – hoje, MEC – torna seu poder um tanto fiscalizador como também regulador e executor-final das políticas de educação no país (além de promotor, indutor, elaborador e disseminador delas). Neste órgão central é que, constantemente, revogando/alterando/corrigindo dispositivos anteriormente estabelecidos, são emitidas novas portarias, resoluções e decretos. Exemplos dessa centralização são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os exames nacionais (Provinha Brasil, Enem, Enade, entre outros). Por outro lado, a descentralização não se realiza de maneira completa. As decisões mais importantes são tomadas no âmbito federal, são centralizadas, cabendo às unidades escolares apenas a execução de propostas curriculares, programas e ações.

Assim, diversas análises realçam que, no Brasil, houve a desconcentração de ações educacionais de forma muito mais efetiva do que a descentralização garantidora de autonomia aos entes federados. Ou seja, o que ocorre é a transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica. Apesar disso, predominam, no cenário educacional, vários processos de regulação que permeiam o cotidiano dos sistemas de ensino e das escolas públicas, sob a hegemonia da União, por meio da indução de políticas de financiamento de ações e programas governamentais.” (DOURADO, 2007, p. 397)

Do anteriormente exposto, considera-se salutares algumas decisões que partem da educação maior para o ensino. Para Gallo, a “[...] educação maior é aquela, do âmbito das políticas de ensino, gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos.” (2012, p. 26). Assim, destaca-se o movimento que torna a Filosofia uma disciplina obrigatória no Ensino Médio. Conforme Horn, “[...] em 2/6/2008 foi sancionada a lei que altera a LDBEN no artigo 36, tornando a Filosofia (e também a Sociologia) uma disciplina obrigatória nos currículos das escolas de Ensino Médio brasileiras.” (HORN, 2009, p. 31-32). No entanto, concorda-se com Gallo no que tange à Filosofia. Para ele, a Filosofia deve partir de uma “[...] educação menor [que] é aquela que se pratica nas salas de aulas, entre as quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para além das grandes políticas.” (GALLO, 2012, p. 26).

Fora o aspecto histórico, do ponto de vista teórico a centralização enfatiza as relações escolares, isto é, a cadeia de comando.

A educação centralizada é uma proposta atraente e contém promessas importantes para a vida da sociedade. Suas promessas estão relacionadas com temas estratégicos, tais como: a) identidade nacional; b) integração nacional mediante a transmissão de linguagens, códigos, conteúdos e valores comuns; c) coerência do sistema educativo ligado à medidas princípios, normas e medidas comuns; d) facilidade de economias de escala na adoção de materiais únicos e outros aspectos; e) igualdade social; f) manutenção de normas e padrões nacionais válidos para todos e, g) democracia mediante orientações voltadas

para a igualdade de oportunidades entre os indivíduos. (CASASSUS, 1995, p. 40-41)

A organização, nesta situação centralizadora, é desenhada na premissa de que quem está no topo tem a mais alta autoridade para a tomada de decisões e regulamentação e que a autoridade dos demais indivíduos é escalada para baixo. A cadeia escolar – ou cadeia de comando – está intimamente relacionada à unidade que detém o comando. Por conseguinte, “[...] a centralização consiste no estabelecimento de uma autoridade global, em princípio governamental ou estatal, que regula e preside as atividades de todas as unidades do sistema integrado.” (BARRETO, 1995, p. 160).

Analisando os 30 conteúdos indicados para trabalhar na disciplina de Filosofia, que constam nas Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio (OCNS) verifica-se como ocorre o processo centralizador do ensino de Filosofia. Esta questão remete para a problemática do como ensinar e o que ensinar, discutida por Cerletti. Para o autor, tradicionalmente se privilegia o como, mas em Filosofia deve-se colocar em análise o que ensinar. Assim, “[...] o ‘que’ não será simplesmente um tema filosófico, mas [...] envolve uma tomada de posição perante a filosofia e o filosofar.” (CERLETTI, 2009, p. 63).

Em contrapartida, a descentralização⁶ faz com que as decisões sejam pulverizadas para os níveis mais baixos

⁶ Há quatro elementos que concorrem para aumentar a descentralização: a) complexidade dos problemas organizacionais; b) delegação de autoridade para não atrofiar a vitalidade do crescimento com sobrecarga de trabalho, diminuindo o esforço da organização; c) mudança e incerteza, pois quanto maior a necessidade de mudança e de inovação, tanto maior será a necessidade de des-

da organização. O princípio que rege a descentralização é assim definido: a autoridade para tomar ou iniciar a ação deve ser delegada tão próximo da cena quanto possível. “No campo da gestão educacional, por exemplo, os termos descentralização e democratização são utilizados, algumas vezes, de forma tão imbricada que não parece haver qualquer singularidade conceitual entre ambos” (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 588). A descentralização é maior quando as decisões importantes são tomadas nos níveis mais baixos da hierarquia e menor for sua supervisão.

A descentralização assume, a partir desse ponto de vista, uma característica de transferência de atribuições, o que implica em certo grau de poder para as estruturas locais. (NOVAES, FIALHO, 2010, p. 580).

Em vista disto,

[...] as reformas educacionais, ao priorizarem o novo modelo de gestão [descentralizador], têm atribuído maior destaque à escola. Considera-se que o sistema opera melhor se estiver atuando próximo à comunidade local, seja disseminando informações sobre seu desempenho, seja compartilhando a tomada de decisões e as responsabilidades. (CARVALHO, 2012, p. 52)

Atualmente, nota-se que a descentralização interliga-se a quatro conceitos, são eles: desconcentração, delegação, devolução e privatização.

centralização e, d) tempos de estabilidade: a descentralização é preferível em épocas de certeza e previsibilidade.

A desconcentração se caracteriza pela transferência ou delegação de autoridade, ou ainda, de competências de ação do governo central para as regiões e localidades. A delegação consiste na passagem de algumas responsabilidades relativas à educação para um agente paraestatal. Tais responsabilidades são controladas e reguladas pelo governo central. A devolução se caracteriza pelo fortalecimento e autonomia dos governos regionais e locais que não requer o controle direto do governo central. A privatização, por sua vez, caracteriza-se pela progressiva transferência de controle governamental da educação, convertendo as escolas públicas em escolas privadas. (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 590-591).

Em síntese, “[...] os argumentos em favor da descentralização podem ser agrupados em três categorias: i) financiamento, ii) eficiência e eficácia e iii) redistribuição do poder político.” (Idem, p. 596).

Descentralização, por fim, significa relativa autonomia e independência para tomar decisões - ocorre quando não há nenhum controle direto sobre a tomada de decisões. Esse sistema garante que as

[...] unidades educativas ocupem o espaço legal para a construção de sua autonomia em termos administrativo-pedagógicos e de gestão financeira, priorizando a participação da comunidade nas decisões escolares tendo como princípio o direito de todos à educação básica de qualidade. (PEREIRA, s/d., p. 171).

Portanto, no que se refere ao exercício da Filosofia no Ensino Médio, afirma-se que este parte de um processo

centralizador enquanto legitimação mas que pode e deve se tornar um processo descentralizado na práxis da sala de aula. Isso ocorre porque, enquanto disciplina curricular, a Filosofia precisa de um respaldo legal; enquanto práxis, nutre-se da reflexão em sala de aula. Assim, “[...] por um lado, [ela garante] o desenvolvimento da criticidade do estudante; por outro, [garante] uma interlocução entre as diversas disciplinas.” (GALLO, 2007, p. 18-19).

Neste sentido, mais que seguir à risca os conteúdos estipulados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, cabe ao professor de Filosofia, em sala de aula, no seu exercício, “[...] questionar a validade de uma argumentação, a legitimação de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado.” (CERLETTI, 2009, p. 74-75). A legitimação da Filosofia, enfim, está aí. Cabe agora dar-lhe vida em sala de aula e isso significa instigar, desenvolver e provocar a criticabilidade.

Quer dizer, a Filosofia se constituiu e se constitui a partir da indagação da vida cotidiana, da vida feita por perguntas, dúvidas, afirmações acerca dos problemas imediatos do dia a dia ou de questões mais elaboradas que remetem à origem da vida, das coisas, do universo ou mesmo da arte, da política, da paixão e da religião. (HORN, 2009, p. 49).

Do contrário, reduzir-se-á a Filosofia a uma disciplina meramente conteudística tal qual as das ciências exatas. Em vista disso, ainda cabe uma análise do ensino enquanto tal e os quatro pilares da docência para chegar, de fato, à análise experimental do exercício da Filosofia no Ensino Médio.

2. Do ensinar enquanto tal e os quatro pilares da docência

Ao pensar sobre o que significa ensinar encontra-se o seríssimo e pretencioso problema de apresentar uma resposta definitiva a tamanha discussão que, há muito tempo, atormenta o mundo não só da Filosofia como também da Educação e que continua. O que se faz, restringe-se a uma teorização a respeito do que significa ensinar; afinal, “[...] quando não há problema tampouco há filosofia.” (PORTA, 2007, p. 26). Acredita-se não ser possível, ou ao menos ser limitada a compreensão do termo, sem antes discorrer sobre o tema do ensinar remontando à etimologia, sua semântica seja ela histórica ou descritiva.

A palavra ensinar surge, primeiramente, no séc. XI na língua francesa *enseigner* e, posteriormente, no séc. XIII na língua portuguesa advinda do latim *insignare* que significa ato de instruir sobre algo, indicar algo, mostrar algo a alguém. O ato de ensinar somente é possível quando, para alguém, algo ainda se encontra velado, escondido, obscuro, não revelado.

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. [...] el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás. (KANT, s/d., p. 01)

Neste sentido, diz-se, então, que ensinar significa apresentar a verdade, não necessariamente a única verdade, mas sim a realidade da melhor maneira que até então é conhecida “Ensinar é, necessariamente, uma tomada de posi-

ção. O problema está em não esclarecer que se trata de *uma* posição e não a única [posição] possível.” (GALLO, 2012, p. 39, grifo no original).

Assim, compreende-se o termo ensinar como desvelamento. E aqui a menção ao termo grego *alétheia* (ἀλήθεια) que na sua melhor tradução significa verdade entendida no sentido de desvelamento, de *a-* negação e *lethe* esquecimento (negação do esquecimento). Por isto é que se entende porque Platão batiza o rio, no qual as almas bebem água antes de retornarem ao mundo sensível, de Rio Letes⁷ (rio do esquecimento).

Continuando na filosofia platônica, para o filósofo o que existem são as Ideias, isto é, a realidade enquanto todo o resto são apenas aparências. Assim, para os gregos clássicos, verdade e realidade são uma e a mesma coisa. Neste sentido, se ensinar significa desvelar, então ensinar significa também revelar a verdade o que, por sua vez, significa, mais uma vez, como anteriormente apresentado, apontar a realidade.

Se assim for, alerta-se para tomar cuidado com a pretensão de ensinar a verdade no seu sentido mais pleno, como Aristóteles diz: a verdade em ato, enquanto para os reles mortais, ela sempre será em potência. Todavia, o que se diz é, simplesmente, que ensinar é um ato semelhante a dois lados de uma mesma moeda. Metaforicamente, a moeda é o ato de ensinar. De um lado há quem ensina e, de outro, quem é ensinado. Ou ainda, de um lado quem sabe algo e, de outro, quem ainda não sabe, mas que se predispõe ao saber. Com efeito, o ensinar é um movimento do

⁷ Platão herda isso da mitologia grega: Lete (ou Lethe) é um dos rios do Hades (região dos mortos, sob a terra, cujo rei chamava-se também Hades). Quem tocasse ou bebesse a água deste rio, esqueceria todo seu passado.

não-saber para o saber-algo, mas sem nunca atingi-lo e jamais retornar ao primeiro por se caracterizar processo⁸.

Por conseguinte, aqui vislumbra-se o tema da educação como o macro campo do ato de ensinar. Mais uma vez, volta-se à etimologia da palavra educação para melhor entendê-la. A palavra educação provém do latim *e-ducere* que significa conduzir para fora. Aqui é fácil compreender porque a *Alegoria da Caverna* é, na sua grande parte, vista sob o olhar da educação. Isto ocorre porque a *Alegoria* é particularmente efetiva para expressar aquele conduzir para fora. Sem ele, a *Alegoria da Caverna* – a educação – não tem e não faz sentido algum.

Não obstante, mais uma vez há que esclarecer o que é educação como sinônimo de conduzir para fora para não parecer ser defensor da Teoria da Reminiscência e crítico da Teoria da *Tabula Rasa*: Platão *versus* Locke (ou Aristóteles). A educação enquanto ato de conduzir para fora significa conduzir para um outro lugar que não é aquele em que se está. Aqui faz todo sentido compreender o ensinar como o ato de conduzir para um outro estado. Porém, esse processo nunca é tranquilo porque sempre vem acompanhado de uma contínua prazerosa e dolorida insatisfação (descontentamento) com os moldes do homem que, preso na Caverna, deixa-se conduzir do estado de mais ampla ignorância para o estado de filósofo – idealização do processo de libertação.

Agora, em se tratando do ensinar e da Filosofia, trata-se do que se entende por ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, seu exercício. Para Kant, “[...] não se pode ensinar filosofia, mas apenas ensinar a filosofar”⁹ (PORTA, 2007, p.

⁸ Deriva do latim *procedere* que é um verbo que indica a ação de avançar, ir para frente (*pro+cedere*).

⁹ Assim Kant escreve: “Entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca

21). O que Kant afirma é que como a filosofia se caracteriza como atividade da razão e não como uma ciência acabada detentora de verdades dadas por finitas, a filosofia em si – não se constitui em mera informação acumulada, mas é especulativa – não pode ser transmitida, pois é um exercício de racionalidade.

Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, CRP, A 838, B 866).

Neste sentido, Gelamo completa: “assim, pode-se perceber que Kant não tinha uma preocupação específica com o ensino da Filosofia, mas, mais precisamente, com um ensino filosófico que garantisse uma formação consistente.” (GELAMO, 2009, nota 48).

Porém, nem todos os filósofos concordam com Kant. Hegel, por exemplo, afirma que o que se pode ensinar é filosofia e não o filosofar visto que, para ele, ao aprender a conhecer o conteúdo da filosofia – História da Filosofia –, filosofa-se também já realmente¹⁰.

a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a *filosofar*” (KANT, CRP, A 837, B 865, grifo no original).

¹⁰ Ou seja, “Hegel quer evitar que o ensino da Filosofia se restrinja a um mero exercício de reflexão sobre algo. Ao contrário, afirma que modos mais elevados de pensamento devem ser oferecidos aos alunos, para que, assim, tenham a oportunidade de se desprender do mundo sensível e experimentar novas maneiras de pensar: a dialética e a especulativa. Com isso, a intenção de Hegel é criar um campo próprio para o ensino da Filosofia como um

Por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se prende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no sólo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente". HEGEL, s/d., p. 66)

Portanto, diante do exposto, "[...] ensinar filosofia é antes de [qualquer coisa] ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas." (CERLETTI, 2003, p. 62). Só por isso já se pode afirmar a possibilidade do exercício da Filosofia. Identifica-se esta possibilidade durante o estágio desenvolvido em sala de aula. No processo, foram identificados e esquematizados quatro pilares da docência que auxiliam não só os professores de filosofia, como também aqueles das outras áreas do conhecimento.

É necessário que todos aqueles que se interessam por ensinar saibam, antes de tudo, escutar. E não se fala, aqui, do mero exercício auditivo e sim de um conjunto de atitudes que permitem auscultar todo o contexto de uma sala de aula. São, pois, os pilares do exercício docente: observar, conhecer, planejar e aplicar.

Observar é, antes de mais nada, uma tarefa um pouco árdua, visto que o estagiário e os novos professores, em geral, chegam à sala de aula com os vícios de apresentações acadêmicas e por vezes esquecem os interlocutores. Uma pessoa mais insegura chega à sala de aula muito mais preocupada em passar o conteúdo prestando atenção em

saber que tenha um conteúdo específico, evitando, justamente, que ele seja feito de maneira voluntariosa." (GELAMO, 2009, p. 67).

sua performance do que perceber se os alunos estão acompanhando o processo. Por isso, aquele que se dispõe a lecionar deve se entregar com o cuidado pelo outro, uma vez que de nada adianta um monólogo cheio de conteúdos que não consegue ser absorvido pelos alunos.

A observação, como o primeiro pilar, é no sentido do exercício de estar em sala de aula, seja pela primeira vez ou em uma turma que se acompanha por anos, com os olhos e ouvidos atentos para os pequenos e grandes detalhes. O professor deve perceber se os alunos estão atentos ou distraídos com coisas aquém ou além da aula como, por exemplo: celular, conversas com colegas, etc. É a partir desta escuta completa que se encontram pistas acerca do funcionamento da turma e sua recepção ou rejeição de determinada didática e/ou conteúdo.

Aos poucos, esta observação ativa produz uma série de dados que permitem ao professor conhecer melhor a turma e, em certa medida, algumas particularidades de seus alunos. Esta é uma fase crucial para ganhar a confiança dos secundaristas. E é, a partir do segundo pilar, que é necessário o esforço para saber o nome de cada um e minimamente seu modo de expressão, durante as aulas. Um aluno tímido ou pouco falante não precisa, necessariamente, ser pouco participativo – cada aluno tem uma maneira diferente de aproveitar, aprender e processar a aula. Quando se conhece os alunos e a turma como um todo, se adquire mais confiança e liberdade no trabalho como professor.

Superando e conseguindo colocar em prática estes dois pilares, que são os mais complexos, aparece agora o terceiro pilar que é o planejar. De nada adianta saber que os alunos não se interessam por determinado tipo de didática se não se usar os dados recolhidos para planejar uma aula eficaz. É durante o planejamento que se escolhem os temas, os recursos didáticos e as formas de avaliação. Cada professor tem diferentes métodos de planejar uma aula. Não se

entra em detalhes sobre este tópico justamente para não estabelecer um manual que pode inibir ou condicionar o leitor durante a prática docente, uma vez que é em razão da escuta do professor e das experiências de interlocução, em sala, a respeito dos temas e dos problemas, que ele planeja uma boa aula.

Por fim, o quarto pilar é a aplicação. É neste estágio que se pratica o que é obtido durante a fase da observação, do conhecimento e planejamento. Juntamente com o último pilar acontece o que se chama de ciclo da escuta docente. Durante a prática já se retoma a observação para colher dados a fim de decidir o planejado será alcançado e, se não for reinicia-se o planejamento, a aplicação e assim sucessivamente.

O ciclo da escuta docente é uma prática contínua, nunca interrompida. Entretanto, no Brasil, as condições da educação continuam precárias impossibilitando o professor de reconhecer as condições mínimas de trabalho. Exige um esforço desumano do professor, com mais de 800 alunos, seguir sempre e bem proveitosamente o esquema apresentado, tanto quanto planejar diversas aulas diferentes e lúdicas.

Não obstante, tal panorama dá o respaldo para reivindicar, cada vez mais, melhores condições de trabalho, visto que todos tiveram, têm ou terão professores que são, sobretudo, responsáveis por inserir na cultura, seja ela social ou intelectual.

3. Do exercício pedagógico no estágio de Filosofia no Ensino Médio

Feita a leitura histórica do processo de ensino que a Filosofia passa no Brasil e exposto o entendimento geral

sobre o tema do ensino e de seus pilares chega-se, agora, à análise experimental e *in loco* do exercício pedagógico no ensino da filosofia no Ensino Médio.

Parte-se da suposição de que, para uma primeira aula, o professor de filosofia decide trabalhar o tema amizade e usa o diálogo *O Banquete* de Platão. Este professor jamais pode chegar à sala de aula sem ter um planejamento de sua exposição e um roteiro do trabalho. Afinal, um professor mal preparado não sabe o que observar nos alunos, nem mesmo tem um aporte didático-pedagógico suficiente para se sentir seguro na condução da aula.

Tendo um plano de trabalho e um tema o professor ministra a aula e durante a realização avalia se os alunos estão interessados ou desmotivados, quietos ou falantes. Pode ser que mesmo tendo identificado determinado aspecto que está atrapalhando a aula, o professor não consiga resolver o problema na hora. Mas, se ele for capaz de identificar o problema, isso já é uma grande vitória.

Diante do exposto, surge a pergunta: afinal, o que significa ensinar Filosofia no Ensino Médio? Sem pretensões de uma resposta peremptória, diz-se que seu ensino se constitui, primeiramente, em um ato que somente tem sentido se despertar, posterior e paralelamente, em outrem uma atitude progressiva em busca do conhecimento. Ensinar, então, significa alumiar o discípulo, a tal ponto, que ele possa superar o mestre. Caso contrário, o ensinar Filosofia é uma mera transmissão de conhecimentos quando deve provocá-lo. Neste sentido, o professor-mestre é aquele que se constitui sujeito “[...] de uma formação permanente e acelerada, de uma busca constante e desenfreada por atualização, de uma ‘reciclagem sem fim’” (LEONE, 2012, p. 58). Portanto, ser professor (de Filosofia no Ensino Médio) é acima de qualquer coisa possibilitar o melhor caminho para que os alunos alcancem os objetivos individuais considerando o todo histórico, social, ético, como princípio.

Referências

BARRETO, A. Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, vol. xxx (130), 1995, p. 159-173.

BENINCÁ, E. *As origens do planejamento participativo no Brasil*. Revista Educação (AEC), n. 26, jul./set. 1995, p. 7-21.

CARVALHO, E. J. G. de. Gestão Escolar: da centralização à descentralização. *Cadernos de Pesquisa em Educação*. Vitória, vol. 12, n. 36, p. 33-53, 2012.

CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 37-42, nov. 1995.

CERLETTI, A. Ensino de Filosofia e Filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. 61 e ss.

_____. *O ensino de filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 921-947, out. 2007.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (org.). *Filosofia no ensino médio*. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *Metodologia para o ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas, Papirus, 2012.

HEGEL, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. s/d. Disponível em:
<<http://afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Hegel,%20Friedrich/Hegel%20-%20Escritos%20pedagogicos.pdf>>

HIDALGO, A. M. Centralização e descentralização nas políticas educacionais no Brasil no Pós-30. *Revista Mediações*, Londrina, vol. 4, n. 1, p. 53-59, jan./jun. 1999.

HORN, G. B. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. S/d., Disponível em:
<<http://files.filosofiaonline.webnode.com.br/200002743-d9f4ddaee1/Kant%20-%20Pedagogia.pdf>>

LEONE, M. M. *A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

NOVAES, I. L.; FIALHO, N. H. *Descentralização educacional: características e perspectivas*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 26, n. 3, p. 587-602, set./dez. 2010.

PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

PEREIRA, S. M. *A Educação Básica diante do processo de (des)centralização da gestão escolar*. s/d. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/ais/pdf/790_905.pdf>

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 5. ed. São Paulo: Saraiva. 1983.

_____. *Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação*. s/d. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>

O EXERCÍCIO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Jean Carlos Herpich

Mais do que um espaço de formação e de instrução filosófica, uma aula de filosofia no ensino médio tem como objetivo a tarefa mais modesta de apresentar a atividade filosófica e servir de convite aos jovens. Frente à avalanche de informações transmitidas pelos meios de comunicação, as exigências políticas e sociais da instituição escolar, a massificação da subjetividade dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e o reduzido tempo que é disponibilizado para as aulas de filosofia, é improvável, impossível, conseguir ler, explicar e problematizar os clássicos da filosofia de modo que os alunos se apropriem da tradição filosófica e, a partir disso, refletir sobre os problemas centrais da filosofia ocidental e do tempo atual.

O espaço da sala de aula, para o professor de filosofia, é um lugar de exibição e apresentação das atividades e, com isso, de preservação do pensamento filosófico. Para muitos, a filosofia depois de toda a sua história sente-se acuada, temendo o perigo do esquecimento, tal como um velho senil que os jovens não querem mais escutar. Segundo uma visão amplamente difundida, a filosofia não se encaixa mais no novo tempo onde os valores hegemônicos são a utilidade, a rentabilidade e a rapidez. Para muitos, a filosofia é vista como uma atividade inútil, tediosa, em suma, um pensamento caduco. No tempo do pensamento ágil (será mesmo pensamento?), ninguém mais tem a disposição para o pensamento profundo, ninguém tem a paciência para o conceito. Frente a isso há que se posicionar a filosofia, dizendo que se sente viva, que o pensamento profundo

ainda é possível e que as questões metafísicas nunca morrem.

Para uma geração descrente em relação à filosofia é preciso retomar a jovialidade e a vitalidade da filosofia. Mostrar que ela tem algo a dizer sobre o novo tempo, que por baixo do pó dos livros de antigos filósofos há tesouros escondidos que merecem ser encontrados. A filosofia nasce da jovialidade grega e, no momento em que a tradição ocidental caminha já cansada, é esta mesma jovialidade que serve de exemplo e representa um novo suspiro de vontade para a filosofia. Acima de tudo, o ensino de filosofia tem que ser capaz de transmitir essa jovial vontade de saber às novas gerações. Falando sobre o motivo pelo qual há que se ensinar filosofia nas escolas, o pensador francês Alain Badiou comenta, em uma entrevista televisiva: “[...] eu definiria o ensino de filosofia como o ensino da possibilidade da filosofia ou a revelação da possibilidade da filosofia”¹.

Em outras palavras, o ensino de filosofia não é a simples explanação dogmática de doutrinas filosóficas, mas é a demonstração de que a filosofia pode ser feita, e que está aí para ser feita, aberta para qualquer um que se sinta tocado por ela. O tempo do ensino de filosofia não é, portanto, o tempo do passado já feito e da simples repetição, mas o tempo do futuro, da possibilidade e da reinvenção. Por isso, antes de mais nada, ensinar filosofia é estimular a vontade das novas gerações para o exercício da filosofia. O bom professor de filosofia é aquele que rompe com os preconceitos e consegue demonstrar a possibilidade do pensamento profundo, aquele que apresenta a jovialidade da filosofia e retoma a vitalidade do pensamento, revelando que os problemas, à primeira vista abstratos, são, na verdade, o que há de mais concreto, pois

¹ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=bmWhgV6RAVU>

estão ligados às questões mais fundamentais e urgentes do ser humano.

Atualmente, mais do que orientar o pensamento há que orientar para o pensamento. Cabe ao professor transformar o conteúdo filosófico em desejo de filosofar, perdendo em rigor, mas ganhando em entusiasmo. Que as questões guiem mais do que as respostas, que a dúvida e o espanto sejam mais presentes do que a certeza e a erudição. A finalidade maior de uma aula de filosofia, no ensino médio, não é nem o saber pelo saber, nem o saber em vista de qualquer outra coisa, mas consiste na tarefa de instigar os alunos, estimulando-os a pensar e a reconsiderar o mundo a sua volta de forma a despertar neles o desejo íntimo de amor pelo saber. E ao se voltar os olhos para a origem das palavras, verifica-se que *philosophía* não significa senão amor, impulso, desejo de saber. Nada mais legítimo, portanto, do que transformar uma aula de filosofia numa forma de incentivo ao desejo filosófico, num espaço de estímulo ao saber. Mas como fazer isso? Como exercitar a filosofia no ensino médio? Como reorientar o desejo dos jovens para a filosofia? Este é o problema, pois, uma vez percebendo-se que a aula de filosofia é imprescindível para a sobrevivência do pensamento filosófico e que, por isso mesmo, é necessário, sobretudo, transmitir o desejo da filosofia aos jovens, cabe agora questionar como fazer.

1. Origens da filosofia

Como exercitar a filosofia no ensino médio? Essa pergunta já diz algo sobre a natureza da filosofia, pois ao perguntar sobre o exercício da filosofia já está decidido que a filosofia é algo que se exercita e que, enquanto tal, não se confunde, simplesmente, com um conjunto de ditos e escritos de filósofos. Filosofia não é um mero conteúdo ou

dado, “[...] nenhuma informação, nenhum saber constituído, inventariado e armazenado nos livros, nos dicionários de filosofia, nos manuais”. (FOGEL, 2009, p.12.) Não é simplesmente uma disciplina ou ciência temática. Em outras palavras, filosofia não é uma coisa ou objeto. Filosofia é filosofar. Filosofia é uma atividade a ser exercitada. A filosofia não pertence ao campo dos objetos simplesmente dados, mas ao domínio da ação e, enquanto tal, depende do homem para existir. Kant ressalta, apropriadamente, como a filosofia é uma dimensão humana ao pensar que não se ensina filosofia, mas a filosofar (Cf. KANT, 1992, p. 42). Não se ensina filosofia porque ela não é um mero conteúdo transmitido de quem tem para quem não tem. Não é como água transferida de um copo cheio para um vazio. Filosofia é filosofar, isto quer dizer, filosofia é uma atividade humana e, enquanto atividade e modo de ser humano, pode ser despertada e incentivada.

Por um lado, é um fato inegável que o homem é o agente da filosofia, é ele quem faz perguntas filosóficas, pensa e discute filosofia. Por outro, porém, tão evidente quanto este fato é que nem sempre o homem faz filosofia. No mais das vezes os homens não se colocam questões filosóficas, não pensam nem discutem filosofia. Assim, para haver filosofia, é preciso que o homem desperte para ela e se abra a uma atitude específica. Que modo de ser é este que enseja a filosofia e como despertá-lo, ou melhor, como fazê-lo “[...] acender-se em nós mesmos?” (FOGEL, 2009, p.31) Em outras palavras, o que motiva o nascimento da filosofia na vida? Qual “[...] a atitude inicial do filosofar, ou seja, aquele específico comportamento que leva o homem a ocupar-se de filosofia, a sentir-se até mesmo um condenado a essa tarefa, segundo o sentimento de Sócrates.” (FOGEL, 2009, p.31).

Karl Jaspers, olhando para a história da filosofia, e sobretudo para a vida e os motivos que impulsionam o pensamento dos filósofos clássicos, destaca três atitudes humanas, que se não podem ser consideradas as únicas origens do pensamento filosófico, pelo menos frequentemente, estão presentes na origem da filosofia e servem como motivação dos filósofos para a construção de doutrinas. O autor destaca as origens do filosofar, “[...] as fontes de onde emana o impulso do filosofar”. São estas atitudes que conferem, segundo Jaspers, “[...] sentido a cada uma das filosofias vigentes e que permite entender as filosofias anteriores”. (JASPERS, 1987, p.17).

Segundo Jaspers a primeira atitude que está na origem do ato de filosofar é encontrada na filosofia Antiga, sobretudo em Platão e Aristóteles. Ambos reconhecem no espanto e na admiração do homem diante do mundo a origem da filosofia. A filosofia nasce, por exemplo, no espanto que advém ao dar-se conta de que o ser é e não pode não ser.

Algun dia já elevaste teu espírito para considerar a existência, em si e por si, do mero ato de existir? Algun dia já dissestes, pensativo: ‘É!’ Sem te importar, nesse momento, se havia, diante de ti, um homem, uma flor ou um grão de areia – em uma palavra, sem referência a este ou àquele modo ou forma particular da existência? Se tiveres alcançado isto, fará sentido a presença de um mistério que fixou teu espírito no *espanto* e na *admiração*. As palavras ‘Não há nada!’ ou ‘Houve um tempo em que não havia nada!’ são contraditórias. Algo em nós repele essa proposição com a luz tão repleta e

instantânea que é como se recebesse sua evidência em nome da própria eternidade. Não ser, portanto, é impossível; ser, incompreensível. Se dominaste essa intuição da existência absoluta, terás também apreendido que foi essa, e não outra, a intuição que nos primeiros tempos apoderou-se dos espíritos mais nobres, dos eleitos entre os homens, com uma espécie de horror sagrado. Foi ela que primeiro os levou a sentir dentro de si algo inefavelmente maior do que a sua própria natureza individual. (Coleridge *apud* Hannah Arendt, 1995, p. 110, grifos no original).

Além disso, para eles o espanto gera consigo certa consciência da ignorância frente ao mundo, o que é a base das interrogações e questionamentos filosóficos. O espanto impele ao conhecimento. Aquilo que antes era familiar e inquestionável agora aparece como estranho e incompreensível. A partir da experiência de estranhamento o homem toma consciência de sua ignorância e se abre para a possibilidade de interrogação filosófica. Neste sentido, o espanto é, ao mesmo tempo, uma experiência de rompimento e de abertura. Primeiro, o espanto rompe com a familiaridade do pensamento ingênuo e das opiniões preconcebidas do senso comum, para, daí em diante, produzir uma nova abertura para o mundo, uma abertura que enseja novas perguntas, interrogações e questionamentos filosóficos e que faz da busca e da investigação sobre o verdadeiro sentido das coisas uma nova forma de olhar o mundo.

A segunda atitude que está na origem do filosofar é encontrada, de modo emblemático, no filósofo moderno Descartes. Para Jaspers a segunda atitude própria da

filosofia é a dúvida. Por meio da dúvida coloca-se em julgamento todas as concepções tradicionalmente aceitas e todas as opiniões transmitidas acriticamente. Duvidar significa colocar na balança as opiniões. Julgá-las a fim de estabelecer qual é a mais correta. “A dúvida é sempre a ruptura, ao menos provisória e reconhecida como tal, de uma certa aderência; ela é um desligamento, e só pode ser exercida, portanto, quando o pensamento está em presença de uma dualidade” (MARCEL, 1935, p. 311). A dúvida representa a atitude típica da filosofia moderna que pretende colocar no tribunal da razão toda a tradição do pensamento ocidental. Nesta atitude a verdade é pensada como certeza. A certeza depende sempre da crítica e da avaliação. Pois “[...] nada é seguro se não comprovado criticamente”. (JASPERS, 1987, p.18).

Nesta atitude, filosofar significa exercer a razão (julgar a partir de critérios lógicos) e buscar certezas sobre o mundo.

Filosofando apodero-me da dúvida, procuro conduzi-la às últimas consequências radicais e, então, entrego-me ao prazer da negação pela dúvida que tudo invalida e não me deixa avançar. [caso do cético], ‘[...] ou procuro encontrar uma certeza ao abrigo de qualquer dúvida que resista honestamente a todas as críticas’ [caso da dúvida metódica]. (JASPERS, 1987, p.18).

Como se observa existem dois caminhos da atitude da dúvida na filosofia. Primeiro, a via do cético, que não encontrando nenhuma certeza digna de aceitação, sente-se satisfeito em negar as doutrinas alheias. Depois, a via daquele que se vale da dúvida como método. Para este, o exercício da dúvida é o meio, *par excellence*, para chegar até

uma certeza. Ele usa a dúvida porque pretende alcançar uma certeza inquestionável a partir da qual será possível construir o edifício do saber sobre bases sólidas.

Finalmente, a terceira atitude que está na base do filosofar consiste na comoção do homem e na consciência de sua fraqueza diante das situação-limites impostas pela vida. Jaspers começa a explicar esta atitude citando Epíteto, segundo o qual “[...] a origem da filosofia é a tomada de consciência de nossa fraqueza e impotência.” JASPERS, 1987, p. 21. Impotência, acrescenta Jaspers, diante de situações-limites que a vida impõe: morte, acaso, culpa e insegurança. A filosofia começa a partir do enfrentamento de acontecimentos radicais que revelam a condição humana. Jaspers explica quais são estas situações-limites:

Certifiquemo-nos da nossa situação humana. Estamos sempre em determinadas situações. Estas modificam-se, surgem novas oportunidades; se as desperdiçamos, não tornam a oferecer-se. Por mim posso agir para alterar a situação. Há, porém, situações que se mantêm essencialmente idênticas, mesmo quando a sua aparência momentânea se modifica e se oculta e incorro inelutavelmente em culpa. A estas situações fundamentais da nossa existência damos o nome de *situações-limites*. Quer isto dizer que são situações que não podemos transpor nem alterar. A tomada de consciência destas situações-limites é, após o espanto e a dúvida, a origem mais profunda da filosofia. Na existência comum esquivamo-nos a elas muitas vezes, fechando os olhos e vivendo como se não existissem. Esquecemos que temos de morrer, esquecemos a nossa culpabilidade e a nossa sujeição ao acaso. Defrontamo-nos

assim apenas com situações concretas que resolvemos em nosso benefício e às quais reagimos por planos e atos instigados pelos interesses da nossa existência no mundo. Às situações-limites, porém, a nossa reação é diferente: ou as ignoramos ou, se realmente as apreendemos, desesperamos e readquirimos a nós próprios por uma metamorfose da nossa consciência de ser (JASPERS, 1987, p.19).

As situações-limites são aquelas que o homem é incapaz de reverter e às quais ele, inevitavelmente, precisa render-se. A morte, o acaso e a culpa são situações que revelam o fracasso e a impotência humana. Nelas mostra-se “[...] o nada ou torna-se sensível aquilo que autenticamente é.” (JASPERS, 1987, p.21), isto é, apresenta-se a face mais própria da existência humana: sua mortalidade, sua culpa e o seu acaso. Frente a isso o homem busca um sentido. Algo que lhe ofereça certa redenção. A filosofia é, muitas vezes, a busca deste sentido. Ela “[...] principia por uma comoção que abala o homem e o incita à procura de uma finalidade.” (JASPERS, 1987, p.21).

Assim, para Jaspers a origem da filosofia é encontrada nas três atitudes humanas: espanto/admiração, dúvida e comoção diante de situações-limites. Estas são experiências que levam o homem para o exercício filosófico. São encontradas na história da filosofia. Em certo sentido, as três são localizadas, em maior ou menor grau, em todo grande filósofo. No espanto o filósofo adquire certa abertura interrogativa em relação ao mundo. Com a dúvida ele conquista o indispensável espírito crítico, que acompanha todo desenvolvimento do seu pensamento. Por fim, pela consciência da fragilidade humana o filósofo é capaz de colocar para si mesmo o problema do sentido de sua existência, do sofrimento, da culpa, da morte, em suma,

de todas as situações-limites que constroem e vida humana.

Se Jaspers está certo ao destacar tais atitudes humanas como as vias que levam o homem ao pensamento filosófico, conclui-se que, para motivar o exercício da filosofia, basta preparar o homem para o espanto e, com isso, para a interrogação do mundo, é suficiente fazê-lo duvidar das opiniões preconcebidas e, por fim, basta levá-lo a dar-se conta de suas fraquezas e motivá-lo encontrar um sentido para o sofrimento. De fato, é isso mesmo que um professor de filosofia deve fazer, se ele pretende incitar os alunos à atividade filosófica. Porém, esta tarefa não é tão fácil, porque a condição natural do homem comum não é a de quem quer filosofar. Na maior parte do tempo o homem comum encontra-se envolvido com os afazeres práticos do mundo concreto. No mais das vezes, ele nem se espanta, nem dúvida, nem enfrenta as situações-limites. O homem se deixa levar pelas opiniões banais do mundo cotidiano. Em outras palavras, o homem encontra-se, inicialmente, em uma atitude antifilosófica, numa postura pré-crítica ou natural, em que a filosofia não parece fazer falta e o senso comum responde a todas as questões, antes mesmo das perguntas terem sido colocadas. A característica marcante desta atitude hegemônica é a sua conduta “[...] metafisicamente ingênua, desprovida de um sentido mais profundo.” (BORNHEIM, 1983, p. 35. Representa uma atitude infantil do homem frente ao mundo e às opiniões. O homem é na postura pré-crítica semelhante à criança:

A criança toma seus pais por Deuses. Seus atos como seus juízos são absolutos; eles encarnam a Razão universal, a lei, o sentido e a finalidade do mundo. Quando estes seres divinos descansam seu olhar sobre ela, este olhar justifica imediatamente até o próprio coração de

sua existência; confere-lhe um caráter definido e sagrado: posto que eles não podem se enganar, ela é como eles a veem. *Nenhuma hesitação, nenhuma dúvida encontram lugar em sua alma*: sem dúvida, ela só apreende de si mesma a sucessão vaga de seus humores, mas Deuses fizeram-se os guardiães de sua essência eterna; ela sabe que esta essência existe, embora não possa conhecê-la; ela sabe que sua *verdade* não reside no que ela possa saber de si mesma, pois a verdade se esconde nestes grandes olhos terríveis e doces que se voltam para ela. Essência verdadeira entre essências verdadeiras, ela tem *seu* lugar no mundo - um lugar absoluto em um mundo absoluto. Tudo é pleno, tudo é justo, tudo o que é deve ser.[...] Com efeito, para a criança tudo é novidade, mas este novo já foi visto, nomeado, classificado por outros. [...] O drama começa quando a criança cresce, e vê de cima seus pais. [...] Vendo-os de cima, julgando-os talvez, ela faz a experiência de sua própria transcendência (SARTRE, 2000, p.59-60, grifos no original).

O caráter marcante deste senso comum (comportamento infantil) é seu dogmatismo ingênuo: “[...] a existência dogmática vive dentro de um mundo desde sempre dado, desde sempre já feito, e não lhe ocorre pôr seriamente em dúvida este mundo.” (BORNHEIM, 1983, p.36). Daí este sentir-se em casa, daí a familiaridade. O mundo aparece como o pleno de sentido, sempre inquestionável e inabalável. A familiaridade gera no homem o sentimento da evidência e da obviedade. A concepção de realidade implícita na postura natural do homem é vista como a mais óbvia e segura. E esta

segurança não decorre de uma aceitação consciente da tese geral (senso comum), “[...] mas sobretudo de *não saber que a aceita*; justamente por não sabê-lo e ser obedecida enquanto implícita, não pode pô-la em dúvida e desviar-se dela”. (BORNHEIM, 1983, p. 44, grifo no original). A postura inicial da filosofia é, portanto, a ruptura da familiaridade do homem dogmático. A filosofia, inicialmente, destrói a segurança e a obviedade que marca o senso comum em sua postura natural. Ela conduz o pensamento ingênuo até a rejeição de sua atitude fechada e dogmática e abre novos horizontes de perguntas e problemas. “Quem quiser nascer tem que destruir um mundo” (HESSE, 2012, p. 90). A capacidade de suspender o pensamento hegemônico é a base de qualquer possibilidade da filosofia. Somente sob os escombros das velhas opiniões do senso comum a filosofia nasce. Se, como disse Merleau Ponty, — “[...] a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1967, p. XVI),, é preciso, porém, antes mostrar para os homens que eles podem virar os olhos e ver de outro modo o mundo.

A ruptura com as velhas opiniões, da qual depende a filosofia, é realizada por três atitudes filosóficas apontadas por Jaspers: o espanto, a dúvida e a comoção humana. Explorando estas três atitudes humanas, a filosofia rompe com a ingenuidade e o dogmatismo acrítico do senso comum e transforma a percepção que os homens têm do mundo, introduzindo um novo modo de ver as coisas, apresentando um modo propriamente filosófico de encarar os entes, a vida e os outros. A tarefa do professor de filosofia não é, portanto, outra que a de explorar, nos alunos, as atitudes que geram a filosofia: explorar a dúvida, estimular o espanto e promover a reflexão sobre a condição humana. O sucesso do ensino de filosofia depende da capacidade do professor de despertar os alunos para as atitudes filosóficas

1. Para que filosofar na escola?

Até aqui tratou-se somente da filosofia, mas a questão não se resume a investigar a natureza da atividade filosófica. Ela quer ir além e saber como esta atividade humana pode ser exercitada numa circunstância particular, a saber, na escola, para as turmas do ensino médio. Na configuração atual do mundo cultural a filosofia acontece, sobretudo, em três diferentes espaços: nos livros publicados e potencialmente disponíveis a qualquer leitor (mesmo que alguém não tenha frequentado aulas de filosofia pode começar a filosofar por meio da leitura de livros filosóficos); nas instituições de ensino superior e nas escolas básicas. É nestes os espaços mais visíveis que a filosofia acontece ou, pelo menos, se diz que acontece. Naturalmente cada espaço responde a diferentes demandas sociais e é dirigido por políticas particulares. Por exemplo, tanto a escola como também a universidade exerce o papel social de formação dos indivíduos para a vida em comunidade e para o mercado de trabalho, enquanto o espaço literário, por outro lado, depende socialmente do mercado editorial e do consumo dos leitores. A filosofia acontece internamente nestas instituições e depende delas, sobretudo no caso da escola e da universidade. Tais instituições configuram um contexto em que a filosofia é realizada. Assim, no caso da universidade e da escola a filosofia, tradicionalmente, depende de aulas espaço-temporalmente determinadas, em que diante de uma plateia, maior ou menor, um professor de filosofia leciona sobre um tema e após uma sequência de aulas aplica uma avaliação aos alunos. Atentando-se para esse funcionamento, percebe-se que isso não é atemporal. Hoje a filosofia não acontece socialmente como, por exemplo, acontecia na antiguidade. O professor de filosofia contemporâneo não é nem um Sócrates nem um Epicuro, não faz filosofia nem na ágora nem caminhando pelo

jardim. Primeiro, o atual professor de filosofia tem exigências pedagógicas e burocráticas a cumprir. O único compromisso dos antigos é o próprio exercício filosófico. Para os antigos todo o ensino filosófico é informal. Além disso, o atual professor de filosofia ensina para muitos, dos quais nem todos se interessam ou gostam de filosofia. Os antigos faziam filosofia entre poucos, por vezes secretamente, e só com quem estivesse disposto a conversar. O filosofar antigo depende de “[...] uma peculiar *quietude*, uma ausência de qualquer ação ou perturbação, a retirada do envolvimento.” (ARENDDT, 1995, p.72).

Em outras palavras, a filosofia antiga baseia-se numa atitude contemplativa que pressupõe uma retirada do mundo dos afazeres imediatos do cotidiano. A filosofia antiga como vida contemplativa funda-se na *scholē*. Como explica Hannah Arendt:

[...] *scholē* não é o tempo para o lazer, tal como entendemos hoje, o tempo de inatividade que sobra depois do trabalho diário, ‘usado para cumprir as exigências da existência’; mas o ato deliberado de se abster, de se conter (*schein*) e de não participar das atividades comuns determinadas pelas nossas necessidades cotidianas (ARENDDT, 1995, p.72)

Ora, a atividade acadêmica do professor universitário ou a escolar do professor do ensino médio não são descritas como atividades contemplativas nascidas do *otium*. Elas são atividades de *negotium* como os demais trabalhos e profissões contemporâneas, e como tal respondem às exigências profissionais e exercitam tarefas determinadas burocraticamente

Naturalmente não se diz que não é possível fazer filosofia hoje. Ao contrário, como dimensão do homem, a filosofia nunca acabará enquanto o homem existir. Mas há que atentar para as formas próprias com que o fazer filosófico se configura hoje e em quais contextos ele acontece. Assim, para compreender como a filosofia é possível dentro das escolas, além de pensar a filosofia, há que se pensar também qual é a natureza da instituição escolar moderna. O que é a escola? E como é possível a filosofia na escola?

A escola é um estabelecimento público ou privado destinado ao ensino coletivo. Sua função político-social consiste, por um lado, em formar as crianças e jovens na cultura humana necessária para a vida social e, por outro, em ensinar e instruir tecnicamente para o mercado de trabalho. Assim, a escola espera da filosofia que ela sirva para a formação sociopolítica e para a instrução profissional. Cabe à filosofia contribuir na inserção social e profissional dos jovens, preparando-os para o exercício da cidadania e instruindo-os no pensamento crítico e emancipatório. Apesar de não negar esse papel social a ser realizado pela disciplina de filosofia, é importante ressaltar que isso não é tarefa exclusiva da filosofia. É importante deixar claro esse ponto. As funções sociais e políticas que a escola e a sociedade requerem da filosofia, são exigidas de todas as outras disciplinas pois, pelo que consta, todas as disciplinas formam para a cidadania e preparam para o mercado de trabalho. Todas estão incumbidas, segundo o artigo 22 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, da função de “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996). Não se pode colocar todo este peso sobre as costas dos professores de filosofia. Todas as disciplinas são emancipatórias. Não se

resumem ao ensino técnico, à lógica mecanicista de transferência de conteúdos ou à simples preparação para o vestibular. As outras disciplinas também ensinam a pensar criticamente.

Mas, além destas que são tarefas de todas as outras disciplinas (emancipação, desenvolvimento do cidadão e formação profissional), o que mais a filosofia ensina nas escolas? Ora assim como a física ensina os alunos a serem físicos e a matemática a serem matemáticos, a filosofia ensina os alunos a serem filósofos. Isso não significa que a tarefa do professor de filosofia seja a de formar um Kant, depois de algumas poucas aulas. O processo para se tornar um grande filósofo é longo e árduo. Mas o que o aluno, depois de algumas aulas de filosofia, pode ter é uma nova sensibilidade em relação ao mundo, um olhar mais atento, capaz de espantar-se com o real, de duvidar das crenças ingenuamente aceitas e ainda de refletir sobre os problemas inerentes à condição humana.

A filosofia no ensino médio serve não somente para os objetivos sociais e profissionais específicos da escola moderna. Ela tem, ainda, uma tarefa em relação ao próprio pensamento, tem a finalidade de preservar e zelar pela sobrevivência do pensamento filosófico. O professor de filosofia com o ensino, introduz novos estudiosos no campo do pensamento. Ele é um mediador. Sua tarefa assemelha-se com a de um carteiro que leva as cartas para um destinatário, conforme a metáfora usada por George Steiner para descrever a atividade docente: “Eu sou apenas um carteiro, eu sou O Carteiro [referência ao filme *O Carteiro e o Poeta*]. E me sinto muito orgulhoso disso, de ter entregue as cartas muito bem a tantos e tantos alunos.” (HERMOSO, 2016) Em vez de cartas o professor de filosofia leva problemas filosóficos e inspirações filosóficas (conceitos e teorias filosóficos) tendo em vista despertar nos estudantes aquelas atitudes que são fontes do filosofar.

Os mais céticos argumentam que é muito ambicioso esperar que um professor de filosofia de ensino médio eduque ao ponto de gerar um novo Kant. De fato, é ambicioso, mas reforça-se que não se diz que o professor de filosofia é capaz de formar um novo Kant apenas a partir de suas aulas. O professor de filosofia transforma a percepção dos alunos em relação à filosofia, de modo a despertar o mesmo sentimento filosófico que gerou um Kant. Ao explorar as atitudes que estão na origem da filosofia desperta no aluno um Kant, um Platão ou um Wittgenstein que estava adormecido lá dentro ou quiçá perturba a tal ponto um jovem que ele começa a sentir a mesma inquietação de um Pascal, de um Nietzsche, de um Sócrates. A história da filosofia está repleta de casos em que, por meio de um bom mestre alguém se sente impelido à filosofia e se torna, posteriormente, um grande filósofo. Não simplesmente porque o mestre tenha ensinado bem um assunto em específico, mas, sobretudo, porque insuflou nele o amor ao saber, o *páthos* do pensamento profundo.

A tarefa específica do professor de filosofia não é simplesmente transmitir a cultura humana nem formar cidadãos e profissionais para o mercado de trabalho (a filosofia compartilha essas finalidades com todas outras disciplinas), mas convidar os alunos para o pensamento filosófico como forma de manter viva a possibilidade de que a filosofia permaneça como uma atividade fundamental da existência humana. A disciplina de filosofia no ensino médio tem, como finalidade principal, manter viva a possibilidade de novos filósofos e pensadores. Frente ao pragmatismo utilitarista da sociedade atual (tudo é avaliado a partir do negócio), a dispersão tecnológica (a dificuldade de concentração e a dispersão com celulares, tvs e computadores) e as mídias de massa, o pensamento filosófico fica acuado. Diante deste cenário a escola e a academia são redutos desta atividade do espírito. A

excelência de uma sociedade não é somente avaliada pelo que ela produz em termos comerciais e políticos, mas, sobretudo, no que ela possibilita em termos de espírito. As artes e a filosofia não têm uma funcionalidade imediata na configuração atual da sociedade, mas são estas atividades espirituais que permanecem, porque nelas se reflete, de maneira mais brilhante, o ser do homem. Se, por um lado, as ciências e as técnicas acrescentam muito ao que o homem é, por outro, a filosofia e as artes refletem de modo mais profundo o que o próprio homem é.²

2. Como despertar o filosofar nos jovens?

Como um professor do ensino médio ensina filosofia tendo em vista a tarefa principal de convidar os alunos para o exercício filosófico? Segundo a análise, quanto mais o professor de filosofia despertar nos alunos as disposições próprias do filosofar – o espanto, a dúvida e a comoção humana – mais sucesso ele terá em chamar os alunos ao exercício filosófico. O bom professor de filosofia é aquele que traz os jovens para o campo do pensamento filosófico. Alguém capaz de desfazer as opiniões banais e irrefletidas do senso comum. É alguém que está preparado para transformar a percepção dos jovens sobre o mundo e que consegue estimular nos alunos aquelas disposições que estão na base do desejo de saber. A fim de estimular o amor filosófico o professor usa de todos os recursos disponíveis: todo o material herdado pela tradição filosófica desde livros filosóficos até obras de arte que despertam reflexões

2 Reflexão de Antônio Cândido sobre a importância da literatura para pensar a condição humana. Estende-se esta reflexão para compreender também a importância da filosofia. Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=bonUMnPNXnw>

filosóficas; pensamentos e questionamentos próprios do professor; filmes e obras atuais que motivam problemas filosóficos; etc. Em suma, os problemas filosóficos estão por toda parte, basta olhar de outra forma para o mundo. Olhá-lo sob o efeito do espanto, da dúvida, ou da comoção humana. Por meio das disposições filosóficas as questões filosóficas, naturalmente, emergem.

Segundo esta proposta, o professor de filosofia é um mediador. Ele permeia a relação dos jovens com o exercício filosófico. Ele abre uma nova possibilidade para os alunos - a possibilidade de a filosofia tornar-se uma presença constante na vida. O professor de filosofia oferece aos alunos a oportunidade de pensar filosoficamente o mundo, revela que fazer filosofia é uma possibilidade que enriquece a vida humana, e como os jovens podem se apropriar dela para refletir a própria vida, os problemas do mundo e dos outros. A filosofia é capaz de ensinar muitas coisas para quem se apropria dela, como também é hábil em destruir falsas ilusões. Pois, se, por um lado, a filosofia não tem um resultado prático imediato, por outro, ela é transformadora. Ela transforma a vida de quem começa a pensar a partir dela, ela ressignifica a vida, apresenta novos horizontes, coloca novas questões, muda atitudes em relação a si e em relação aos outros. A filosofia ajuda a pensar melhor diante dos problemas humanos. Ela dá outra dimensão para a vida. Com a filosofia, experimenta-se, de outra forma, o mundo tirando dele novas sensações, sabores e conhecimentos.

Portanto, o professor de filosofia não ensina filosofia, mas ensina que ela é possível de ser feita pelos alunos que se sentirem tocados por ela. O tempo visado pela docência é sempre o futuro. E é com vista ao futuro que se deve estimular o amor filosófico. O professor de filosofia mostra como a investigação filosófica é uma parte importante da vida de quem se dispõe para o espanto, a

dúvida e a comoção. Assim, o professor de filosofia não faz outra coisa senão convidar e incitar ao pensamento profundo, na esperança de preservar a tradição do pensamento filosófico.

Aquele que é o maior professor de filosofia da história do Ocidente, Sócrates, não faz outra coisa senão interrogar os jovens de modo a provocar neles o amor pelo saber. O seu método permanece como o modelo pedagógico mais apropriado para o ensino de filosofia. No método socrático o principal é a pergunta. A pergunta é o que orienta para o pensamento. Perguntas bem formuladas levam ao espanto, à dúvida e à comoção. Perguntas bem colocadas produzem a inquietação indispensável para o exercício filosófico. Um bom professor de filosofia precisa se assemelhar a Sócrates e ser um indagador e instigador, colocando boas interrogações, que é capaz de refletir, problematizar, refutar, apresentar possibilidades teóricas, em suma, alguém que pensa junto com os alunos. O professor de filosofia é, neste sentido, também um *philosophos*, isto é, alguém tomado pelo amor filosófico e que, por isso, está a caminho do verdadeiro saber. O que define o filósofo não é a posse do saber, mas o desejo dele. “[...] É a demanda da verdade e não sua posse que constitui a essência da filosofia”, de tal forma que “[...] as interrogações são mais importantes do que as respostas e cada uma destas transforma-se em nova interrogação.” (JASPERS, 1987, p. 13). Assim como filósofo o bom professor de filosofia se define pelas perguntas que colocar para os alunos. Enquanto amante do saber e na medida em que está a caminho da verdade, o professor transmite este amor aos alunos, despertando neles o mesmo desejo de estar a caminho da verdade.

Em relação ao exercício da filosofia no ensino médio o que se defende, neste ensaio, é que o professor de filosofia deve exercitar a filosofia como um convite para o

pensamento filosófico. Exercitá-la como uma possibilidade de fazer parte da vida dos estudantes. Exercitá-la como uma potencialidade humana a ser despertada nos alunos. Há que estimular a filosofia no ensino médio a partir do incentivo ao espanto, à dúvida e à comoção humana. O professor de filosofia, com estas disposições filosóficas, objetiva transformar a percepção que os jovens têm da realidade. Ele quer que os alunos se espantem com o mundo, de forma a interrogá-lo, que duvidem das opiniões preconcebidas, e que se sensibilizem em relação ao sofrimento humano, bem como sejam capazes de refletir o sentido da existência humana. O professor exercita a filosofia tendo em vista a possibilidade de que entre os alunos nasçam novos pensadores. Exercita a filosofia no ensino médio socraticamente, formulando boas perguntas, investigando em comum, oferecendo debates sobre questões filosóficas, e explorando os materiais filosóficos disponíveis. Desta forma os professores de filosofia podem manter viva a tradição da filosofia, que tanto já pensou, e que muito mais tem para pensar. E para aqueles professores que, porventura, consideram esta tarefa muito modesta e de pouco valor para dedicar-se ao ensino de filosofia, é sempre importante ter em mente as palavras daquele poeta alemão que admirava o compromisso de Sócrates com a educação dos jovens:

Por que, divino Sócrates, insistentemente
Veneras este jovem? Não conheces nada maior?
Por que, tal como sobre deuses, voltas
Com amor teu olhar sobre ele?
[...]
Quem o mais profundo pensou, ama o mais vivo
Quem olha fundo no mundo, este compreende a elevada
juventude

E muitas vezes, no fim, os sábios se inclinam diante da
beleza
(Hölderlin. *Sócrates e Alcibíades*).³

Referências

ARENDT, H. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

BADIOU, Alain. *Philosophie et Vérité* (entretien avec A. Badiou, G Canguilhem, D. Dreyfus, J. Hyppolite, P. Ricoeur), Dossiers Pédagogiques de la radio-télévision scolaire, 27 mars 1965, pp. 1-11. Disponível em: <http://1libertaire.free.fr/MFoucault422.html>. Acesso em 06 de setembro de 2017.

BORNHEIM, G. A. *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 06 de setembro de 2017.

FOGEL, G. *Que é filosofia?* São Paulo: Ideias e Letras, 2009.

HEIDEGGER, M. *O que quer dizer pensar?* (1952) in. *Ensaios e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HERMOSO, B. George Steiner: *Estamos matando os sonhos de nossos filhos*

³ *Sócrates e Alcibíades*, fragmento citado por Heidegger na conferência *O que quer dizer pensar?*, 2001, p. 119.

http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/29/cultura/1467214901_163889.html. Acesso em 06 de setembro de 2017.

HESSE, H. *Demian*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

JASPERS, K. *Iniciação filosófica*. Lisboa: Guimarães, 1987.

KANT, I. *Lógica*. Trad. De Gottlob Benjamin Jasche de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

MARCEL, G. *Journal métaphysique*. Paris: Gallimard, 1935.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1967.

SARTRE, J-P. *Baudelaire*. Paris. Gallimard, 2000.

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO - ATIVIDADE, PLANO DE IMANÊNCIA E CRIAÇÃO DE CONCEITOS

Grégori Michel Czizewski

1. O quê?

Para pensa a atividade do professor de filosofia no ensino médio e a possibilidade de se fazer filosofia nessa etapa do ensino, no Brasil, ao menos de maneira geral, há que se ter em mente o que é, afinal, filosofia.

Essa não é, obviamente, uma pergunta fácil de ser respondida. A filosofia já foi descrita como contemplação, como reflexão, ou mesmo como comunicação. Prefere-se, no entanto, seguir uma corrente contemporânea, a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que pensam a filosofia como uma arte de criar conceitos. Segundo eles,

Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que

não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o 'consenso' e não o conceito (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 14).

Mesmo as posturas ditas genuinamente filosóficas, como o estranhamento, a admiração, o espanto, não são, segundo Deleuze e Guattari, ocupação bem definida; o que define a filosofia é o conhecimento por puros conceitos. Mas, antes de tudo, a filosofia é uma ação. É uma atividade, um movimento de criação, diferente da criação da ciência, que trabalha com funções, e da arte, que trabalha com sensações.

Assumindo tal postura, pergunta-se, então: é possível a filosofia no ensino médio? Dada a situação da educação no país e as vivências e relatos de salas de aula, tende-se a pensar que não. Mas observando de maneira mais cuidadosa, essa filosofia como criação de conceitos acontece também na academia, nas graduações de filosofia, ou mesmo nos programas de pós-graduação? É bem provável que não, ou então de maneira muito limitada. Mas então o que se faz nas graduações? O que se faz – que é o tema deste ensaio – no ensino médio, nas poucas, mas importantes horas semanais, destinadas à disciplina de filosofia?

Discutem-se ideias, debatem-se opiniões e criticizam-se posturas, certamente. Pensa-se, então, construir um tipo de introdução à filosofia. Todo o trabalho de ensino da filosofia no ensino médio é destinado a uma espécie de convite à filosofia que, se aceito, pode dar frutos mais à frente. Também é visto como um exercício de pensamento, um estímulo à crítica. E isso não é uma depreciação do trabalho –é grande o apreço que Deleuze e Guattari pelo pensamento livre e seu exercício. Mas ainda é dado pensar essa atividade no ensino médio dentro do esquema filosófico montado por esses autores.

No já citado *O que é a filosofia?* (1992), eles a defi-

nem como a arte de criar conceitos. Cada conceito, no entanto, não é simples. Todo conceito é definido por seus componentes, e tem vários. Esses componentes moldam seus contornos, sempre irregulares, formando um todo que é fragmentário.

Todo conceito também tem uma história que se forma, na maioria das vezes, por fragmentos vindos de outros conceitos. Há sempre um devir que relaciona, corta e recorta conceitos no mesmo plano, fazendo com que cada conceito remeta a outros. Nessa rede de relações, um conceito é um ponto de condensação de seus componentes, uma ordenação deles a partir dos componentes dos seus vizinhos.

Mas para além dos conceitos, filosofia, para Deleuze e Guattari, envolve dois outros elementos: plano de imanência e personagens conceituais. Os personagens conceituais, que aparecem normalmente por alusão, reconstruídos pelo leitor, são difíceis de definir. Eles operam nos planos de imanência e interferem na criação de conceitos (como Sócrates de Platão, ou Dionísio ou Zaratustra, de Nietzsche), mas que não são apenas personagens de diálogo ou de uma história.

Já o plano de imanência é o plano no qual os conceitos são traçados. Ele envolve movimentos infinitos, é fractal, uma máquina abstrata da qual os conceitos são as peças.

Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais: não o horizonte relativo que funciona como um limite, muda com um observador e engloba estados de coisas observáveis, mas o horizonte absoluto, independente de todo observador, e que torna o acontecimento como

conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuará. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 52).

O plano é um deserto povoado pelos conceitos, é um suporte dos conceitos. É a imagem do pensamento, do que significa pensar. Ele é pré-filosófico, está pressuposto da maneira pela qual os conceitos remetem a uma compreensão que não é conceitual. Esse ainda-não-filosófico do plano de imanência está no coração da filosofia, e é ele também já filosofia.

Assim, o trabalho do professor de filosofia no ensino médio - e até na graduação, mas essa é outra discussão - seja a construção, ou então o desvelamento, destes planos de imanência. É trazer à tona esse aspecto pré-filosófico, que já é também filosófico, e fixá-lo. É compor, juntamente com os alunos, o pano de fundo filosófico, de pensamento, de acontecimentos, para que a filosofia seja possível, para que criar conceitos seja possível, no futuro. E, em última instância, já filosofando, já que estabelecer planos de imanência já é, também, filosofar.

Resta-nos, assim, pensar as condições do filosofar: a escola, a educação, o onde isso pode acontecer; e a didática, a construção em si, o como - ou ao menos uma de suas formas - isso pode ser realizado.

2. Onde?

Primeiramente, o ensino de filosofia não é desvinculado do ensino em geral. Não se dissocia o ideal de trabalho filosófico em sala de aula com os problemas que a educação enfrenta, no Brasil, há muito tempo. Para isso, toma-se como base as vivências nas duas disciplinas de Estágio

Supervisionado. A primeira experiência, do Estágio I, ocorre na Escola Henrique Stodiek, instituição do Estado de Santa Catarina, em parceria com a colega Ana Paula Martins Santos, no primeiro semestre de 2012, consistindo em observações das aulas de filosofia em diversas turmas do ensino médio daquela escola. A segunda se dá no segundo semestre de 2015, no Colégio de Aplicação da UFSC, instituição federal, em parceria com a colega Rosimeri Walzburger, com participação efetiva na elaboração e exposição das aulas.

A partir das duas experiências percebe-se que a discussão sobre a filosofia é englobada por outro debate maior, que se dá em torno da pedagogia, atualmente aplicada nas escolas e da própria estrutura educacional do país.

O ponto central está em como pensar esse desenvolvimento da possibilidade da filosofia durante as aulas no ensino médio. Durante as observações, no entanto, percebe-se que essa preocupação está de certa forma presente, mas ela é suplantada por outras demandas que, normalmente, colocam-se como mais urgentes, ou então é esquecida, ultrapassada por outros contextos didáticos que sufocam o ambiente escolar.

3. Escola Estadual Henrique Stodiek

Durante o Estágio I, foi notada, por exemplo, em uma aula do professor titular para o primeiro ano, a preocupação com o caráter de admiração que já foi pensado como base da filosofia, e até com certa desnaturalização de coisas que parecem comuns. Quando, nessa aula, ele interrogava os alunos sobre uma atividade dada anteriormente, que consistia em relatar alguma impressão de seu cotidiano, algo para o qual não haviam dado importância anteri-

ormente, o professor tendia a levar os alunos a refletirem sobre aquelas coisas que estão próximas o tempo todo, mas que normalmente não chamam a atenção porque se está preso demais nas atividades do dia a dia – o que foi considerado como um bom primeiro passo.

Outra atividade presenciada e que parece ir no sentido contrário é uma dinâmica usada pelo professor em diversas turmas, composta por uma espécie de jogo no qual os alunos, divididos em grupos, elaboravam perguntas baseadas no livro didático e nas anotações feitas em sala. Depois de elaboradas, um grupo fazia as questões para outro grupo, em uma ordem pré-estabelecida. Quando o grupo acerta, ganha um ponto. Errando ou não respondendo, o grupo que fez a pergunta ganha o ponto. Em si a dinâmica é interessante, e funciona, muito bem, como instrumento pedagógico – e o professor demonstrou coordená-la relativamente bem. Porém, a maneira como as perguntas foram construídas e respondidas foi bastante rasa.

As perguntas eram feitas a partir de fragmentos retirados do livro didático ou do caderno e a resposta pedida era sempre literal. Não havia proposta de reflexão sobre o assunto, a atividade do grupo que respondia resumia-se em procurar no material onde estava o fragmento citado e responder com o fragmento seguinte. Não se notou nenhuma tentativa, por parte do professor, de incentivar perguntas reflexivas, ou de trazer respostas mais pessoais. Pelo contrário, por vezes surgiam perguntas muito confusas, ou com inúmeras respostas possíveis, dependendo do contexto, que quase nunca é apresentado. Embora, à primeira vista, é uma atividade interessante, do modo aplicado não proporciona, de forma alguma, o exercício de pensamento a ser fomentado em uma aula de filosofia.

Estes são exemplos dos dois lados da postura do professor, percebidos na sala de aula. Há outros exemplos, tanto ressaltando um aspecto como outro, mas os dois cita-

dos são suficientes para se colocar um argumento: apesar do esforço dos professores de filosofia para realizar um trabalho genuinamente filosófico, proporcionar um exercício de pensamento, as aulas e o método esbarram em um cenário mais amplo de ensino tradicional e em uma estrutura escolar e pedagógica que, na prática, não abre espaço para novas abordagens.

Mesmo que, teoricamente, o ensino de filosofia seja realizado de uma maneira mais leve e mais livre, já que o currículo é relativamente aberto, os alunos estão presos a um sistema tradicional que emperra o andamento de aulas diferenciadas. Um ponto a ser destacado é a questão da disciplina. Os estudantes estão condicionados a serem disciplinados, coagidos, forçados a ficar quietos e submissos. São condicionados, desde as séries iniciais, a obedecer ao professor como um patrão e a receber punição quando não o fazem. O próprio sistema coercitivo de obediência/punição, é parte do condicionamento, é interiorizado, como precisando estar ali. Os alunos já não conseguem se ver fora desse sistema. Qualquer liberdade a mais, dada pelo professor, é encarada ou com estranhamento ou exacerbada de uma forma negativa, já que, para os estudantes, é o professor o responsável por eles ficarem quietos ou não, por serem disciplinados ou não.

Nota-se, então, que para conseguir dar aulas, o professor usa uma estratégia, a de entrar nesse sistema, usar da autoridade que lhe é dada para fazer os alunos comportarem-se, pelo o uso de ameaças punitivas. O simples fato de o professor abrir a porta da sala enquanto um grupo de alunos conversa, faz com que todos saibam que, se a conversa continua, alguém é expulso da sala. A conversa, então, quase que automaticamente, para ou diminui. Essa postura autoritária, mesmo sendo o que permite, em certo sentido, que a aula aconteça (já que se não for dessa forma os alunos simplesmente não deixam o professor fa-

lar), também faz com que o trabalho filosófico seja limitado, pois os alunos só fazem as tarefas porque são obrigados a fazê-las, e não por terem alguma curiosidade filosófica despertada.

Essa, porém, é uma crítica que se estende a todo o funcionamento pedagógico do ensino hoje, principalmente nas escolas públicas municipais e estaduais, e não só ao professor de filosofia. O professor tem que se adequar a essa regra para conseguir dar aulas, porque vê nela a única forma. Os alunos são condicionados a reagir assim em sala de aula, seja qual for o professor ou matéria, e os professores também se autocondicionam a reproduzir o sistema. Dessa forma, tudo continua a mesma coisa, e os professores, geralmente novos, que tentam modificar a abordagem em sala, frustram-se por não conseguir atingir os resultados esperados.

Mas o maior problema identificado é referente à estrutura da escola e ao funcionamento do sistema escolar. Já nas primeiras idas à escola, o problema mais destacado é o de falta de professores. Dois professores, o de filosofia e de biologia, eram os únicos presentes em todo o ensino médio, e alternam-se em diversas turmas para não deixar ninguém sozinho o tempo todo. Ao longo do semestre, a situação melhora, já que cada vez há mais professores presentes na escola. Porém, nas conversas com a coordenação e com os próprios professores, sabe-se que parte do problema se mantém sempre presente.

Professores apresentam atestados médicos, com relativa frequência e não há maneira de colocar um substituto automático. Os outros professores se revezam então, cobrindo as faltas, o que significa que um professor atende duas turmas, ao mesmo tempo. Um professor substituto só é chamado quando o atestado é maior do que quinze dias e, mesmo assim, segundo a coordenadora da escola, a Gerência de Educação (GERED) demora mais quinze dias para

fazer a convocação, o que deixa um período de, no mínimo, um mês sem professor em determinada disciplina. O mesmo acontece quando um professor Admitido em Caráter Temporário (ACT) resolve desligar-se da escola e surge a necessidade de contratar outro. Como a maioria dos professores, na escola em questão, são ACTs, com contratos temporários, essa rotatividade é enorme e, com ela, os períodos de falta de professores. Outro grande problema que essa troca constante de professores acarreta é o da mutabilidade no quadro de horários, que é alterado cada vez que há algum tipo de troca. Assim, chega a extremos como o de ir o aluno para a escola preparado para determinada aula e o horário ter mudado totalmente.

A precariedade da estrutura física da escola também é considerável. A maioria das salas ou tem ventiladores quebrados ou não tem nenhum. Em algumas faltam cadeiras; em uma delas não há como manter a porta trancada (o professor a escora com uma mesa). Os livros didáticos são limitados, e são distribuídos para os alunos de cada turma no início da aula e recolhidos no final. Dessa maneira, não é permitido aos alunos levar os livros para casa, para ler, reler ou estudar.

Todos afirmam que há aparelhos disponíveis para uso dos professores, como vídeo, TV, projetor. Porém não se percebeu nenhum professor usá-los, em todas as visitas feitas à escola. A dinâmica de uso é complicada, principalmente em disciplinas que, como o caso da filosofia, a maioria das aulas é de apenas um período por dia. Assim, o tempo que o professor gasta para montar o equipamento ou para levar os alunos para outra sala é grande demais, o que inviabiliza seu uso, já que pouca coisa é apresentada, no restante do período.

Outro problema que se mostra constante: brigas e discussões entre os professores e a coordenação da escola. Nos intervalos os professores, na sala dos professores, são

visitados pela coordenadora, que ia dar instruções ou avisos. Com grande frequência isso se transforma em discussões, com os ânimos exaltados, sobre diferenças de posturas pedagógicas e administrativas. As discussões, em última instância, envolvem muitos aspectos de cunho político, até mesmo do exterior da escola. De qualquer forma, o clima pesado que se configura depois de cada intervalo interfere nas aulas ministradas em seguida.

4. Colégio de Aplicação da UFSC

Com uma diferença temporal de três anos entre o Estágio I e o Estágio II, o segundo, no Colégio de Aplicação da UFSC, se mostrou uma experiência diferente. A escola é uma instituição federal e os alunos que a frequentam são, visivelmente, de classes mais altas e condições financeiras melhores do que da escola Henrique Stodiek. Os problemas estruturais verificados na escola anterior aqui praticamente inexistem. A escola é organizada, salas de aulas adequadas, com computador e aparelho projetor em cada sala, além da possibilidade de se usar a sala de ensino de Alemão para projeção de filmes e vídeos.

Os professores, em vista dos melhores salários e melhores condições de trabalho, mostram-se mais motivados nas aulas e menos propensos a brigas e confusões. Não se frequentou nenhum tipo de sala dos professores. Pensa-se que não existem salas para reuniões esporádicas, já que cada professor tem sala própria que é, no máximo, compartilhada com mais um ou dois colegas. O quadro de professores é mais estável, completamente preenchido, sem trocas constantes e também sem muitas faltas.

Alguns problemas pedagógicos, no entanto, são também visíveis, inseridos em sua maioria no mesmo gru-

po de problemas educacionais citados anteriormente. Uma dinâmica de educação tradicional, com alunos sentados em filas, a expectativa por silêncio e atenção, tendo aulas expositivas, continua sendo o padrão de atividades.

Nesse caso, no entanto, há uma postura menos autoritária por parte do professor, que se limita a falar calmamente, mesmo com certo agito da turma, e por vezes chamar a atenção de algum aluno, quando há certo exagero. Ressalta-se, porém, que a turma é muito mais tranquila, menor e menos agitada do que as turmas observadas na escola anterior.

Um dos fatores que é mais perceptível como algo que leva os alunos à distração é, sem dúvida, o uso de celulares em sala de aula. Como o uso é permitido pela escola e não é impedido pelos professores, grande parte dos alunos passam um bom tempo, senão a aula toda, mexendo nos celulares. Certamente é muito complicado, dentro de um sistema de ensino tradicional, um professor competir com o conteúdo tão plural que um aparelho de celular com acesso à internet pode fornecer a um adolescente. Nota-se que a diferença, com relação a escola Henrique Stodiek, centra-se em dois pontos, a diversidade de classe dos alunos, mas principalmente pela questão temporal – há três anos atrás, *smatphones* não eram tão comuns assim.

Observados esses elementos e os diferentes conjuntos de situações sobre os quais se pensa e realiza a atividade filosófica no ensino médio, a participação dá-se a partir da elaboração e execução de um conjunto de aulas para uma turma de 2º ano – dentro do conteúdo geral de Estética e Filosofia da Arte, conteúdo este escolhido pelo professor no segundo semestre – e que são detalhadas mais à frente.

5. Como?

Dadas as particularidades apontadas sobre as escolas, ambientes, alunos e o sistema educacional e pedagógico apontados acima, repensa-se como, enquanto professores de filosofia, se é capaz de introduzir na sala de aula certo tipo de atividade filosófica e, mais propriamente, como se constrói, estabelece e repensa aquele plano de imanência – que serve de base para a criação de conceitos, atividade plenamente filosófica, no futuro dos alunos, de acordo com as teorias de Deleuze e Guattari que mencionadas no início deste ensaio.

Três tipos de atividades, coexistentes e complementares ou não, servem para construir esse plano de imanência. O primeiro é o tradicional trabalho com a história da filosofia, a partir de autores que articulam conceitos. A apresentação e discussão de autores, teorias e relações da história da filosofia é uma maneira, indireta de colocar os alunos em contato com os conceitos – mesmo sem compreender ainda diretamente o conceito de conceito – e de aproximar-se e familiarizar-se com o discurso filosófico, com o trabalho com conceitos. O conhecimento da história da filosofia é uma das maneiras de se estabelecer o horizonte relativo necessário ao plano de imanência.

Um segundo ponto é o trabalho com temas. Da mesma forma que o contato com a história da filosofia, o trabalho de pensamento a partir de temas e problemas filosóficos gerais, sem se prender à temporalidade ou à autores, também é um passo para o estabelecimento desse horizonte relativo. Mas para além do trabalho pelo qual se pensa os temas até como personagens conceituais, pensa-se um tema como conceito em si. Um tema como arte, suscitando a pergunta inicial: o que é arte?, é tratado como uma articulação e uma recriação, do conceito de arte, dependendo do

trabalho do professor.

O terceiro ponto envolve diretamente a ação. Pensar a filosofia como uma atividade, como um fazer, leva a entendê-la como uma construção constante que está ligada ao pensamento, e este ligado ao dia a dia, às vivências, experiências diárias. Assim, trabalhos práticos ajudam a pensar conceitos mas, mais propriamente, auxiliam a construir aquele plano de imanência. Sendo o plano de imanência um espaço pré-filosófico, uma atividade, seja artística, científica, de corpo ou de pensamento, serve como abertura, como pano de fundo pré-filosófico para se pensar os conceitos.

Com isso em mente, o trabalho na escola se dá, de maneira geral, da seguinte forma: como o conteúdo geral é estética e filosofia da arte, toma-se como base e ponto de partida uma forma de arte específica, uma atividade artística e, portanto, humana, muito presente nos dias de hoje: a fotografia.

A partir da escolha, fez-se aulas expositivas, com ajuda do projetor, começando por uma breve história da fotografia e, a partir daí é estabelecida uma relação histórico-filosófica da fotografia com as artes plásticas. Com apresentação de imagens de pinturas modernas e contemporâneas, auxiliados pelo conceito de aura de Walter Benjamin, apresenta-se a maneira com que o surgimento e advento da fotografia transformam as artes plásticas, dando a elas um potencial nunca antes pensado, discorrendo e visualizando as mudanças de temas, formas, técnicas e suportes.

Em seguida, a aula é mais voltada para a fotografia propriamente dita. A ideia consiste em pensar três aspectos: a fotografia como documento (como representação fiel do real), como expressão (como resultado de uma construção expressiva do autor frente ao real) e como arte (fotografia em si mesma, produtora de seu próprio real). Usando a exposição de diversas fotografias históricas, pensa-se a relação da fotografia com o real, e de maneira mais geral, da

arte com o real, além de refletir como as imagens fotográficas estão inseridas no imaginário e cotidiano, inclusive com o uso de um *quiz* que consiste em descobrir imagens que sofrem ou não o uso de *photoshop*.

Mais à frente são estabelecidas as relações da fotografia com o belo. Havia sido pedido para os alunos tirar uma fotografia que bela e a enviassem. Visualizando as fotografias enviadas, discutiu-se as opiniões acerca do que é considerado belo em cada uma delas e do por quê das escolhas dos alunos. Assim, é apresentado um conjunto de elementos que tradicionalmente são pensados como aspectos formais importantes para que uma imagem seja considerada bela, construídos desde o renascimento, principalmente. Conceitos como proporção, composição, forma, cores, são trazidos à tona pela fotografia e de técnicas e regras gerais do trabalho fotográfico.

A partir dessa discussão sobre as técnicas e elementos formais reflete-se sobre a beleza, e é definida, juntamente com o professor, uma nova atividade: uma mini-maratona fotográfica com os alunos.

Assim, na aula seguinte, são definidos seis temas, que consistiam em: cotidiano dos alunos, natureza, problemas da escola, arquitetura, trabalho/trabalhadores e esporte. Os alunos então têm o tempo de aula para sair pela escola e criar fotografias relativas aos temas, sempre pensando nos parâmetros apresentados na aula anterior sobre a beleza nas imagens, bem como as próprias intuições sobre beleza. Como resultado, foram apresentadas as fotos de todos e analisadas. As doze melhores fotos foram impressas e apresentadas em uma exposição cultural na escola, no fim de semana. As fotografias também servem como avaliação, segundo orientação do professor, seguindo critérios de criatividade, inovação, senso estético e, principalmente, adequação das imagens aos conceitos trabalhados em sala – ou como as imagens produzidas pensam esses conceitos.

A proposta, por mais que não trabalhe diretamente com criação de conceitos e não seja genuinamente filosófica, serve muito bem para o que se propôs aqui como objetivo das aulas de filosofia no ensino médio: a criação de um pano de fundo pré-filosófico, sobre o qual os conceitos se articulam e são pensados e trabalhados, um horizonte relativo no qual a filosofia, estritamente como criação de conceitos, se torna possível mais à frente. Ou seja, algo como o que Deleuze e Guattari chamam de plano de imanência – que segundo eles já é, por si, filosofia.

Pensando a arte, as suas mudanças, inclusive no próprio conceito, a partir da fotografia, considera-se que se cria uma situação para a atividade filosófica. Fazendo arte, construindo fotografias e exercendo uma atividade artística, estimula-se nos alunos uma compreensão pré-ontológica da arte e da fotografia, uma vivência pré-conceitual, mas que pode servir para o posterior trabalho conceitual.

Dependendo da maneira como o professor organiza as aulas, a partir de temas, e da maneira que reconstrói e repensa esses temas com os alunos, o trabalho se aproxima do trabalho filosófico de criação. Ao se discutir com os alunos sobre o que é arte?, pode-se sim, em sala e em conjunto, chegar a um novo conceito de arte. Mas esse é um trabalho difícil e complicado, ainda mais pelas questões pedagógicas citadas.

Assim, acredita-se que o trabalho de ambientação pré-filosófica – mas que no sentido do plano de imanência já tem um pé no filosófico – é uma boa e válida alternativa para se pensar o trabalho do professor de filosofia no ensino médio, nos dias de hoje.

Referências

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. V. I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

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

A FILOSOFIA TRANSDISCIPLINAR: AS NOVAS MÍDIAS E O ENSINO

Vinícius Mund Ferreira Dias

Introdução

Não é de hoje que o uso de diferentes mídias, para atrair a atenção dos estudantes, traz resultados positivos tanto para quem as expõe, quanto para quem as recebe. A sensibilização, o ato de chamar a atenção para o problema filosófico tem de ser feito de uma maneira dinâmica e por um meio com a qual os estudantes estejam bem acostumados. Além disso, a interação com a turma há que se dar de forma muito natural, no sentido de que essas ousadas exposições não se tornem empecilho ao inquietante espírito da dúvida e ao espanto dos jovens. É necessário, no entanto, que se deixe de lado todos os preconceitos e estereótipos inerentes à atividade docente. Para que esses recursos sejam utilizados corretamente, cabe aos professores preparar-se, adotando uma postura diferente, uma nova forma de educar, pois é necessário que o educador saiba favorecer a aprendizagem mediada pela tecnologia. O professor é um dos coautores da transmissão do conhecimento reconhecendo que na abertura do diálogo há a possibilidade de estabelecer conexões entre aquilo que se vê e aquilo que é de cada um (suas vivências e aprendizados). A abertura do diálogo é, portanto, a abertura do mundo. Mundo este cada vez mais tecnológico e funcional, no movimento do qual o eclodir da dúvida pressupõe, entre outras coisas, a intervenção de uma Filosofia transdisciplinar.

Em vista do grande progresso das ciências e do forte avanço da tecnologia sobre a vida das pessoas, algu-

mas atividades são repensadas e atualizadas. No caso específico da docência em Filosofia, não é demais reivindicar que ela também esteja à par das mudanças. Embora sua natureza seja inerente ao avanço do pensar humano, a ebulição de novas mídias, suscita cada vez mais pensamentos acerca da tecnologia.

No presente ensaio, faz-se algumas considerações sobre o uso das mídias como recurso pedagógico capaz de sensibilizar os estudantes e trata-se, brevemente, da sua aproximação com a Filosofia. Mostra-se porque ensinar essa filosofia e como pode ser feito, correlacionando outras linguagens como a arte, a poesia, a música, entre outros. Também constam algumas observações referentes ao aprendizado da experiência do estágio, bem como o que se espera dos alunos em sala. Com o objetivo de aproximar o leitor ao tema, as informações contidas são apresentadas na forma de tópicos específicos, nos quais foram discutidos os assuntos propostos de maneira clara e concisa.

1. A educação e a tecnologia

No tocante ao escopo de toda educação, os atores que compõem este sistema, diferentemente daquele proposto pelo ator e pedagogo Stanislavski, têm destaque no ensaio. Em primeiro lugar, tão essenciais quanto quaisquer outros elementos, são os estudantes. E para versar sobre aquele que aprende, leva-se em conta o contexto atual da educação. Muito embora aquele que aspira à carreira docente, foi discente alguma vez na vida, compreender quais são seus anseios e aflições exige tempo e dedicação. A geração dos *Smartphones* se mostra cada vez mais sedenta por todo tipo de conhecimento, seja ele trivial ou fútil, necessário ou desnecessário. E o advento da tecnologia surge em

meio a tudo isto, como um turbilhão capaz de suscitar inúmeros debates. No entanto, os alunos que estão nas salas de aulas hoje, definitivamente não são os mesmos para o qual o tradicional sistema educacional foi criado para ensinar. Se antes o paradigma da atividade docente é a ideia de um mestre que detém o conhecimento, discursando para os pupilos, hoje em dia os mestres já não são mais os únicos detentores do saber e já não são mais o centro do conhecimento. Recusa-se esta ideia, a todo custo.

Incumbe ao professor, hoje, ser arrojado, criativo e, acima de tudo, ter domínio sobre o que fala, mediando oportunidades para os alunos e inovando na maneira de avaliá-los. No exercício da função ou mesmo antes dela, o professor de filosofia cumpre estar em sintonia com o mundo e partilhar das mais variadas concepções filosóficas com os alunos. É importante também que traga para a sala de aula suas próprias vivências. Tem de estar afiado com os conteúdos e problematizá-los na medida do possível, vindo também ao encontro das vivências de cada um dos alunos. No entanto, esta não parece ser uma tarefa fácil, posto não existir uma filosofia específica, mas filosofias específicas. E ao professor, acima de tudo, cabe ter criatividade suficiente para aliar as mais variadas ferramentas didático-pedagógicas às aulas. Nesse sentido, casar o ensino da filosofia com outras linguagens é uma tarefa assaz excitante e tentadora. O cinema, a música, a literatura, as artes plásticas e mesmo a poesia, cedem um rico pano de fundo para auxiliar o professor, na difícil missão de concretizar um aprendizado efetivo e de qualidade. Contudo, no diálogo com outras áreas é inerente o cuidado! Não se pode transformar a aula em um espetáculo de ideias sem objetivos. A conversação com outras linguagens é propícia para o levantamento dos mais diversos questionamentos, não necessariamente filosóficos. Apontar as correlações com os eventuais acontecimentos cotidianos, explicar as relações de causa e

efeito das boas e das más ações, bem como aquelas que são observadas na ficção, é apenas um instrumento retórico para o verdadeiro ensino da filosofia. Muito se ouve falar das aulas de filosofia, afirmando que não são boas, ou que não passam de uma perda de tempo. Contudo, o professor que está de acordo com os seus objetivos, metas e obrigações pode, sim, dialogar com outros campos do saber e obter o êxito que espera. Mas, para tanto, não pode tirar o foco da filosofia. Neste ponto, ao professor estar em consonância com as atualizações, reinvenções e ressignificações que são inevitáveis. Em suma, este, mais que qualquer outro cidadão – por ter como ofício a belíssima e árdua tarefa de estabelecer uma relação de amizade com a sabedoria (o *filo sophos*), por ser um dos encarregados de erigir uma ponte entre aquilo que refletiram os eminentes pensadores das mais diferentes épocas e o mundo (realidade do aluno) - quer, acima de tudo, compreender o quanto for apreensível e pragmático no que diz respeito à cognição, ao conhecimento.

Diante dessa nova realidade dominada pelos ambientes de aprendizagem informal, muitos alunos mostram-se pouco motivados no contexto de sala de aula. Por este motivo, o professor acompanha toda e qualquer situação que envolve a utilização de tecnologias, pois o domínio da linguagem tecnológica permite que interaja com o mundo de forma colaborativa e participativa, tornando, assim, a aprendizagem mais interessante e menos maçante. Não obstante, é necessário que o professor pense em pontes entre o conhecimento formal, tal como o aprendido durante a graduação e a aprendizagem informal que ocorre fora da sala de aula. A instigação para o filosofar depende de conteúdos filosóficos e de relações com outros saberes na aula de filosofia. Eis alguns exemplos destas relações.

2. Exemplos de uso das mídias na filosofia

Pode-se ficar uma infinidade de tempo imaginando e tentando correlacionar os temas filosóficos às mais variadas mídias. No entanto, para explicitar o que dá certo, traz-se à baila duas experiências vivenciadas durante a docência no estágio. A primeira surge quando, assistindo à um desenho animado no *Cartoon Network*, houve um *insight* justamente sobre o tema do episódio (Apenas um Show – Regras da Casa Ep. 8/3^a Temp.)¹. O problema filosófico de fundamentar uma teoria moral, é apresentado com base no episódio, utilizando uma mídia atual pois, desta forma, sensibiliza-se os alunos de uma maneira menos maçante. Ao tratar, em aula, da questão da boa vontade na ética kantiana, pergunta-se se é interessante partir desta virtude, guiando-se pelos instintos. É dado o exemplo do assassino que teria mais sangue frio para cometer os crimes e também do *Rigby* que só queria viver sem regras. Eles percebem que não dá certo. Constatam que é necessário haver um pressuposto para guiar esta virtude, pressuposto que é a razão. Com isso, foi fácil conduzi-los à noção de dever, base de toda a teoria moral de Kant. Relacionando alguns acontecimentos do episódio, resume-se, praticamente, duas seções da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, passando pela explanação dos tipos de ação possíveis (conforme o dever, contrária ao dever, conforme o dever por inclinação imediata, ou por intenção egoísta), culminando na ideia de lei universal e a formulação do Imperativo Categórico.

Um segundo exemplo dessa inserção de outras mídias no raio de ação da Filosofia é utilizado para explicar

¹ O episódio de Apenas um Show, disponível em: <http://mais.uol.com.br/view/mjm44845retw/apenas-um-show-regras-da-casa-hd-720p-04020E9C396AD4C14326?types=A&>>

um pouco mais sobre a Bioética. Nesta oportunidade, ao tratar da ética animal, é apresentado um trecho de um episódio de *Os Simpsons* (Ep. 5/7^a Temp.)², que trata do assunto, para sensibilizar a turma. Diferentemente do que fariam outros docentes, passando talvez imagens horrendas de abatedouros sangrentos, prefere-se ficar com a polêmica e cômica animação. Num primeiro momento, após a apresentação do episódio, é entregue uma folha com a opinião de alguns filósofos sobre os animais. Aristóteles e Descartes contestando, ou melhor, negando, que os animais tivessem direitos e Bentham e Singer lutando por seus direitos. Perguntados sobre um pressuposto para criar uma ética animal, respondem, prontamente, sobre o sofrimento. Passa-se, então, mais outra mídia, agora numa versão pesada de ativismo extremo. Uma banda sueca de *death metal*, a *Arch Enemy*, e o seu som intitulado *Cruelty Without Beauty*, cuja letra escancaradamente tende a uma forma de protesto. Trata-se dos conceitos de senciência e especismo, apontados por Singer, além de trazer também a ideia abolicionista de Gary Francione como uma possibilidade ética. Apresenta-se os conceitos de vegetarianismo e veganismo, como filosofias de vida. E como ótimo resultado desta proposta inovadora, na avaliação, é experimentada a sensação de êxito em relação à inserção de mídias para a discussão filosófica. Abaixo, as questões elaboradas que constam na 1^a avaliação dos estudantes no estágio docente:

- 1) No episódio “Regras da Casa”, Mordecai e Rigby, personagens do desenho animado *Apenas um Show*, se viram diante de um grande di-

² O episódio de *Os Simpsons* disponível em: <http://mais.uol.com.br/view/vtzludptk2f8/os-simpsons--7-temporada-episodio-5-completo-e-dublado-04028C993572C4B94326?types=A&>>

lema ético. Quando Benson escreveu um livro de regras que não lhes permitia, por exemplo, jogar vídeo games, eles se revoltaram e tentaram viver num mundo sem regras. No entanto, acabaram sentindo na pele o efeito dessa escolha quando, ao caírem num mundo paralelo, seus maiores prazeres se tornaram seus inimigos. Dê exemplos das 4 ações possíveis para a conduta de Mordecai e Rigby quanto ao (des) cumprimento das regras do Benson. Baseie-se na divisão de Kant dos possíveis motivos para a ação, indicando dentre os exemplos criados, qual das condutas é a mais adequada à noção kantiana de dever e o porquê.

2) Mordecai e Rigby, assim como Lula Molusco e Patrick Estrela representam, nos desenhos animados, várias espécies de animais em extinção. Os humanos, que detém a razão, matam por interesse e há muito inverteram o valor da vida de animais não-humanos em valores mercadológicos. Explique o que entende por 'especismo'. Diferencie bem-estarismo e a noção de direitos dos animais e dê exemplos de práticas dos dois.

3) A Bioética, recente área da Filosofia, se caracteriza por ser interdisciplinar (ou seja, agrega vários campos do saber que dialogam entre si). Embora a Filosofia, se ocupe de questões normativas e conceituais no intento de alcançar uma universalidade, em discussões sobre o Aborto, a Eutanásia e o uso de animais não-humanos para pesquisas por exemplo, é natural que os critérios adotados para escolha entre de-

fesa ou acusação de dado aspecto, sejam vistos como algo muito subjetivo. Por este motivo, a partir de suas concepções de mundo, escreva uma poesia com 3 estrofes (com pelo menos 4 linhas cada estrofe) em que cada uma contenha respectivamente sua posição acerca das três discussões citadas acima.

Na primeira questão, espera-se que os estudantes soltem a criatividade e coloquem seus conhecimentos à prova, inserindo de maneira inusitada, exemplos tais como os trabalhados na aula sobre Kant e que envolvem personagens do desenho apresentado em classe. Na segunda questão, é esperado que descrevam alguns dos conceitos trabalhados em sala, sendo ainda possível trazer elementos do episódio dos *Simpsons* para as respostas. Na terceira questão, no entanto, o objetivo é avaliar a criatividade dos alunos, sem que, necessariamente, façam referências filosóficas. Pretende-se, com isso, analisar as habilidades de lidar com o imprevisto, declamando uma poesia para a turma, ao mesmo tempo em que aliam o conhecimento obtido das incursões de uma filosofia feita e pensada transdisciplinarmente. Embora se tenha trabalhado apenas um âmbito específico das possíveis correlações entre as mídias atuais e a Filosofia em seus aspectos históricos, no presente ensaio, mostra-se o quão profícuo é este lançar-se no novo (algo como o momento de abertura do *ser-aí* heideggeriano para o mundo). Posto que a Filosofia por ela mesma, necessita atualizar-se constantemente, revisando concomitantemente seus campos possíveis de ação, pensar na aliança entre as novas mídias e uma prática docente mais acessível a todos, não é um sonho dogmático, mas uma realidade plausível.

3. Considerações finais

De acordo com o apresentado acima, fica claro que a tecnologia é uma porta de entrada para o conhecimento filosófico. A relação da tecnologia com a educação diminui a distância que existe entre professores e alunos. Enquanto os alunos estão imersos nas novas tecnologias é preciso aproveitar para se aproveitar das últimas novidades, não no âmbito do banal, mas no âmbito daquilo que é fruto de uma abstração filosófica. Nos ambientes de aprendizagem informal, inverte-se o paradigma relacionado à posse do conhecimento. Um usuário dos modernos *gadgets* por exemplo, não mais é só espectador, como também portavoza do conhecimento. Ele quer participar ativamente da construção deste conhecimento, de tal modo que recria os conteúdos à sua maneira. É papel do professor explorar as potencialidades desse recurso e de outras tecnologias e mídias, tais como o cinema, o teatro, a poesia e a música, cultivando sempre a criatividade, propondo atividades a serem inseridas no contexto das aulas e fazendo o possível para que venham somente somar às vivências de todos aqueles para quem se faz a aula.

O ensino da filosofia é dignificante à vida de todos. No contexto do presente ensaio, a ideia é que sua introdução é elaborada mediante aulas formais e em consonância com as diferentes mídias disponíveis nesse mundo cada vez mais tecnológico. Mas a Filosofia é olhada apenas sob esse ponto de vista? Há que se exigir que ela receba uma importância como que sobrenatural, ou que seja posta em um patamar acima das demais matérias? E a tecnologia, onde se encaixa? Como inseri-la neste contexto?

É provável que não mais se fale em gradações de importância das disciplinas, mas em níveis pragmáticos de sua relevância para a vida cotidiana. Assim como a mate-

mática é importante para compreender os números e sua aplicabilidade no mundo, a biologia para conhecer o corpo humano e outras formas de vida, ou mesmo a história e a geografia, para entender os aspectos de como foi, como é e como será o mundo, a Filosofia incute em cada um o exercício do questionamento constante, de propor-se a duvidar, de praticar o não-conformismo com as respostas irretorquíveis, dentre outras inúmeras serventias e préstimos.

Nesse sentido, a Filosofia, tal como a tecnologia, é pensada, assim como a $\alpha\gamma\omicron\mu\alpha$ grega, como espaço de abertura. Mas, para tanto, precisa-se não de meros formadores de opinião, mas de diálogo para o entendimento mútuo, que cede espaço para uma abertura de mundo capaz de estabelecer conexões entre aquilo que se vê e aquilo que é de cada um. Num mundo prático, em que o eclodir da dúvida pressupõe, entre outras coisas, a intervenção de uma Filosofia transdisciplinar, nada mais se pretende que evidenciar a emergência da apropriação de novas mídias, bem como de outras linguagens (música, literatura, artes e etc.) como recurso didático inovador do processo de ensino-aprendizagem da Filosofia, pondo fim às práticas pedagógicas obsoletas e ultrapassadas.

Referências

APENAS UM SHOW. *Regras da Casa*. Disponível em: <http://mais.uol.com.br/view/mjm44845retw/apenas-um-show--regras-da-casa-hd-720p-04020E9C396AD4C14326?types=A&>. Acesso em: 27 de abril de 2015.

KANT, Immanuel, 1724-1804. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1997.

Os *Simpsons* disponível em:

<<http://mais.uol.com.br/view/vtzludptk2f8/os-simpsons-7-temporada-episodio-5-completo-e-dublado-04028C993572C4B94326?types=A&>>

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Paulo José dos Santos

Introdução

A Constituição Cidadã promulgada em 1988, ao disciplinar a educação, a cultura e o desporto, dispõe que

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)

Disposição que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) explicita ao estabelecer que

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...]; III. *O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*; IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacio-

nando a teoria com a prática. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Estabelece, também, no Art. 36, IV “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (BRASIL, 1996).

Portanto, no processo recente de redemocratização da sociedade brasileira, a filosofia adquire o estatuto de conhecimento básico para o aprimoramento do educando. Neste sentido, concomitantemente à satisfação decorrente de ver coroados de êxitos os esforços de diversas gerações de docentes, no sentido da formação integral dos educandos, são necessárias reflexões acerca dos meios e das formas mais efetivas de ação pedagógica no sentido da concretização de tais objetivos.

Assim, apresenta-se algumas reflexões sobre a efetividade da prática docente da filosofia no Ensino Médio, no Brasil. Neste sentido, trabalha-se estas reflexões em três grandes passos. Inicialmente, efetua-se breve análise do marco regulatório do ensino da Filosofia no Brasil. Em seguida, analisa-se os aspectos positivos e os aspectos negativos de distintas abordagens possíveis da prática pedagógica da filosofia nas unidades de ensino que compõem os sistemas educacionais e, finalmente, com base no resultado obtido nas análises anteriores, apresenta-se uma proposta de abordagem para a prática pedagógica da filosofia no Ensino Médio no país.

1. O marco regulatório do Ensino Médio no Brasil

O marco regulatório do Ensino Médio no Brasil é constituído a partir de três níveis básicos de documentos: A

Constituição Federal, a Lei Federal nº 9.394/96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documento complementado pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCem).

A *Carta Magna*, conforme citado anteriormente, dispõe que a educação é direito de todos e estabelece no Art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]; IV. Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988)

A *Constituição Federal* dispõe ainda, no Art. 211, Caput, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988) e, no Art. 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...] VII. Garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

E, por fim, dispõe no Art. 214 que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação [...] por meio de

ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] IV. Formação para o trabalho; V. Promoção humanística, científica e tecnológica do País; [...].(BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por sua vez, estabelece no Art. 8º que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), em consonância com o disposto no Art. 22, XXIV da Constituição Federal, cujo teor é “compete privativamente à União legislar sobre [as ...] diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988).

A LDBEN estabelece no § 1º do Art. 8º

[...] caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (BRASIL 1996)

E, após efetuar a distribuição das competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios relativamente à organização dos respectivos sistemas de ensino, a LDBEN, no Art. 12 dispõe que

[...] os *estabelecimentos de ensino*, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I. Elaborar e executar a sua proposta pedagógica; [...]; III. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos; IV. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; [...]; V. Articular-se com as famílias e com a comunidade, criando

processos de integração da sociedade com a escola; VI. Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL,1996, grifo nosso).

e no Art. 13

[...] os docentes incumbir-se-ão de: I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...] V. Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996)

Finalmente, após dispor sobre os níveis e as modalidades de educação e ensino, a LDBEN estabelece no Art. 21 que

[...] a educação escolar compõe-se de: I. Educação básica, formada pela Educação Infantil [até os 5 (cinco) anos de idade], pelo Ensino Fundamental [duração de 9 (nove) anos], iniciando aos 6 (seis) anos de idade] e pelo Ensino Médio [etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos]; II. Educação superior. (BRASIL,1996)

E no Art.22:

[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL 1996)

E, por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina, no Art. 26:

[...] os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL,1996)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, PCN⁺ e OCem), documentos fundamentados nas disposições da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, publicadas na Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por seu turno, consideram que

[...] o currículo, enquanto instrumento da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações polí-

ticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (BRASIL, 1998, p. 29)

E, ao estabelecer os parâmetros para a área de ciências humanas e suas tecnologias, área que engloba a filosofia, informa que

[...] a aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se constrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade. (BRASIL, 1998, p. 34)

E conclui que

[...] as competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia são: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica; elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais convincentes. (BRASIL, 1998, p. 334-346).

Estas disposições são o marco regulatório, a base jurídica que orienta o posicionamento e a tomada de decisão de todos os atores envolvidos no processo pedagógico, educadores, educandos e seus pais ou responsáveis legais, e servidores administrativos das diversas instâncias dos sistemas educacionais, como o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais de Educação, as Secretarias Municipais de Educação e Estabelecimentos de Ensino. Estes últimos, como instituições, constituem-se em setores burocráticos, caracterizados por rígidos mecanismos de fiscalização e controle.

Como parte do aparelho ideológico do Estado, a escola cumpre um papel bem definido no seio da sociedade à qual pertence, o de assegurar a manutenção e a reprodução do *status quo*.

Neste contexto, cabe perguntar: é possível o ensino autônomo da filosofia, no nível médio, do fechado e controlado sistema educacional brasileiro? E, caso isto seja possível, qual filosofia é permeável a este sistema? E, ainda, qual deverá ser o objetivo possível desta ação pedagógica e como realizar o objetivo?

4. Reflexões acerca de distintas possibilidades de docência da filosofia no Ensino Médio, no Brasil

As respostas às perguntas formuladas acima iniciam-se mediante o esclarecimento do objetivo ou da meta pretendida com a introdução do ensino da filosofia no nível médio da educação brasileira.

Sabe-se que “[...] os fins da educação [constituem...] alinhamentos para orientar a organização e o funcionamento dos sistemas educativos, tendo em vista o cidadão

que a escola se propõe formar” (CARNEIRO 2013, p. 43). Assim, pergunta-se: qual a finalidade pretendida para o ensino, no nível médio da educação brasileira e qual o papel do ensino da filosofia neste nível educacional?

Em sentido amplo, entende-se que o objetivo geral da educação nacional é o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, de acordo com o que dispõe a Constituição Federal no caput do artigo 205. E, ainda em sentido amplo, entende-se que a meta do pleno desenvolvimento da pessoa é um dos principais fatores motivadores da Lei Federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o Art. 36 da LDBEN “para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio” (BRASIL, 2008), dando àquele artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o seguinte teor: “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio”.

Assim, neste nível de generalidade, a despeito da declarada obrigatoriedade, não se identifica um objetivo específico esperado para o ensino de filosofia, disponibilizado aos alunos do nível médio da educação brasileira, o que se interpreta como um amplo espaço de liberdade e de autonomia para a ação docente na disciplina, neste nível.

Desta forma, relativamente à pergunta acerca da possibilidade de um ensino autônomo da filosofia para os alunos do nível médio, do fechado e controlado sistema educacional brasileiro, a autonomia vincula-se à meta de dotar os alunos das competências e habilidades descritas acima, bem como dos conhecimentos, relativos à disciplina, exigidos nos exames vestibulares das Universidades e no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Indiretamente, a filosofia é tratada no Art. 35, inciso I, como “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos

no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996).

Porém, apesar desta perspectiva utilitarista, Gallo (2012, p. 21) considera que o ensino da filosofia se constitui numa experiência singular de pensamento e, se o estudante não se encontrar com ela neste nível mais abrangente de ensino [o nível médio], talvez jamais o faça, na medida em que muitos encerram os estudos neste nível e que, dentre os que seguem os estudos universitários, muitos optam por estudos nos âmbitos científicos ou artísticos, sem maiores oportunidades de experimentar [a] potência do pensamento proporcionada pela filosofia.

No que diz respeito à filosofia, considera-se:

1. Evitar “[...] atribuir aos alunos [do ensino médio] o mesmo grau de interesse [...]” (SOUZA, 2002, p. 163), que têm aqueles que escolhem efetuar estudos superiores de filosofia;
2. “Fugir de dois ‘cantos de sereia’ muito comuns nos processos educativos” (GALLO, 2007, p. 16): o conteudismo, que consiste em entender o ensino da filosofia como mera transmissão de conteúdos produzidos historicamente, e o ecletismo, que se traduz na improvisação de belos discursos sobre quaisquer assuntos interessantes, porém totalmente desconectados entre si e desvinculados de temas filosóficos;
3. Evitar o entendimento, muito difundido, da filosofia como debate, bem como a consequência dessa concepção, que consiste em fundamentar as aulas da disciplina em discussões, o que transforma as aulas em meras “[...] arenas de opiniões” (GALLO, 2007, p. 16).

Assim, considerando que “[...] não existe ‘a’ filosofia, mas ‘as’ filosofias e, sobretudo, o filosofar” (SAVATER,

2012, p. 39), uma questão fundamental diz respeito à escolha clara, dentre as múltiplas concepções de filosofia, aquela que o docente adota, bem como na explicitação da opção escolhida e da razão da opção para os educandos envolvidos em determinado processo pedagógico. Neste sentido, subscreve-se a visão de Gallo:

[...] penso que só há uma possibilidade plausível: escolher uma perspectiva de filosofia que permita um trabalho coerente em sala de aula, [...] que tomemos uma posição, que nos coloquemos no campo de uma determinada concepção de filosofia. E, fundamentalmente, que deixemos isto claro; que evidenciemos a posição filosófica com base na qual pensamos e ensinamos (GALLO, 2007, p. 38-39).

4. Proposta de uma abordagem para a prática pedagógica da filosofia no Ensino Médio, no Brasil

Acerca da condução da prática da docência da filosofia, o primeiro e fundamental aspecto consiste em identificar a especificidade da filosofia relativamente às demais modalidades de conhecimento que compõem a grade curricular do Ensino Médio. Neste sentido, entendendo a filosofia como o “conhecimento racional por meros conceitos” (KANT, 2002, p. 49), ou como o “conhecimento por puros conceitos” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 13) e considerando que “todo conceito remete a um problema” (GALLO, 2007, p.24), conclui-se que “a prática do ensino de filosofia [deverá] necessariamente, passar pelo conceito e pelo problema” (GALLO, 2012, p. 56). Neste sentido, Gallo afirma:

[...] nessa perspectiva, a aula [de filosofia] precisa adquirir um caráter prático, investigativo, dinâmico, sem no entanto cair no senso comum e no ‘opinionismo’, sem perder a dimensão estritamente filosófica do conceito. (GALLO, 2007, p. 25)

E, neste sentido, o professor da Faculdade de Educação da UNICAMP concebe a aula de filosofia como uma

[...] oficina de conceitos, um local onde [os conceitos possam ser] experimentados [e ...] testados, [uma aula na qual] importa mais o processo, a experimentação [em que se possa] fazer o movimento do pensamento [...] a experiência do pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los. (GALLO, 2007, p. 26)

Assim, uma estratégia efetiva de se estruturar as aulas de filosofia para os alunos do Ensino Médio é organizá-las como oficinas de conceitos, estruturados “a partir de temas que tomam a História da Filosofia como centro” (HORN, 2009, p. 61). As aulas, assim conduzidas, têm como objetivo primordial familiarizar os alunos com os problemas e com as variadas formas de encaminhamento de soluções para estes problemas propostos pelos filósofos, em distintos momentos históricos.

Desta forma, determinada Instituição de Ensino ou Unidade Escolar, por exemplo, estrutura a grade curricular de filosofia do Ensino Médio tendo os problemas relacionados ao conhecimento como o tema do primeiro ano, a ética como tema do segundo, e a filosofia política como o tema do terceiro ano. E, ainda como um exemplo possível, orga-

nizar o Plano de Ensino do primeiro ano tendo como fio condutor as doutrinas filosóficas propostas no decorrer da história da filosofia para responder às grandes questões da possibilidade do conhecimento, dos fundamentos do conhecimento e das fontes do conhecimento.

Assim, nas aulas para turmas do primeiro ano, após contextualizar cada momento histórico e sensibilizar os educandos acerca do problema epistemológico nele surgido, o professor atua como facilitador do processo de leitura crítica de trechos selecionados de obras fundamentais como por exemplo a *República*, de Platão, a *Metafísica*, de Aristóteles, a *Cidade de Deus*, de Santo Agostinho, a *Suma Teológica*, de São Tomás de Aquino, as *Meditações*, de Descartes, a *Ética*, de Spinoza, o *Discurso de Metafísica*, de Leibniz, as *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*, de Hume ou a *Crítica da Razão Pura*, de Kant, bem como do trabalho de pesquisa em fontes secundárias como obras de comentadores e do processo de apropriação dos conceitos filosóficos pelos alunos.

Desta forma, após orientar a leitura de textos selecionados de determinada obra filosófica, reconhecendo que “[...] o caminho através de outra pessoa é a via central de desenvolvimento da inteligência prática” (ALVAREZ, 1996, p. 85) e que “[...] no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, no âmbito individual” (ALVAREZ, 1996, p. 84). Num primeiro momento o educador proporciona aos educandos o empréstimo de “[...] uma consciência, uma memória, uma atenção, categorias e inteligência [...] que suplementem e conformem paulatinamente sua visão de mundo e construam pouco a pouco sua mente” (ALVAREZ, 1996, p. 85), possibilitando que estes jovens vivenciem “[...] o movimento do pensamento” (ALVAREZ, 1996, p. 85) e, no processo de apropriação crítica dos conceitos de cada sistema filosófico, da sua compreensão e da sua reconstrução,

vivenciem “[...] a experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos ”(GALLO, 2007, p. 26), até que, num momento posterior, próprio a cada um dos educandos que compõem a turma, eles adquiram a capacidade de “[...] pensar por [si] mesmos [...] de fazer um uso livre e próprio e não um uso servilmente imitativo de sua razão” (KANT, 2002, p. 49), o que constitui o filosofar.

A partir deste momento, tendo adquirido a capacidade de pensar autonomamente, cada educando efetua, por si próprio, a reconstrução dos conceitos pertencentes a cada um dos sistemas filosóficos estudados.

5. Reflexões finais acerca das possibilidades e dos limites do fazer filosofia no Ensino Médio, no Brasil

Com base nas análises precedentes, a filosofia, no âmbito da educação escolar de nível médio, constitui uma possibilidade ímpar de se propiciar aos educandos “[...] um exercício de acesso às questões fundamentais para a existência humana” (GALLO, 2007, p. 18).

Entendendo filosofia como o conhecimento racional por meros conceitos, o filósofo como “[...] quem pensa por si” (KANT, 2002, p.55), e o filosofar como o exercício de “[...] pensar por nós mesmos, [...] de fazer um uso livre e próprio e não um uso servilmente imitativo de sua razão” (KANT, 2002, p. 55). Creio ser possível identificar a especificidade e o âmbito do componente curricular filosofia e, então, conceber o seu ensino como uma oportunidade de agregar ao aprendizado do exercício do “[...] pensamento funcional e proposicional” (GALLO, 2007, p. 21), próprio das ciências, o acesso às demais possibilidades de exercício do pensamento criativo: o pensamento por “perceptos e

afetos” (GALLO, 2007, p. 20), próprio da arte, e o pensamento conceitual, próprio da filosofia.

Assim, tendo a abordagem temática e a história da filosofia como fios condutores dos trabalhos, o professor de filosofia, organiza as aulas como “oficinas de conceitos” (GALLO, 2007, p. 25), ambientes nos quais os educandos efetuam “o movimento de pensamento, [...] a experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história; apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los” (GALLO, 2007, p. 26). Ambiente, em suma, que possibilita aos educandos a “ressignificação de sua experiência existencial” (HORN, 2009, p. 17), fornecendo-lhes meios para “[...] reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19), articulando-o numa unidade de sentido.

Referências

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. V.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRASIL. Constituição (1.988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Organização de Alexandre de Moraes. 38. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

BRASIL-MEC. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf f. Acesso em 07/07/2015.

BRASIL-MEC/SEMT *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1.999.

_____. *PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL-MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (vol. 3). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2006.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN). Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm
Acesso em 94/07/2.015.

BRASIL Lei 11.684/2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm.
Acesso em 05/07/2015.

CARNEIRO, M. A. *LDBEN fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo por artigo*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 3. Ed. São Paulo: 34, 2010.

HORN, G. B. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.

KANT, I. *Manual dos cursos de lógica geral*. Tradução, apresentação e guia de leitura: Fausto Castilho. 2. ed. Campinas: Unicamp; Uberlândia: Edufu, 2.002. (Coleção multilíngues de filosofia Unicamp. Série A – Kantiana I).

GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLO, G. (org.) *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2002.

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

_____. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade in SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO FILOSÓFICO

Edegar Fronza Junior

Uma das premissas acerca dos exercícios de docência no ensino de filosofia é partir do pressuposto de que a sala de aula é, por assim dizer, um grande laboratório. Explica-se: o laboratório é o lugar do ensaio, de testar diferentes combinações, lugar do erro e do acerto, da possibilidade e da certeza. O laboratório é lugar em que acontece o *labor*. Nada mais propício que a imagem do laboratório para designar o lugar no qual a observação e a experimentação se envolvem numa dinâmica de complementariedade.

A escola é um verdadeiro laboratório vivo no qual existência e conceito se entrelaçam sem o rigorismo da lógica formal ou mesmo da filologia. Aliás, para ser honesto, os alunos de ensino médio pouco absorvem, ou pouco se importam com questões que, muitas vezes, aos olhos do estagiário encantado pelo canto das sereias epistêmicas conduzem a divagações para níveis acadêmicos estratosféricos.

A docência de filosofia no ensino médio coloca duas alternativas, já apontadas por Adorno “Ser um homem com os pés no chão ou com a cabeça nas nuvens” (ADORNO, 2008, p. 18). É a partir da frase de Adorno que se lança algumas luzes para a discussão da docência em filosofia no ensino médio.

A filosofia caracteriza-se por ser um conhecimento contextualizado. Trata-se de notar que todo pensamento filosófico é uma resposta a inquições que surgem em determinadas épocas e contextos. Nas palavras de Horn, “Não existe uma filosofia pura, uma reflexão descomprometida, absoluta por si mesma, alijada da existência, divorciada das

significações do cotidiano humano” (HORN, 2004, p. 273 - 274)

A prática de ensino-aprendizagem do pensamento filosófico não prescinde de um olhar sensível sobre a realidade. O professor atento ao ser-aí-no mundo, perito da humanidade de cada um dos alunos, identifica diferente gama de conteúdos da filosofia. São aqueles que, em certo sentido, oferecem a real efetivação do pensamento, de modo a fazer sentido aos interlocutores. Tomando como exemplo o laboratório, questiona-se: que sentido há, para um cientista, realizar um experimento que não traz nenhuma contribuição para as pessoas? Na sala de aula, pergunta-se: Que sentido há para um professor lançar discussões que são apenas do seu próprio interesse? É como gastar milhões de reais numa experiência que em nada beneficia os seres humanos.

O pensar filosófico não é mera abstração de pensamento que se restringe a um grupo de escolhidos, nem mesmo um processo para massagear o ego do professor, como se este é o absoluto detentor do conhecimento. A filosofia no ensino médio tem o rigor e a envergadura de um procedimento que possibilita ao aluno associar os conhecimentos obtidos em aula com outras ciências. A filosofia é uma espécie de colcha de retalhos perpassada por muitas linhas que formam sua tessitura.

A sala de aula é, por excelência, o lugar da unidade na diversidade. Na escola não há determinações absolutas, mas possibilidades constantes de transformação. A filosofia é um convite a ver além. Um convite é uma experiência tão excitante e desafiadora como testar um experimento nas aulas de química, a eletrostática, nas aulas de física ou mesmo um poema de Drummond, nas aulas de literatura.

A filosofia desafia! Propõe, dispõe, antepõe, contrapõe. Ela é perigosa, desconcertante, intrigante, misteriosa. O grande problema na prática de docência é desacredi-

tar do poder do filosofar. Desacreditar do real alcance da filosofia na vida humana. Quem sabe o que falta é uma filosofia mais humana, para que a humanidade se torne mais filosófica. E na medida em que há a ligação com o humano, não se é mais, então, como no poema de Drummond, homens feitos em laboratório, mas homens que se recriam na experiência da vida que é o laboratório.

Cabe à filosofia recuperar, a partir do exercício da docência, o diálogo, a proximidade, o encontro do eu com o tu, a partir de uma verdade que implica experiência. Uma verdade que não se enclausura em livros, teorias, que não é posse de uma pessoa, de uma corrente de pensamento, mas que surge das entranhas humanas como fruto da capacidade reflexiva.

O ensino da filosofia no Ensino Médio possibilita ao discente não apenas um repasse dos cânones filosóficos tradicionais, a partir da história da filosofia, mas oferece o saber filosofar. As aulas de filosofia assentam-se sobre o tripé: história da filosofia, saber filosofar, avaliar. Cumpre uma breve análise desta tríade.

A história da filosofia é importante para que o aluno reconheça e se localize no panorama dos diferentes filósofos e correntes de pensamento. A esse respeito comenta Gallo:

Se nos dedicarmos ao ensino da filosofia, buscando o processo do filosofar nos esquecendo do historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (história da filosofia), que é a única maneira de manter viva a história, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida. (GALLO, 2002, p. 198)

Há que desmistificar a filosofia, entendê-la como ciência. Certamente que não nos moldes das chamadas ciências empíricas, mas como aquela que tem método, objeto e finalidade próprios. A história é elemento constitutivo da reflexão filosófica, porém não como mera repetição como amostra de erudição. Pelo contrário é apresentada ao educando como base para a construção da argumentação crítica e a construção de novos conceitos. Por isso,

Se, ao ensinarmos filosofia, nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia [...], estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo intangível para nós. (GALLO, 2002, p. 197-198)

A perspectiva de ensino da filosofia no ensino médio ultrapassa uma visão equivocada do saber filosófico reduzido à estreiteza de um olhar historicizante acerca dos problemas da filosofia. Além disso, entende-se que “[...] o estudante escolar não corre por seu gosto, ele está por descobrir do que irá gostar. Impor história da filosofia, por mais importante que ela seja, significa despertar nos jovens uma aversão a toda filosofia” (TREVISAN, 2009, p. 44).

O segundo elemento, saber filosofar, encontra-se na perspectiva proposta por Kant, no artigo *O que é esclarecimento?* Cumpre ao homem fazer, de modo autônomo, o bom uso da razão. *Sapere aude!*, ter coragem de fazer uso do próprio entendimento. Este lema da *Aufklärung* orienta o ensino, sobretudo, da filosofia. A participação do mestre consiste em ajudar o aluno a aprender a filosofar, estimulando-o a exercitar a capacidade cognitiva como um instrumento racional autônomo de investigação da verdade. Sob pena de criar mentes servis, dependentes e tuteladas

não se ensina pensamentos, mas ativa-se o exercício do pensar.

A avaliação filosófica comporta três elementos: o objeto da avaliação, os critérios da avaliação e os instrumentos da avaliação. O primeiro refere-se às competências, às habilidades que se pretende verificar, em que medida ou grau foram alcançados. Neste caso, tem uma relação com os objetivos do ensino da filosofia. Entre as principais competências ou domínios são especificados: a problematização que é a capacidade de identificar e elaborar um problema de caráter filosófico; a teorização, a habilidade de identificar e distinguir entre as diferentes teorias filosóficas e a argumentação que é a capacidade de relacionar e apresentar bases teóricas que sustentam determinado raciocínio em torno de um conceito e as atitudinais, mudanças de comportamento diante do viver cotidiano. Deste modo, afirma Schulz:

Se essas são habilidades ou competências específicas dos objetivos do ensino da filosofia, a avaliação não pode se limitar a uma avaliação de resultados meramente somáticos; precisa ser uma avaliação de processo, continuada. De outro lado, se implica atingir determinadas competências e habilidades, torna-se necessário que se tenham meios para sua verificação, para saber se são ou não alcançados. (2011, p. 133)

À guisa de conclusão

Abandonar determinadas concepções unilaterais e demasiadamente tolerantes acerca do ensino de filosofia é o ponto de partida fundamental para que passos significativos sejam dados entre os professores de filosofia. Trata-se

de entender a disciplina em sua especificidade própria, não apenas como uma em meio às outras, mas salientando sua relevância enquanto possuidora de um estatuto epistemológico e didático.

A atividade filosófica emerge de interrogações cujas respostas não são dadas de modo imediato, como no senso comum ou mesmo pelos saberes particulares. Essas interrogações constituem os problemas filosóficos que são identificados na vivência dos estudantes, dado que os problemas da filosofia nada mais são que formulações rigorosas dos problemas humanos.

A filosofia como laboratório é experiência em constante devir. Experiência que ultrapassa o âmbito da sala de aula e se lança na existência, percorre caminhos antes nunca trilhados e possibilita ao aluno um novo olhar sobre o mundo. Um olhar crítico-criativo que não se acanha diante do desafio do conhecimento, sempre novo, único e encantador.

Referências

ADORNO, T. W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2008.

GALLO, S. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, A. *et al.* (org.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002.

HORN, G. B. Filosofia, ensino e emancipação. In: CANDIDO, C.; CARBONARA, V. *Filosofia e ensino - um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Unijuí, 2004.

TREVISAN, L. A. *et al.* O professor de filosofia no Ensino Médio. *Revista acadêmica de filosofia da Universidade do Es-*

tado do Rio Grande do Norte. Caicó, n. 1, jan-jun 2009. 39-52. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/58/56>> Acesso em: 25/11/2015.

SCHULZ, A. Dilemas do profissional de filosofia do ensino médio – um difícil alinhamento. *Revista Espaço Pedagógico REP*. v. 18, n. 1. Passo Fundo, p. 124-135, jan./jun. 2011.

SEGUNDA PARTE

FILOSOFIA ENTRE REFORMAS E INCÓGNITAS

EDUCAÇÃO PARA QUÊ? UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM FILOSOFIA

Alex Palmer Sampaio Ribeiro

É sumamente importante responder o que se entende por educação e sobre que tipo de pessoas objetiva-se formar com ela. É natural absorver a ideia de que a educação forma pessoas construtoras da sociedade do futuro, as quais serão críticas do mundo a sua volta. Nesse sentido, algumas conquistas em educação são essenciais para que esse horizonte seja vislumbrado em uma linha mais nítida, projeto corroborado, por exemplo, com a inclusão de filosofia e sociologia como matérias obrigatórias, o que não ocorreu num sistema ditatorial como o vivenciado no Brasil em tempo relativamente recente. Ainda que não ignoremos, no entanto, a relevância da educação como instrumento biopolítico – mesmo nos moldes como ela está constituída hoje –, faz-se extremamente necessária a defesa destas conquistas para o currículo, tendo-se em conta que, de um modo geral, a importância real das matérias ainda não está bem assentada nas mentes e corações dos jovens estudantes e ainda é, por isso mesmo, cedo demais para propor qualquer tipo de descontinuidade do processo.

A sombra de uma ameaça ergue-se através de atos recentes do atual governo no Brasil, que pretende uma reforma no Ensino Médio em grandes proporções sem ter

submetido a proposta a uma oportuna conversação com os diretamente afetados pelas mudanças, que são, a saber, os alunos, professores e diretores de escolas. Embora reconhecendo que seja inegável que a educação, como está precisa mesmo passar por uma mudança estrutural, pois não aparenta funcionar bem, o incentivo do governo de Michel Temer para aprovação de uma reforma por meio de medida provisória dá o que falar. Discutiu-se o assunto numa das aulas de Filosofia assumidas no tempo de estágio vivido junto a alunos de segundo ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC, no segundo semestre de 2016.

Ocorrem momentos bem especiais que fazem aprender muito sobre a arte de educar em sala de aula. Embora não sendo uma turma muito numerosa, 25 alunos¹, registra-se, a princípio e desde o tempo em que apenas se observava as aulas, durante o primeiro semestre, uma série de comportamentos dos estudantes que dão uma prévia de uma desafiadora atuação como estagiários da docência, no semestre seguinte. Incomoda o suposto descaso com que o professor titular da disciplina de Filosofia respondia aos desmandos de seus alunos, permitindo-lhes, até mesmo, que continuassem com atividades lúdicas em sala desde que não atrapalhassem com conversas.

Dadas as circunstâncias impostas pelo atual momento político do país, que leva os alunos da escola em questão a decidirem, em assembleia, pela ocupação da escola, não foi possível terminar o estágio da maneira esperada. Contudo, o combinado com o parceiro de estágio, o Rafael, acerca do calendário de atuação, permitiu a realização da primeira parte no estágio, por uma sequência de aulas antes que ele comesse as dele. Dado o término precipitado do estágio, vejo-me, porém, como menos prejudicado no pro-

¹ O Colégio de Aplicação limita a esse número a quantidade de alunos por sala.

cesso. Entre aspas, porque se acredita que as ameaças à educação pública são 20 vezes mais prejudiciais – para fazer paralelo com os 20 anos de congelamento, no tom dos protestos – para o alunado e professorado como um todo do que para qualquer um que tem de atuar em sala de aula por um semestre ou precisa interromper o ofício de ensinar ou a tarefa de aprender, por um tempo.

Todo esse contexto, portanto, dá as bases necessárias para refletir, com sorte, sobre um tema que se torna amplo e de necessário debate em ambiente escolar, ao menos no ensino público. A título de comparação, no ambiente de trabalho, em escola da rede privada de ensino, não se testemunhou algum ato de manifesto – com envolvimento dos alunos – contra as ameaças da medida provisória para a reforma do Ensino Médio nem contra o congelamento de gastos em educação e saúde propostas pela PEC 241 – e que agora segue com o nome de PEC 55, a ser votada no Senado nos dias que estão por vir. Nas linhas seguintes, toma-se a liberdade de tratar do assunto a partir de uma analogia, desconexa de início, mas que está na moda, por assim dizer. É um paralelo entre as ocupações e o contexto do Brasil atual com eventos de semelhante caráter na literatura fantástica de J. K. Rowling, em *Harry Potter e as Relíquias da Morte*, último livro da aclamada série de sete e parte do que se chama de fábula contemporânea.

Apareceu, recentemente, um par de vezes, comentários generosamente curtidos e compartilhados na *internet*, em que há comparações entre esse momento das ocupações de escolas e o fato de Harry e seus amigos terem derrotado Lord Voldemort e seus aliados em contexto de ocupação de uma escola, a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, na ficção. Apresenta-se, aqui, uma digressão que fará voltar ao ponto essencial desta reflexão em breve, lembrando um fato que bem serve de gancho a este intuito. *As relíquias da morte* começa com um capítulo de título memorável: *The Dark*

Lord ascending, traduzido por *A ascensão do Lorde das Trevas*. Com a alta posição do bruxo das trevas, conquistada ao sabor de muita crueldade e manipulação, seus aliados conseguem espaço para livre e ampla atuação, obtendo cargos em Hogwarts e, inclusive, no Ministério da Magia que é, no romance de Rowling, a instância máxima de governabilidade da sociedade bruxa. Dali, eles conseguem executar os planos mais macabros visando exterminar da população bruxa todo o tipo de ameaças à pureza de sua raça. Naturalmente, a autora já tinha deixado claro, em entrevistas, sua inspiração no nazismo alemão e em Hitler, para criar Voldemort e sua ideologia abraçada por seus adeptos.

É que a analogia adapta-se, com perfeição, ao campo de reflexão. Com a retirada de campo do governo Dilma por meio de um *impeachment*, cuja ilegalidade é corroborada por especialistas gabaritados, o governo substituído – e não se faz referência a apenas uma pessoa, mas ao corpo – dá mostras, desde o início, de sentir-se agora em posição confortável o bastante para se manter com base em alianças e garantia dos privilégios de classes mais abastadas, deixando sob a sombra da dúvida e da falta de esperança toda uma ampla maioria do povo brasileiro. Como se não bastasse a atuação desse governo, leva-se em consideração que ele conta com uma base de apoiadores que não é, talvez, sólida o bastante, uma vez que soa constituir-se de pessoas que certamente não virão a assumir que o atual governo é pior, mas não querem dar o braço a torcer àqueles que elas vinham confrontando até então, preferindo continuar com a proclamação de clichês pouco inteligentes e quase nada argumentativos. Algo que se pode dizer faltar entre eles é aquela consciência de base e de luta, tão natural aos movimentos sociais que, de um modo geral, assumem posição um tanto mais ao lado do que se denomina esquerda política. Se faltarem tais elementos, os grupos de apoio

do governo estão fadados a, em pouco tempo, perderem o foco e se diluírem.

E é justamente sobre estes grupos que se dá um pouco mais de atenção. Desde os protestos de 2013, a atuação dos jovens que se reuniram, espontaneamente,² nas ruas com o auxílio das redes sociais lança novas luzes sobre as maneiras de se fazer política no Brasil e no mundo. Sem querer forçar a ideia de uma estreita vinculação entre a primavera árabe, eclodida no final de 2011, e esse despertar mais recente da consciência política de jovens brasileiros, fato é que ambos os casos se tornam possíveis graças à *internet* e as novas mídias de interação social. De uns tempos para cá, no entanto, muitos jovens assomam-se à fileira daqueles que se dizem, orgulhosamente, de direita, lugar no qual algumas figuras já consideradas icônicas ganham respaldo e força. Só para citar um caso, o deputado federal Jair Bolsonaro (PSC), que já se apresenta como candidato à presidência da república, tem uma base não apenas de apoiadores, mas de entusiastas que se deleitam em apoiar e ovacionar seu ídolo em tudo o que ele faz ou diz, por controversas que sejam suas posições. Isso leva à ascensão de uma ideologia que ganha um ritmo de naturalidade e se dilui na sociedade brasileira de hoje, que começa, conscientemente, a diminuir o peso de falas flagrantemente racistas, homofóbicas e misóginas como as proferidas pelo supracitado senhor. Bolsonaro é comparado, pela mídia internacional, ao recém-eleito presidente dos Estados Unidos, Donald

² O caráter da espontaneidade dos manifestos é discutível, mas aqui, são considerados à luz do fato de esses eventos terem ocorrido, num primeiro momento, sem incentivo direto de um grande movimento, grupo ou partido político. O Movimento Passe Livre, por exemplo, agregou, num momento inicial, participantes em torno de uma mesma e única causa, desconsideradas as diferenças ideológico-políticas.

Trump, tendo sido chamado de Trump brasileiro³. A vitória do republicano e ex-apresentador de *reality show* nos Estados Unidos serve de aviso para o que, se as mentalidades não mudarem radicalmente até lá, pode ocorrer no Brasil nas próximas eleições presidenciais.

A esperança repousa, contudo, no fato de que Bolsonaro e seu projeto de país – que não é ainda claro – encontra resistência mesmo entre os não muito interessados em política e são capazes de perceber o nível de ameaça que ele representa à luta por direitos, a qual é encabeçada por muitos grupos que não se sentem representados por ele. Na internet, piadas contra Bolsonaro definem a base apoiadora do deputado como crianças e adolescentes desocupados e que se divertem comentando e compartilhando palavras de ordem carimbadas, tais como “Bolsonaro 2018”, “Mito” ou “Bolsomito” e seus equivalentes. Recentemente, vale registrar, o deputado atraiu reações negativas e indignadas dos próprios seguidores nas redes sociais ao anunciar, em vídeo, que votaria sim pela aprovação da PEC 241 em benefício da classe dos militares, fazendo muitos de seus seguidores perceberem que Bolsonaro não está ali por eles⁴. Mas isso, é claro, já são águas passadas. O fenômeno da memória curta, comum no povo e tão útil a certos políticos, oferece uma série de vantagens.

Assim, ainda que seja um risco, pode ser que o Trump brasileiro não repita o sucesso do estadunidense,

³ Cf. “Bolsonaro é o ‘Trump brasileiro’”, matéria da revista Exame publicada no *site* no dia 4 de maio de 2016.

Link: <http://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-e-o-trump-brasileiro-dizem-sites-estrangeiros/>

⁴ Um dos compilados desta situação pode ser conferido neste *link*, que contém o vídeo da explicação prévia do deputado: <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/bolsonar-o-vota-sim-pec-241-e-seguidores-se-revoltam-com-decisao/>

mas não se pode, ainda, arriscar-se a ser tão taxativo, visto que a vitória de Donald Trump assombra o mundo por, justamente, ter quebrado todas as previsões que davam a faixa presidencial para a concorrente, a democrata Hillary Clinton.

O que se quer, com tudo isto, é mostrar que nesta sociedade em transformação, que aparenta seguir um movimento regressivo, chama a atenção um conjunto de jovens que, de uns tempos para cá, percebe que pode e deve sempre lutar por seus direitos. No ensino de filosofia, sente-se que os jovens têm necessidade de discutir esses temas em sala de aula e se nota, comprovadamente, que o ambiente de aula de filosofia se destaca como um momento propício para tanto. Nesse sentido, vale a pena desvencilhar-se, o tanto quanto possível, do comprometimento, um tanto rígido com um programa filosófico que talvez passe alheio à realidade concreta dos jovens alunos. A filosofia deve atingir esses jovens partindo de realidades sobre as quais eles têm maturidade suficiente para refletir. Não é adequado, assim, partir de uma teorização filosófica para traçar um paralelo com aquilo que os afeta, mas ir, justamente, da realidade mesma em direção à filosofia. Isso tem, certamente, a vantagem de tornar muito mais interessante qualquer tema filosófico em sala de aula.

Faz-se necessário, portanto, atentar-se à realidade social que afeta diretamente os alunos que afeta a todos. Em relação ao tema da reforma do Ensino Médio, a resposta dos estudantes é honesta: que se disciplinas como filosofia ficar opcional, eles não fazem opção por ela, embora reconheçam a importância da disciplina para a formação do pensamento e da criticidade. Isso toca no que se disse acima sobre algumas disciplinas não estarem assentadas nas mentes e corações dos estudantes, no sentido de que muito raramente tocam no campo de preferências deles. Se a escola do futuro, com base nesta reforma, se ativer a preparar ro-

bôs para a indústria e o mercado, os alunos querem estar, naturalmente, preparados para isso.

Nos últimos dias de atuação no estágio, foi estabelecida uma relação com o filósofo francês Henri Bergson para tratar do tema da formação do ser humano em tempos de crescente instrumentalização das relações das pessoas entre si e com instituições. Visto que essa proposta de reforma colabora para um processo de tecnicização do ensino, a preocupação encontra eco nas páginas de Bergson, quando o autor elabora a crítica contra o determinismo e diz que o ser humano naturalmente lida com a realidade à maneira do matemático com os números⁵. Para mudar este comportamento natural, Bergson propõe que se reforce o papel da filosofia, capaz de levar a um trato mais adequado com as coisas do mundo e, por conseguinte, com as pessoas. O que se quer, de fato, é que os alunos percebam na teoria de Bergson, a importância da crítica e que embora tratando-se de um autor não muito conhecido, ainda mais em ambiente de educação básica, alguém pensa problemas que dizem respeito à realidade, num mundo que vem mudando a uma grande velocidade.

Essa visita a Bergson cumpre o intuito, também, de traçar paralelos entre esta filosofia e aquilo que escreve Michel Foucault sobre biopolítica⁶ – termo cunhado por ele – e mostra um pouco do significado de biopolítica e seus modos de manifestação em realidades de autoritarismo, burocracia e controle da população, indo de realidades flagran-

⁵ A crítica bergsoniana da qual se aproveita consta na parte introdutória do livro *A Evolução Criadora* (2005) e em algumas conferências reunidas sob o título *O Pensamento e o Movente* (2006), tais como *A intuição filosófica* (cap. 4) e *Introdução à metafísica* (cap. 6).

⁶ De Michel Foucault, para não recomendar mais de uma obra à leitura dos alunos, aproveita-se a problemática trazida por ele em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1987).

tes nesse sentido (campos de concentração nazistas, presídios) à sociedade da tecnologia e da vigilância de hoje, na qual instrumentos biopolíticos estão mais diluídos e, por isso mesmo, disfarçados, mas exponencialmente eficazes.

Dentro do contexto de discussão, uma aluna contribuiu com sua compreensão do tema a partir de um relato sobre um caso de suicídio de um aluno do curso pré-vestibular que ela frequenta. Angustiava a essa aluna o fato de, após o episódio, ninguém saber ao menos o nome daquele aluno, ele que frequentara o mesmo espaço de todos por algum tempo. Essa aluna, pois, compreendeu que os espaços de aglomeração social, como o de educação no caso, tendem a normatizar tanto as pessoas e os processos que a importância de um ser humano só é considerada enquanto ele corresponde, efetivamente, ao ambiente em que está e às suas exigências. Fora daquela sala, nada significa para a instituição; dentro dela, era apenas um número.

Esse relato está gravado na memória, desde então. Significa não só uma perfeita sincronia da aluna com a proposta do tema colocado, como também um alerta a que os alunos continuem percebendo a importância de seus atos em relação às pessoas, sobre como cada um merece ser tratado em sua condição de ser humano e nunca ser reduzido à função que cumpre para com a sociedade. É uma oportunidade de mostrar a eles que a filosofia vai além do campo simplesmente teórico: ela questiona, o tempo todo, sobre o que faz, cada um, com o seu existir dentro do contexto. Olhar para a realidade à volta, com o auxílio de critérios éticos e morais é fazer persistir a ideia de que as relações com as pessoas, com a natureza e o mundo como um todo devem obedecer e respeitar cada coisa vivente ou inanimada por aquilo que ela é, antes de insistir em perguntar apenas sobre para que aquilo serve. Nisto, a filosofia tem muito com o que contribuir.

Referências:

BERGSON, H. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *O pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

O QUE HÁ DE RACIONAL NISSO? NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SOB A PERSPECTIVA DA MEDIDA PROVISÓRIA 746

Diana Piroli

Introdução

As impactantes e abruptas mudanças no cenário político acompanham sensação de deslocamento enorme: *impeachment*, proposta do congelamento de gastos sociais (Proposta de Emenda à Constituição 55), projeto de lei chamado Escola Sem Partido (Projeto de Lei do Senado 193/2016), dentre outros. Este fluxo intempestivo, que corre como uma forte correnteza para reestruturar algumas das principais instituições básicas da sociedade, afoga, sem antes ter a chance de levantar as perguntas e os porquês sobre isso. A mera possibilidade de emergir e respirar já impulsiona para a pergunta: afinal, o que há de racional nisso?

1. Primeiro momento: suporte teórico hegeliano

A aparência de uma pergunta tipicamente hegeliana, que questiona a racionalidade do existente, não é fortuita, uma vez que este ensaio se apoia teoricamente em parte da proposta de Hegel presente em *Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito* (2003)¹, especificamente no famoso *Prefácio* da obra, em que o autor destila seu incômodo em rela-

¹ Tradução livre do inglês *Elements of philosophy of right* (2003).

ção aos modos metodológicos como se fazia Filosofia na época². Pode-se citar alguns de seus adversários: 1) certa filosofia sentimental, isto é, aquela que renuncia à razão, apelando para emoções como amor, piedade, etc. – neste caso os românticos teóricos do Estado que acreditam em certo poder de unificação dos cidadãos sob um sentimento comum nacionalista; 2) outros que tratam a filosofia como belo modo retórico de expor opiniões, sem rigor científico ou pretensões com verdade e universalidade; 3) há também aqueles de caráter mais positivista que acreditam que a mera existência de algo (leis, Estado, instituições) é suficiente para legitimar o que está dado; por fim, 4) aqueles teóricos que se situam no extremo oposto, negando totalmente a racionalidade do efetivo como se carregassem uma tocha esclarecedora, cuja luz dos conceitos ilumina e mostra o caminho da verdade. Opondo-se a estas visões, Hegel põe a Filosofia novamente em seu lugar de ciência rigorosa e de trabalho do conceito, porém, este (o conceito) não é separado do existente, mas, justamente o contrário, está conectado com ele e tem a função de refazer o movimento do espírito mostrando onde está o racional no dado.

É célebre a frase “o que é racional é real (*wirklich*), o que é real é racional” (HEGEL, 2003, p. 20, tradução para o português e grifo nosso) que rende interpretações distintas sobre o autor, a ponto de cindir os intérpretes em hegelianos de direita e de esquerda. De modo geral, os primeiros leem *Linhas Fundamentais da Doutrina do Direito* acreditando que Hegel legitima a validade do governo, empiricamente existente, de sua época (o Estado prussiano). Já os hegelianos de esquerda alertam que o autor refere-se a outro tipo de existência, não aquela meramente empírica, mas

² Este ensaio se vale de parte do pensamento de Hegel, sem maiores pretensões teóricas de exposição sobre o autor.

aquela caracterizada pela ideia, isto é, realização efetiva do conceito.

É totalmente justificável a dificuldade e ambiguidade de entendimento acerca da frase no *Prefácio*, uma vez que ela subentende a distinção de diversos modos ontológicos de ser no sistema hegeliano como no caso do real e do meramente existente, por exemplo. Grosso modo, o meramente existente caracteriza-se como aquilo que se apresenta empiricamente, que pode se dar de um modo ou de outro (contingente); já o real³ (*Wirklichkeit*) denomina aquela parte da existência que corresponde, necessariamente, à ideia (realização do conceito). Por isso, deve-se notar que Hegel investiga a racionalidade do real, isto é, aquela parte da existência que corresponde à efetivação do conceito (ideia), mais especificamente ao conceito de liberdade. Em outras palavras, quando de fato se pode afirmar que certas instituições vigentes estão no plano do real, isto é, da realização efetiva da liberdade. Embora inicie do meramente existente, o trabalho da filosofia é investigar o núcleo universal daquilo que não se mostra imediatamente, mas que exige certo dispêndio de esforço para expô-lo em conceitos.

Ao percorrer essa metodologia que começa do meramente dado para distinguir o real, Hegel visa evitar o erro do filósofo fanfarrão que salta para fora de seu tempo⁴. Os fanfarrões são aqueles que inicialmente constroem teorias normativas do dever-ser, apresentando seus princípios e modelos regulatórios, para só depois julgar o existente. O método hegeliano, de modo contrário, não precisa aventurar-se em construir de antemão princípios e normas verdadeiros para depois testá-los concretamente, pois seu objetivo é reconstruir o caminho de efetivação do espírito que já

³ Também traduzido por vezes como efetivo ou atual.

⁴ Referência à história do atleta saltador que mentiu sobre a realização de um salto incrível presente nas Fábulas de Esopo.

se consolidou no existente. Ao olhar para as instituições, leis, Estado já há algo nessa existência que é racional, isto é, realização necessária do conceito. Porém, também há uma parcela que ainda não realizou e que, por vezes, tenta falsamente se apresentar como tal.

O vocabulário peculiar pode atrapalhar o entendimento acerca da pretensão de Hegel, porém, ao situar-se historicamente seu objetivo talvez torne mais claro o porquê da distinção, feita pelo autor, entre os modos diferentes de existência. Segundo Beiser (2005), Hegel quis evitar os polos opostos representados pelos reacionários, por um lado, e os radicais, por outro. Enquanto os primeiros apelam fortemente para a tradição passada para apoiar a legitimidade dos governos e leis meramente existentes – engessando o progresso e o projeto de legitimação racional – os radicais, por sua vez, tentam romper abruptamente com o dado sob o argumento de que este não realiza conceitos da razão. Dito de outro modo, os reacionários pecam por se apoiar unicamente no meramente existente; os radicais negam totalmente sua racionalidade. Dados estes opostos, Hegel propõe um projeto de reconciliação que não nega a legitimidade da história passada, porém, nem por isso, sua mera existência é suficiente para considerá-la racional. Cabe ao filósofo identificar a rosa na cruz – para usar uma metáfora hegeliana – isto é, distinguir o que há de racional (portanto, real) em meio ao que se apresenta, e o que falsamente se apresenta como tal. À luz deste espírito que a próxima análise segue.

2. Segundo momento: breve análise da Medida Provisória 746

Pergunta-se: por que basear a discussão sobre a Medida Provisória (MP) 746 a partir de uma interpretação hegeliana? Acredita-se que o projeto de distinção entre o real e o meramente dado é proveitoso para fazer o trabalho conceitual de encontrar os pontos em que há uma realização das ideias da razão (e aqueles em que não há).

Cabe apresentar, de modo breve, a medida provisória tal como divulgada no Diário Oficial da União:

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. (BRASIL, 1996).

Deste modo, a MP propõe modificações substanciais da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), porém o ponto específico que aqui focado é a chamada flexibilização do currículo, que significa a divisão curricular em duas partes: uma considerada obrigatória (composta por matemática e língua portuguesa) e outra dita flexível, em que o aluno opta por uma dentre as seguintes áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

Pergunta-se: como o Ministério da Educação (MEC) justifica essa alteração? Abaixo, encontram-se dois argumentos:

Em primeiro lugar, em decorrência da urgência do problema deste nível de ensino no país: dados do IDEB recém divulgados mostram uma

realidade trágica no ensino médio e retratam a urgência da reforma. Em segundo lugar, em consequência da relevância do tema que se apresenta na medida em que o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016)

Estes dois argumentos acerca da tragédia e fracasso do ensino médio são baseados nos dados obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que aponta que os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) alcançaram a meta esperada, porém os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) não alcançaram o índice esperado, apesar de ter evoluído. O Ensino Médio, por sua vez, apresenta os dados mais preocupantes, uma vez que a meta do Ideb não só não foi alcançada como também o índice permanece estagnado desde 2011 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Recentemente muito se questiona acerca da validade dos dados divulgados pelo Ministério da Educação em relação à educação no Brasil. Cita-se o caso dos dados divulgados acerca do desempenho das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Logo nos primeiros dias de sua exposição, o MEC é questionado sobre os motivos da ausência das notas dos Institutos Federais (IFs) (G1, 2016). Parece bastante tendenciosa a falta justamente dessas notas que se configuram como as mais altas e que, conseqüentemente elevaram a média geral de desempenho, assim como mostram a possibilidade da existência de ensinos públicos de alta qualidade. Estranhamente (ou não) dias após o Ministério da Educação se retrata, divulgando os novos dados com inclusão das notas dos IFs.

Muito embora os dados possam ser questionados, acredita-se que não é preciso uma longa investigação estatística e empírica para intuir que, de modo geral, o ensino médio brasileiro não está muito bem, tanto para os professores quanto para os alunos. Em entrevista à Revista Fórum, o idealizador da *Escola Ponte*, José Pacheco, argumenta que, mesmo com a entrada da MP 746, ainda assim o erro perdurará, pois continuar-se-á a investir num modelo de escola do séc. XIX para indivíduos do século XXI. Afirmo o autor:

Estamos em um momento em que é preciso dizer: essa escola com origem na França, na Prússia, na Inglaterra da Revolução Industrial, acabou há mais de cem anos. (PACHECO, 2016, [s.p.])

Também concorda Savian Filho, professor de Filosofia da Unifesp:

É um retrocesso inquestionável, embora com aparência de coisa boa. Em vez de entrar na modernidade da reflexão, da abertura ao espírito cosmopolita, tal como inclusive a UNESCO elogiava com o retorno da Filosofia no Ensino Médio brasileiro [...] a equipe do MEC parece ter se formado no século XIX ou estar a serviço dos padrões do século XIX. (SAVIAN FILHO, 2016, [s.p.])

Foucault argumenta que a escola, tal como se conhece, é produto de uma arquitetura do século XVIII em diante, cujo objetivo é criar instituições (escolas, prisões, hospitais) para disciplinar os corpos a fim de torná-los dóceis e produtivos para o trabalho (FOUCAULT, 1997). Cer-

tamente a educação envolve autoridade e disciplina do corpo, porém, nunca é confundida com autoritarismo e violência, tampouco reduzida ao propósito do trabalho⁵. Seguindo Foucault, onde há violência e autoritarismo não há possibilidade do surgimento de relações de poder entre sujeitos livres (FOUCAULT, 1995).

Verifica-se que ambos os lados da discussão favoráveis e contrários à MP, alertam para a insatisfação com o atual modelo e que uma reformulação é necessária. Porém, discordam sobre o modo como é efetivada. A MP 746 é uma tentativa de solução para a tragédia e o fracasso do ensino médio, termos utilizados pelo próprio MEC. A questão é: essa medida provisória é racional? Lembrando que, para ser considerada racional, ela deve realizar efetivamente a liberdade.

As campanhas publicitárias lançadas recentemente pelo governo federal, em rede televisiva, enfatizam a proposta de que a MP visa realizar a liberdade dos alunos em escolher um ramo de conhecimento que coincide com seu plano de vida. Passa-se então a uma breve reprodução dos comerciais veiculados na TV desde o dia 28 de outubro de 2016⁶.

A campanha publicitária chamada *O novo ensino médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível*

⁵ Utiliza-se o conceito de *trabalho* seguindo Hannah Arendt (2005) a partir da diferenciação de trabalho, obra e ação. O trabalho significa um modo primitivo de atividade, cujo propósito está no dispêndio de força do corpo para satisfazer as necessidades básicas. Seu caráter é circular e se refere ao mínimo de contentamento animal. Diferentemente da obra que se apresenta como a atividade de criação de mundo (de sentido, significado, coisas que perduram).

⁶ Ao longo de uma semana assistindo televisão à noite – considerado horário nobre – notou-se a gigantesca repetição deste anúncio.

com a sua realidade tem duas versões: 1) na primeira delas há um aluno explicando para os demais sobre a MP (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016b); 2) já no segundo, há uma professora falando a eles (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016c). Em ambos, inicialmente se mostra uma sala de aula com vários alunos. No primeiro vídeo publicitário, um dos alunos toma a palavra, perguntando aos demais se eles já conhecem a nova proposta do ensino médio. Após explicar, ele lança a seguinte frase “[eu] vou ter a liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento para me aprofundar. Tudo de acordo com minha vocação e com o que eu quero pra (sic) minha vida.” Já o outro vídeo, mostra o discurso da professora aos alunos sobre a nova proposta. Ela diz: “O novo ensino médio vai dar mais liberdade para você escolher as áreas de conhecimento de acordo com sua vocação e projeto de vida.” De modo bastante similar, os discursos se apoiam na possibilidade do exercício da liberdade. A questão é: a MP 746 efetivamente é capaz de realizar a liberdade? Ou falsamente se apresenta como tal? Para tanto, volta-se novamente à exposição sobre Hegel.

3. Excurso sobre a liberdade em Hegel

Em *Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito*, o conceito central que interessa a Hegel é o da liberdade e seus diferentes momentos de realização, passando pelo direito abstrato, moralidade e eticidade. O autor inicia a exposição pela vontade, caracterizada à princípio como mera faculdade do querer. Grosso modo, o indivíduo livre é aquele que procura satisfazer sua vontade, porém, ao longo desse percurso, ele descobre modos diferentes de sua realização. O que diferencia a interpretação hegeliana de

liberdade dos demais autores modernos é que, para ele, este conceito não é estático, mas está em movimento. Portanto, entender a liberdade em Hegel é refazer os diferentes caminhos da tentativa de sua efetivação.

O percurso da liberdade começa em seu sentido mais primitivo e instrumental, em que se tenta tomar posse, dar forma e sinalizar que algo no mundo exterior é seu. Esta é a dimensão do trabalho, em seu sentido rudimentar, como dispêndio de força para instrumentalizar e dominar algo para si, de modo a satisfazer a vontade e carências. A liberdade, neste escopo, é caracterizada negativamente como ausência de impedimentos externos. Dito de outro modo, o livre é aquele que não encontra obstáculos exteriores que impeçam a satisfação de sua vontade. Esta é a típica caracterização do liberalismo moderno de Locke, Hobbes, a liberdade caracterizada sob a dimensão de indivíduo (portador de vontade) que trabalha para satisfazer suas carências, desejos. Nesta concepção, ele deixa de ser livre quando externamente lhe são impostas barreiras. Como inserir o aspecto institucional dentro deste propósito?

Seguindo a tradição moderna, Hegel narra que o direito se agrega devido aos conflitos entre proprietários. Assim, cria-se a dimensão do contrato social para assegurar e regulamentar o direito de propriedade. Porém, o autor dá um passo além: não designa meramente o Estado (o direito) como guardião dos contratos, espécie de soldado ou cão de guarda que está unicamente lá para vigiar e punir quem descumpre os acordos, designando os limites do meu e o do seu. Hegel aponta para a dimensão reconciliadora entre vontades distintas por meio dos acordos de alienação, isto é, contratos que permitem ceder para outrem parte das suas propriedades. Parece estranho, mas neste tipo de contrato duas vontades, outrora distintas, são unificadas: a vontade de um de vender, e a vontade de outro de adquirir, unifi-

cam-se em uma vontade comum sob o contrato de alienação.

Porém, essa tentativa de reconciliação entre vontades distintas é rompida pelo ilícito civil (desacordos entre contratantes, típicos de interpretação distintas sobre os acordos), pela fraude (apresentação enganosa dos contratos) ou pelo crime, isto é, negação do direito e dos contratos. A análise sobre o crime é fundamental para Hegel, pois: 1) mostra a verdadeira natureza do direito abstrato (coação e restabelecimento dos acordos); 2) além do que a tentativa de explicação dos motivos subjetivos do crime, bem como a análise do modo como ocorre a punição impulsionam o percurso da liberdade para outra dimensão: da moralidade.

Ao agir de modo criminoso, rompe-se explicitamente com o direito, pois se afirma a vontade particular acima da universal. Aqui se encontra a patologia de um indivíduo livre que tenta sobrepor sua vontade sobre a dos demais, negando assim a reconciliação entre vontades distintas efetuada pelo direito abstrato. Porém, ao fazer isso, rompendo com o direito abstrato, o criminoso acaba negando seu próprio direito de propriedade. Exemplificando: ao roubar a carteira de Y, o criminoso X acaba negando a vontade particular de Y (propriedade daquela carteira), consequentemente também nega o direito abstrato (direito universal à propriedade), por fim, acaba, paradoxalmente, negando seu próprio direito de propriedade a essa carteira roubada. Mesmo sem intenção, o criminoso nega triplamente: a vontade particular de outrem, o direito abstrato, e sua apropriação da carteira. Como restabelecer esse movimento rompido, ou melhor, esse percurso da liberdade? Por meio da punição.

Ao punir, restabelece-se: 1) a vontade particular do indivíduo roubado (devolvendo a carteira, por exemplo); 2) o direito abstrato (sua validade universal e capacidade de reconciliação entre vontades distintas); e, por fim, 3) o pró-

prio retorno do criminoso à esfera do direito (pelo seu direito à punição justa). A questão agora é: como punir? Para tanto, Hegel mostra que punir criminosos como se fossem meros animais nocivos a serem distanciados da sociedade também nega a liberdade, pois trata os indivíduos como incapazes de responsabilização pelos seus atos. Ao tratar os criminosos como indivíduos livres, que agem de acordo com representações e máximas subjetivas, pressupõe-se que eles são responsáveis pelas próprias ações. Seu crime é sobrepor sua vontade particular ao universal. Não obstante, as punições são pensadas para indivíduos livres, pois só assim se retoma o caminho da liberdade.

A análise sobre o crime conduz ao conflito interno entre a existência de uma vontade subjetiva e outra objetiva (universal), em que indivíduos se esforçam internamente para ajustar suas ações de acordo com leis universais. Eis o dilema da esfera da moralidade, já desenvolvido parcialmente por Kant. Ele percebe essa dimensão interna do exercício da liberdade pelo dar-se e testar máximas para saber se podem converter-se em leis universais. Em um primeiro momento, o agente moral se esforça para legitimar suas escolhas e ações de acordo com o ponto de vista universal, para tanto ele testa suas máximas (no estilo kantiano). Depois, tenta justificar sua intenção para outrem. Por fim, concilia sua visão de bem com o bem universal.

O autor alerta que, inevitavelmente, a moralidade, por si mesma, não é capaz de fornecer conteúdos concretos sobre o que é considerado universalmente bom. O formalismo vazio que essa esfera carrega oferece procedimentos de teste, mas não fornece seu conteúdo empírico. Isto é típico seu, e não é considerado defeito, mas uma limitação. Cabe ao espírito continuar a percorrer o caminho da liberdade até chegar à eticidade, na qual os conteúdos concretos se dão. O problema (ou melhor, a patologia) que surge na moralidade é quando os agentes morais tentam, em sua

dimensão interna, colocar os conteúdos concretos sobre o bem universal, outorgando-se o direito de, por si mesmo, acessar o que pode ser considerado universalmente bom – e também o que é mau. Corre-se o risco de surgir o ditador moral ou indivíduos que dão as costas para os conteúdos já dados na esfera da eticidade, sob o argumento de que esta é um empecilho a sua individualidade. Esta patologia da consciência moral é característica da modernidade, pois, ao descobrir a subjetividade, certos indivíduos se permitem colocar acima das próprias instituições consolidadas. Ao negar a possibilidade de realização social da liberdade, rompe-se com o percurso da liberdade. Como recuperá-lo?

Segundo Hegel (2003), cabe mostrar que a realização de deveres da esfera da eticidade também faz parte da realização da liberdade. Para tanto, ele percorre as três principais dimensões éticas da modernidade: a família, a sociedade civil-burguesa e o Estado. Em cada uma dessas instâncias apresentam-se papéis específicos nos quais os indivíduos seguem, por exemplo, o bom pai, o bom profissional e o bom cidadão. Embora inicialmente esses deveres se apresentem como limitações à liberdade, aparentemente negando a individualidade, a reflexão mostra que o reconhecimento intersubjetivo em cada esfera social supracitada é parte importante para a autorrealização. Abre-se então um novo modo de realizar a liberdade: socialmente. Se no direito abstrato a liberdade se efetiva nos contratos e na propriedade, na moralidade, subjetivamente se dando e testando máximas para verificar se podem tornar-se leis universais; por fim, a liberdade também pode ocorrer socialmente, realizando-se como integrante de uma família, da sociedade civil e do Estado.

4. Afinal, há racionalidade na Medida Provisória 746?

A medida provisória, que visa flexibilizar o currículo do ensino médio, é um modo de realizar efetivamente a liberdade dos alunos? Se a resposta é positiva, ela é considerada racional e real, caso contrário não passa de mera aparência da realização da liberdade. Não se responde aqui a esta pergunta, pois a pretensão é somente impulsionar um modo de questionamento sobre a temática a partir de um viés hegeliano.

5. Relatos das atividades de estágio

As atividades de estágio iniciaram em março de 2016, sendo o primeiro semestre constituído pelo Estágio I e o segundo pelo Estágio II. As aulas foram dadas no Colégio de Aplicação da UFSC em uma turma do primeiro ano de Ensino Médio. Particularmente confessa-se que um medo afligia desde o começo, por suspeitar que não gostaria de exercer a docência. Felizmente houve surpresa ao longo da trajetória, pois o medo de não gostar da atividade foi substituído pela sensação de responsabilidade que chama esta profissão.

No início do primeiro semestre, esta autora e o parceiro de estágio, acompanham a maior parte das aulas como ouvintes, porém, em dois momentos é permitido conduzir aulas sobre Sócrates. No segundo semestre, passam, efetivamente, a ministrar aulas individuais. O objetivo é conduzir aulas introdutórias sobre Platão e posteriormente Aristóteles. Sobre o primeiro autor, opta-se por trabalhar os diálogos *O Banquete* (1955), *Protágoras* (1991) e a obra *A*

República (2012). Em relação ao primeiro, discute-se a temática do amor erótico, a fim de desmistificar o entendimento superficial que se tem acerca do *Eros*.

Apresenta-se que os gregos clássicos, usam diversas palavras para se referir ao amor como, por exemplo, *eros*, *philia* e *ágape*. O primeiro designa um forte desejo por algo. O segundo o amor entre amigos, e por fim, o *ágape* se caracteriza mais como amor de doação, solidariedade e afins. Interessa o amor erótico que segundo a escada de Diotima é direcionado a corpos materiais (pessoas, objetos), mas também às existências mais nobres como no caso das ciências, com destaque àquela capaz de ascender à ideia do belo (a filosofia) (PLATÃO, 1955). Assim como é possível falar em forte desejo de atração por pessoas também se pode referir ao forte desejo de obter conhecimento pelas existências mais nobres (como as ideias). A partir da exposição da chamada escada de Diotima, na qual a sacerdotisa elenca os degraus do amor, prepara-se os alunos para o movimento de ascendência platônico que vai das existências materiais e físicas para as ideias.

Do segundo diálogo em diante houve a incumbência de assumir sozinha a regência de algumas aulas. O propósito é discutir a temática da justiça em Platão. Para tanto, opta-se por trazer trechos do diálogo *Protágoras* (1991), mais especificamente, aquele cujo personagem sofista conta o mito da formação do mundo. Nesta história, descreve-se que Prometeu e Epimeteu são chamados a distribuir entre os diversos seres do mundo qualidades e propriedades que permitissem a sobrevivência na terra. Epimeteu, que não era lá muito sábio, pois pensava somente depois que as coisas ocorriam, solicita ao colega que permita que ele exercesse sozinho a tarefa. E assim acontece. Para cada animal, Epimeteu atribui uma qualidade, às tartarugas carapaça, às lebres agilidade, e assim por diante. Na vez dos homens, faltou-lhe atributos. Nu, indefeso e sem qualidades, duraria

poucos dias até sua espécie desaparecer. Cabe a Prometeu subir ao Olimpo e roubar o fogo e a sabedoria para dar aos homens. Assim, uma vez capazes de manipular o fogo constroem artefatos para se proteger e sobreviver. Porém, ainda assim, há grande quantidade de mortes desses seres, uma vez que, dentre todos os animais ainda são os mais fracos. Para tentar sobreviver, os homens se reuniam, porém, como não têm as qualidades políticas, ao entrar em conflito, matam uns aos outros. Zeus com pena da espécie, manda Hermes ensinar aos homens igualmente duas qualidades a vergonha (*aidos*) e a justiça (*dike*). Uma vez desenvolvidas essas capacidades, torna-se possível a vida dos homens em sociedade.

Usa-se esse mito para apresentar a justiça como uma virtude, isto é, um tipo de excelência cujo propósito é melhor resolver os conflitos entre os homens. Como relata o mito, sem a justiça se torna muito difícil a convivência em comunidade. Porém, a questão ainda se mostra insuficiente. Afinal, por que resolver os conflitos de modo justo é melhor quando comparado a outros modos?

Faz-se uma pausa do conteúdo com o propósito de destinar uma aula para exibição do primeiro episódio da série *Justiça* (produção da Rede Globo). O primeiro capítulo apresenta a história de Elisa, uma mãe cuja filha (Isabela) é assassinada pelo noivo. A personagem central é uma conceituada professora de direito penal, porém, ao ver a filha morta e o criminoso solto sete anos depois, Elisa decide vingar-se dele, com o propósito de matá-lo. No dia que o rapaz é solto da prisão, ela posta-se no portão de saída, com uma arma em mãos, para atirar. Porém, ao ver que o rapaz tem uma filha desiste da ação. A trama percorre o desejo da protagonista em querer vingar-se. Contendo proveitosos discursos sobre justiça e vingança, o episódio é profícuo para despertar o diálogo acerca destes dois modos de resolver os conflitos, sendo um deles caracterizado como vin-

gança (resolver com as próprias mãos) e o outro apelando para leis e tribunais (chamado de justiça). A pergunta norteadora: vocês acham que os dois modos são equivalentes? Ou a justiça ainda é melhor que a vingança?

Como historicamente herdeiros de uma tradição teórica grega, intuitivamente a resposta já conduz para a primazia da justiça. Mesmo assim se problematiza as vantagens e desvantagens de resolver os conflitos de um modo ou de outro. Após essa discussão, volta-se, novamente, a Platão e seu projeto acerca da ideia de uma *polis* justa, que é o projeto de *A República* (2012). Muito embora, nesse livro haja as mais diversas discussões filosóficas, com destaque à epistemologia (teoria das ideias), ainda assim cabe destacar que a grande paixão de Platão é a política – tal como consta em sua famosa carta VII. Não é fortuita essa preferência, uma vez que é uma *polis* injusta que sentencia seu mestre, Sócrates, à morte. Portanto, investigar a ideia de justiça é, no mínimo, pessoalmente importante ao autor.

A última das aulas é reservada à avaliação final. Há seis perguntas, duas subjetivas e as demais objetivas. De modo geral, as notas são boas, com média geral 8,3. A auto-avaliação do estágio docente é satisfatória, muito embora far-se-ia modificações na forma de conduzir algumas das aulas. Impressiona como é difícil desprender-se de um estilo de aula que não seja voltado para a história da filosofia, uma vez que a formação acadêmica foi assim construída.

Houve certo desânimo, de minha parte, ao longo do estágio, principalmente com a notícia de que a Filosofia não mais pertenceria ao currículo obrigatório do ensino médio. Claro, a condução da discussão acerca da racionalidade da medida provisória 746 não se baseia no argumento de que alguns milhares de profissionais de filosofia têm que mudar de profissão, porém, a via a ser discutida é se realmente a proposta do ensino médio efetiva a ideia de liberdade ou se apresenta falsamente como uma opção para tal.

Referências

ARENDDT, H. Trabalho, obra, ação. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*: v. 7, n. 2, pp. 175-201, 2005.

BEISER, F. *Hegel*. UK: Routledge, 2005.

BRASIL Medida provisória 746. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_documento&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-mediolink-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 30 de novembro de 2016.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

_____. *Vigiar e punir*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

G1. Governo exclui 96 dos institutos federais em divulgação do Enem por escola. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-exclui-96-dos-institutos-federais-em-divulgacao-do-enem-por-escola.ghtml>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

HEGEL, G. W. F. *Elements of the philosophy of right*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Novo ensino médio – dúvidas. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_pergunta1 >. Acesso em: 30 de novembro de 2016a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Dados do Ideb 2015. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta >. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=2fdocnZiSFg> >. Acesso em 30 de novembro de 2016b..

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=QA3F9k-pgYk> >. Acesso em 30 de novembro de 2016c.

PACHECO, J. *'A Escola atual está fadada ao fracasso', diz educador José Pacheco*. [20 de novembro, 2016]. Brasília: Correio Braziliense. Entrevista concedida a Julia Chaib. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/11/20/internas_polbraeco,557877/a-escola-atual-esta-fadada-ao-fracasso-diz-educador-jose-pacheco.shtml>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

PLATÃO. *A república*. 14. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

_____. Protágoras. In: *Diálogos*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. *O Banquete*. 2. ed. São Paulo: Atena, 1955.

SAVIAN FILHO, J. O País está apostando na formação de máquinas. [18 de outubro, 2016]. Brasil: *Revista Carta Educação*. Entrevista concedida a Thais Paiva. Disponível em:

< <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/o-pais-esta-apostando-na-formacao-de-maquinas/> >. Acesso em: 30 de novembro de 2016

SMITH, A. *The wealth of nations*. Hampshire: Harriman House, 2007.

ENSAIO PEDAGÓGICO-FILOSÓFICO SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE

João Vicente Alfaya dos Santos

Começar um texto nunca é fácil. Um ensaio que descreve a experiência de lecionar Filosofia pela primeira vez na vida é menos ainda. Muitas expectativas, muitas reflexões, muitos medos antecedem e permeiam essa experiência. Espera-se poder traduzir, pelo menos um pouco deles, aqui, neste breve ensaio. Ele será dividido em duas partes. Primeiramente, expor-se-á a experiência docente em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa parte será mais breve, porque relatos de experiência, a descrição das atividades em si mesmas, reflexões que têm um fundamento, consciente ou não, na chamada epistemologia da prática já estão devidamente superadas. As críticas ao fetichismo dos saberes docentes, da valorização da experiência imediata são bem desenvolvidas por autores como Duarte (2003; 2008), Moraes (2001) e Santos e Viana (2011). Na segunda parte, busca-se argumentar sobre a importância, no contexto brasileiro atual, da Filosofia como disciplina escolar e de uma rigorosa compreensão da visão de mundo, que orienta uma filosofia da educação para os professores que atuam no ensino médio.

Embora já tenha atuado como docente em escolas e até no Ensino Superior, é a primeira vez que se leciona Filosofia. E confessa-se, bastante nervoso. Talvez, em parte, por uma certa visão ingênua por conferir à disciplina de filosofia e à reflexão filosófica um poder de transformação intelectual nos alunos, o que as demais disciplinas do currículo não possibilitam e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade

social cujo peso recai sobre os ombros de quem leciona esta disciplina.

Lecionar para o primeiro ano do Ensino Médio, para a primeira vez que muitos entram em contato com a disciplina chamada Filosofia é desafiador. Depois de acompanhar as aulas do professor e ter deliberado, juntamente com ele, os tópicos escolhidos foram Platão e Aristóteles. Dois universos, sendo que em cada um deles, um ano inteiro de graduação em Filosofia não é capaz de abarcar todos os assuntos possíveis que estes dois gigantes da cultura mundial elaboraram. Como o professor já tem um planejamento prévio e, na condição de estagiário não se pretende, e nem se pode alterá-lo, foi aceito, sem maiores questionamentos, os elementos importantes para os alunos aprenderem, ou, ao menos, terem uma noção: a justiça, o mundo das ideias e a alegoria da caverna em Platão, e alguns elementos da metafísica aristotélica, como a teoria das quatro causas e algumas categorias, como acidente, substância, matéria e forma, essência, etc.

Para preparar as aulas, não se buscou muitos elementos de sensibilização, mas procurou-se elaborar questionamentos para os estudantes. O foco, principalmente, reter as obras para evitar o mínimo de equívocos possíveis acerca do pensamento desses filósofos. Foram relidos os sete primeiros livros de *A República*, de Platão, e alguns livros de *Metafísica*, de Aristóteles. Contudo, em virtude do calendário, dos eventos que ocorreram na escola e no cenário nacional, o período de regência foi encurtado, e o foco recaiu sobre Platão, principalmente dele como seguidor de Sócrates e da dificuldade em que ele se pôs ao contra-argumentar as opiniões de Gláucon e de Trasímaco, de que a justiça corresponde, em alguma instância, em que o mais forte tire vantagem sobre o mais fraco. Para essas aulas, além da exposição oral e dialógica, faz-se uso de dois recursos audiovisuais, um episódio da minissérie *Justiça* (transmitido pela

rede Globo em 2016) e um fragmento do documentário *Janela da Alma*¹. Infelizmente, não foi possível passar esse fragmento.

Enquanto se expunha para os alunos o pensamento platônico havia relativa tranquilidade. Mas a ansiedade principal está na preparação das aulas. Embora tenha pegado o livro de Filosofia adotado pela escola, não há segurança em preparar as aulas com base nele. O livro é de boa qualidade. Mas, talvez por um vício de formação acadêmica, os filósofos tendem a não ver com bons olhos os comentaristas, e o livro didático não deixa de ser isso, em última instância. A segurança vem com a leitura do texto original. Mas isso, se deixa seguro, por um lado ao trabalhar com a turma, de saber a possibilidade de tópicos a abordar, tendo estudado diretamente *A República*, por outro, aflige ao constatar uma coisa: trabalha-se como professor de uma e apenas uma turma. E o tempo que a leitura e preparação da aula toma é inconcebível caso tivesse que ser responsável por outras cinco, dez, vinte turmas, com conteúdos distintos. Diante da realidade de que muitas escolas de Ensino Médio têm apenas um professor efetivo de Filosofia, não é de se estranhar que muitos docentes caiam no opinionismo que pesquisadores, como Horn (2009), condenam. Evidentemente, não se está, com isso, fazendo uma defesa ou justificando que professores de Filosofia assumam tal postura, mas que ela, em alguma instância, e dependendo das circunstâncias objetivas, é compreensível, embora não desejável.

Com relação aos alunos, motivo principal de qualquer prática pedagógica, a preocupação é de fazê-los interessar-se pela discussão filosófica e compreender a impor-

¹ O trecho selecionado para discutir a alegoria da caverna de Platão está disponível no youtube no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=XvKzrsAk168>

tância da filosofia para a vida como instrumento de reflexão, compreensão e transformação da sociedade. Claro que, para isso, é necessário que alguns elementos, alguns problemas filosóficos considerados clássicos, e abordados por autores clássicos, lhes sejam transmitidos. Há, também, a insegurança com relação à transposição didática, ou melhor, a uma transmutação da linguagem filosófica, do problema filosófico, muitas vezes elaborado por pensadores no auge da maturidade, para ser compreensível para adolescentes de quatorze ou quinze anos. Não se afirma ter obtido êxito na abordagem. Alguns alunos mostram-se interessados, outros fazem perguntas que, claramente, demonstram impaciência com a reflexão ou a uma simplificação da situação, como na primeira aula ministrada, em que se falou do julgamento de Sócrates e da decisão racional dele de se submeter à morte, mesmo sabendo que fora julgado injustamente. Alguns alunos comentam que aquilo não faz sentido. Sócrates é maluco, está com câncer, velho, em vias de morrer e por isso escolhe a morte de uma vez, está cansado da família, etc. Essas dúvidas, por mais infantis, também contribuem para a formação como docente. Percebe-se que a preocupação excessiva com o refinamento filosófico talvez não seja pertinente em um contexto escolar. As preocupações, enquanto docentes, com a pureza do conteúdo, se desfaz diante daquilo que os alunos realmente pensam. Por um lado, isso traz tranquilidade, na medida em que mostra que há um conhecimento grande a ser transmitido para aqueles que, possivelmente, nunca tiveram contato com a filosofia.

Por fim, mas não menos importante, ressalta-se a relação com o professor titular da turma, um profissional dedicado e sempre atencioso quando algo lhe é solicitado. Sempre disponível e mesmo sabendo do meu posicionamento político, completamente contrário ao seu, respeita opiniões e dá liberdade para conduzir as aulas, desde que

não se fugisse do programa estabelecido. Todavia, para um estagiário que está recém começando a aventura na docência filosófica, é um pouco difícil saber que um profissional já experiente e com um posicionamento político completamente distinto está lá avaliando. Mas, independentemente disso, e talvez até mesmo por causa disso, tudo corre bem, nesse aspecto. O professor sempre foi atencioso, comigo e com a turma.

Tendo encerrado esta parte inicial, passa-se, agora, ao segundo ponto do trabalho, a importância da Filosofia como disciplina escolar e da reflexão filosófica, de uma visão de mundo crítica e rigorosa do professor de Filosofia, se o comprometimento é com a crítica e a superação da sociedade em que se vive, regida, mais do que nunca, por relações de troca cada vez mais espúrias. É sobre esse ponto que se considera mais importante a reflexão sobre a educação, a sociedade e o papel do professor. Por estranho que pareça justamente em uma disciplina de Estágio Supervisionado, este é o ponto principal a ser discutido.

De certa forma, já é consensual na filosofia da educação que não há projeto educacional escolar possível que se dê no vazio, que não seja permeado por relações humanas, que não seja condicionado pela sociedade em que se insere, que não seja influenciado pelo projeto de ser humano e de sociedade que se deseja. Em outras palavras, em educação, não há neutralidade. Isso inclui, seguramente, a educação escolar. Nas palavras de Pistrak:

Pois a escola não é algo absoluto como ainda pensa o magistério formado na pedagogia pré-revolucionária; a escola não pode ter objetivos absolutos de formação, objetivos perenemente dados de criação da personalidade harmônica abstrata; a escola não tem também imaneamente os caminhos que se desenvolvem na ci-

ência sobre a criança (psicologia, pedagogia) para realização destes objetivos. A escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século, sempre respondeu àquelas exigências as quais um determinado regime político-social colocou para ela e, se ela não respondeu ao regime do seu tempo, então não pôde ficar viva. (PISTRAK, 2009, p. 111)

Assim, é necessário que se situe o horizonte político-filosófico, visão de mundo, assim como também é necessário descrever, mesmo que minimamente, os processos por meio dos quais a sociedade atual produz e reproduz a sua existência. O fato de produzir e reproduzir a existência, o aspecto ontológico determinante de cada sociedade é aquilo que, em cada época, tem aspecto determinante, mas não determinista, sobre os demais aspectos sociais, incluindo a educação.

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 49)

Deixa-se, assim, o posicionamento, a visão de mundo, explícitos. Parte-se do materialismo histórico-dialético, a concepção de mundo que coloca o primado do ser sobre a consciência, que entende os seres humanos como seres históricos, que para existirem satisfazem as necessidades, necessidades que são determinadas social e historicamente, conforme o avanço das forças produtivas, na citação de Marx. Mas é um materialismo também dialético, isto é, compreende que a realidade, incluindo evidentemente a realidade social, é contraditória, que em função disso, as categorias usadas para compreender essa realidade não podem ser eternas, cristalizadas, mas estão em movimento, conforme a realidade é modificada pelos próprios seres humanos. Alguns fundamentos da concepção materialista da história são encontrados em Marx e Engels (2009; 2014) e em Plekhanov (2011).

A contradição é uma das categorias fundamentais para esclarecer o desenvolvimento social em uma perspectiva materialista. Aliás, entende-se que a luta de classes é o motor efetivo da história, pois é ao redor dessa luta que se desenvolve entre a produção e apropriação da riqueza humana produzida, que se desenrola, direta ou indiretamente, todo o processo social (TONET, 2016). E para explicar esse desenvolvimento social, umas das principais contribuições de Marx é perceber que há um antagonismo entre aqueles que efetivamente produzem a riqueza social, isto é, aqueles que trabalham, e aqueles que se apropriam dessa riqueza, a classe dominante de cada época. Assim, na Grécia e na Roma antigas, os escravos são encarregados de produzir a riqueza, mas os donos deles é que se apropriam dela. O escravo é um objeto, sequer pertence a si mesmo, é posse de outro. Na Idade Média, os servos que trabalham a terra não são propriedade da nobreza ou do clero, mas da terra em que trabalham, cujos resultados são, em parte, amealhados.

Na sociedade moderna, também chamada capitalista, essa contradição continua ocorrendo. No entanto, agora sob as vestes da liberdade, quando se fala de cidadania, de democracia, de liberdades individuais. Essa liberdade, revestida inclusive de legalidade, seja para justificar a gênese do Estado via contrato social como em Hobbes, Locke e Rousseau, seja para justificar a compra e venda da força de trabalho. A sociedade moderna guarda uma cisão que não é operada em nenhuma forma social que a precedeu: a separação completa entre força de trabalho e os meios de produção e o produto do trabalho. Nas palavras de Marx:

A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta ao trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2010, p. 82)

Não apenas a produção social e cultural está em contradição nessa sociedade, mas até mesmo a moral, campo de investigação considerado privilegiado pelos teóricos da burguesia. Afirma Marx:

Quando pergunto ao economista nacional: eu obedeco às leis econômicas quando tiro dinheiro do abandono, da oferta de meu corpo para a volúpia alheia (os operários fabris na França

nomeiam a prostituição de suas mulheres e filhas de x horas de trabalho, o que é, à letra, verdadeiro) ou não procedo nacional-economicamente quando vendo meu amigo aos marroquinos (e a venda imediata de seres humanos como comércio dos conscritos, etc., se realiza em todos os países civilizados), o economista nacional responde-me assim: tu não agrades contra minhas leis; mas veja o que diz a prima moral e a prima religião; minha moral e religião nacional-econômicas nada tem a objetar-te, mas em quem devo acreditar mais agora, na economia nacional ou na moral? A moral da economia nacional é o ganho, o trabalho e a poupança, o ascetismo - mas a economia nacional promete-me satisfazer minhas carências. - A economia-nacional da moral é a riqueza em boa consciência, em virtude etc., mas como posso ser virtuoso se nada sou, como posso ter uma boa consciência se nada sei? - Está fundado na essência do estranhamento que cada esfera me imputa um critério distinto e oposto: um, a moral; outro, a economia nacional, porque cada uma é um estranhamento determinado do homem e cada uma fixa um círculo particular da atividade essencial estranhada; cada uma se comporta estranhadamente em relação à outra [...]. (MARX, 2010, p. 142-143)

Essa exposição, muito sumária e muito simplificada, é a descrição da sociedade atual. Vende-se (a força de trabalho) para comprar (os meios para garantir a existência) ou, em palavras mais apropriadas, vive-se para vender, vende-se para viver. Isto é o que está posto objetivamente nesta sociedade. E como parte essencial da reprodução so-

cial, a educação cumpre papel decisivo. Tudo aquilo que o ser humano transforma na natureza, tudo aquilo que ele cria, cria pelo trabalho. Sendo toda criação humana, material e simbólica, constituinte da cultura, pode-se dizer que é no trabalho que o homem produz cultura, é pelo trabalho que o homem produz a si mesmo. A educação, um processo de endoculturação (BRANDÃO, 1995), uma socialização da cultura entre os membros de determinado grupo, é o que possibilita que as gerações mais novas se insiram na sociedade apropriando-se, tornando seu aquilo que objetivamente o trabalho humano acumulado historicamente produziu. Este processo dialético de objetivação, a transformação efetiva da realidade material pelo trabalho daquilo que, anteriormente, existia apenas como ideia, e apropriação, a incorporação pelo ser humano das transformações efetivadas na natureza, tão bem descrito por Duarte (1998), constitui, em linhas gerais, a base do desenvolvimento histórico-social dos seres humanos. Como a educação escolar é uma parte desse desenvolvimento social, encontra-se na relação entre objetivação e apropriação também os fundamentos da educação escolar.

Este é o mote principal da educação escolar, e do ensino de Filosofia em específico. A transmissão para os alunos daquilo que a humanidade, historicamente, produziu de mais desenvolvido dentro de um campo específico do saber. As bases culturais da sociedade, da organização política, científica, e até da forma como se usa a linguagem, estão, de alguma forma, fundamentadas na Filosofia. Se os alunos têm a possibilidade de entrar em contato com alguns elementos filosóficos, ou pelo menos que despertem o interesse e descubram a importância do filosofar já é um ganho a ser obtido com as duas aulas semanais de Filosofia. Negar-lhes esse conhecimento, seja através de aulas que não possibilitem o contato com essa produção humana, seja através da atual reforma do Ensino Médio que retira a obri-

gatoriedade da disciplina Filosofia do currículo escolar, é, de alguma forma, negar-lhes a possibilidade de se desenvolver plenamente na sociedade posta. Lembrando que nesta sociedade o desenvolvimento pleno dos indivíduos é impossível, como já foi explicitado pelas passagens citadas de Marx. Por isso o pedagogo italiano Manacorda (2010) enfatiza tanto que o projeto marxiano, sobretudo o projeto pedagógico marxiano, é o desenvolvimento mais pleno possível de seres humanos, desenvolvimento que só é possível em outra forma social. Desenvolvimento em que se pode alcançar a omnilateralidade e não unilateralidade posta atualmente, em que, certas esferas da existência são estranhas e até contraditórias umas às outras.

Nos *Grundrisse*, Marx (2011) apresenta uma brevíssima reflexão sobre a universalidade da arte grega:

1) Na arte é sabido que determinadas épocas de florescimento não guardam nenhuma relação com o desenvolvimento geral da sociedade, nem, portanto, com o da base material, que é, por assim dizer, a ossatura de sua organização. [...]

De outro lado: é possível Aquiles com pólvora e chumbo? Ou mesmo a *Iliada* com a imprensa ou, mais ainda, com a máquina de imprimir? Com a alavanca da prensa, não desaparecem necessariamente a canção, as lendas e a musa, não desaparecem, portanto, as condições necessárias da poesia épica?

Mas a dificuldade não está em compreender que a arte e o epos gregos estão ligados a certas formas de desenvolvimento social. A dificuldade é que ainda nos proporcionam prazer artístico e, em certo sentido, valem como norma e modelo inalcançável. (MARX, 2011, p. 62-63)

Se a arte antiga continua a proporcionar esse prazer, por que os ensinamentos dos filósofos clássicos também não o faziam em termos do desenvolvimento cognitivo, em termos do desenvolvimento de seres cada vez mais plenos de sentido? Assim, a necessidade da Filosofia com o ensino dos clássicos cumpre um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social das novas gerações.

O ensino de Filosofia apresenta dificuldades que lhe são inerentes, não comparáveis a outras disciplinas escolares. Gallo (2012) pontua bem algumas dessas especificidades:

A filosofia é, possivelmente, o campo de saber mais plurívoco e, portanto, aberto e suscetível de muitos equívocos. Não se pode falar em ‘filosofia’ de forma geral, sem dizer de que filosofia falamos. Da mesma maneira, não se pode falar em ‘ensinar filosofia’ como se se tratasse de algo geral e universal. Enunciando de forma um pouco diferente o que foi afirmado acima, falar em ensinar filosofia é falar em ensinar uma determinada filosofia, ou em ensiná-la a partir de uma determinada perspectiva. (GALLO, 2012, p. 38-39)

Nesse aspecto, por mais importante e necessário que seja o ensino das mais diversas perspectivas filosóficas e que os professores que as ensinam tenham as mais variadas visões de mundo, a perspectiva materialista, em especial a perspectiva marxiana, apresenta uma vantagem sobre as demais, desde que corretamente apreendida: nela, “[...] o concreto é concreto, porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 260). Porque somente pelo materialismo é possível explicar o desen-

volvimento histórico das ideias. O materialismo econômico não exclui o idealismo histórico (PLEKHANOV, 2011), mas o contrário não é possível. Com pressupostos idealistas, é impossível explicar, correntemente, o desenvolvimento material, da natureza e das sociedades.

Em tempos de grande descrença na educação escolar, vinda de pensadores que se situam possivelmente à direita (ILLICH, 1973), como definitivamente à esquerda (MÉSZÁROS, 2008), acredita-se que a socialização do patrimônio cultural feita com o ensino dos clássicos da Filosofia, contribui, ainda que de forma muito modesta, para uma sociedade menos bárbara e mais humana. Para finalizar este breve ensaio, lembra-se das palavras do filósofo espanhol Fernando Savater (1998):

De todas essas crenças otimistas, podemos muito bem descrever privadamente, mas, enquanto pretendemos educar ou entender em que consiste a educação, não há outro remédio senão aceitá-las. Com verdadeiro pessimismo pode-se escrever contra a educação, mas o otimismo é imprescindível para estudá-la [...] e para exercê-la. Os pessimistas podem ser bons domadores, mas não bons professores. (SAVATER, 1998, p. 24)

Referências

- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

_____. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *Perspectiva*, v.16, n. 29, p. 99 -116, 1998.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

HORN, G. B. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2014.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, pp. 7-25, 2001.

PISTRAK, M. M. *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PLEKHANOV, G. V. *O papel do indivíduo na história*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, C. E. F. dos; VIANA, M. L. D. A teoria do professor reflexivo: os equívocos da identidade entre ensino e pesquisa na formação docente. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 3, n. 2, p. 71-80, 2011.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

ESCOLA - ENTRE O PROJETO E A APARIÇÃO

Diogo Dehon de Andrade Borges

É chegado o momento, por vezes, acidental, mas inegavelmente escolhido¹: a docência em seu local de realização. Fomos e somos alunos, passamos e passando por diversos locais de exercício da nossa atividade almejada, caminho instituído², para aqueles que se dispõem a graduar-se na licenciatura em filosofia. Passamos nestes cursos, quase sempre do lado de lá, dos alunos, que estão em formação, seja no ensino fundamental, médio ou superior. E agora, começamos a adentrar cá, na escola sob a personalização de seu intuito formador: o professor. Pois bem, a escola *aparece*³, de alguma maneira a cada um que a frequenta, cabe aqui desenvolver o olhar do professor, mais especificamente o do professor de filosofia e ainda mais, o meu próprio olhar nesta posição.

¹ Escolha, no sentido que Sartre utiliza. Como algo intrínseco à liberdade do homem, que tem de fazer-se ininterruptamente na concretude da vida, assumindo a responsabilidade por si e pelos outros.

² Instituído significa a determinação histórica dos caminhos formais e institucionais para o exercício da docência.

³ Aparecer remete aqui ao sentido grego do termo *phainomenon*, que significa aquilo que aparece. Está necessariamente associado ao aparecer, àquilo que se dá na experiência viva. Este significado dialoga com uma longa tradição na filosofia que se inicia com Heráclito, perpassando Protágoras, Husserl e Heidegger que coloca a vivência concreta como princípio de todo conhecimento.

Posição⁴ que não começa agora, nem foi de toda escolhida. Pois é fruto de um tempo, de uma situação sócio-histórica e de uma biografia⁵. Ou seja, nascemos situados em contingências sociais e históricas que determinam, em alguma medida, o sujeito que somos e as escolhas que somos impelidos a efetivar em nossa própria história de vida, em nossa biografia. Eu, brasileiro, que fala português, privilegiado, que tem condição material para estudar, etc. País, gênero, língua, religião, classe social, família, momento histórico, etc. São muitos os determinantes que me permitiram escolher o que escolhi: a filosofia. A docência também sempre se constituiu como escolha, não menos importante, mas secundária. A filosofia, talvez seja uma questão de sobrevivência existencial, um modo de lidar com as angústias que me consomem e não sucumbir ao niilismo realizado. A docência é sobrevivência material e superação do isolamento na reconciliação com o coletivo através da aula.

Quem escolhe, como nos ensinou Sartre, escolhe um projeto, ou seja, um ideal de futuro. Que não é apenas um projeto futuro de vida individual, mas algo que envolve o coletivo, os outros. Não se escolhe individualmente, mas por toda a sociedade. E hoje caberia também dizer, que escolhemos pelo mundo, pelos animais, pelo meio ambiente⁶. Somos todos amplamente responsáveis. Escolhi a filosofia porque precisava sobreviver, e a esta sobrevivência se associa um projeto, ou seja, uma possibilidade de futuro que

⁴ Posição significa um certo lugar de enunciação, constituído no intercruzamento da biografia de um sujeito e os papeis sociais que exerce em determinada situação.

⁵ Biografia, significa o passado constitutivo de cada um, desde a situação a que foi lançado no nascimento, passando pelas escolhas que realiza ao longo da vida. Constitui o cerne da compreensão e das ações que o sujeito realiza na vida concreta em determinado tempo histórico, como nos mostra Dilthey (2010).

⁶ Já que a conservação do meio ambiente é um direito coletivo.

orienta minhas escolhas e ações. Espinosa⁷ nos ensina que através da esperança podemos superar o medo do futuro desconhecido. Superar o nada que nos ameaça a todo instante, aquilo que ainda não somos, solicitando-nos ser. À minha escolha da filosofia como projeto se junta a esperança de conseguir um trabalho como docente e de que esse trabalho promova certos efeitos. Ou seja, à filosofia como escolha minha, se associa a esperança de conseguir exercer uma função reconhecida na sociedade através do trabalho⁸ e que este, além de sentido individual e sustento material, promova certas alterações deliberadas no meio social. É justamente minha esperança que se encontra ameaçada com os desgovernos da atual conjuntura política que realiza diversas ofensivas ao ofício docente e à própria atividade filosófica. É o Projeto de emenda à constituição n° 55, de 2016 - do teto dos gastos públicos; Medida Provisória n° 746, de 2016 - da reforma do ensino médio; e Projeto de lei do Senado n° 193, de 2016 - da 'Escola sem partido'⁹, desgovernos que além de todo o potencial efeito catastrófico para

⁷ “(...) a esperança nada mais é do que uma alegria instável, surgida da imagem de uma coisa futura ou passada de cuja realização temos dúvida.” (Spinoza, 2013, pg 112)

⁸ Próximo da definição de Marx (1998), que aponta o trabalho como atividade fundante do homem e da humanidade. Permitindo ao homem deslocar-se no tempo, imaginando os efeitos desejados, criando ferramentas e agindo em função da realização desses efeitos.

⁹ A PEC 55/2016 por limitar os investimentos em serviços básicos, em especial na educação, irá precarizar ainda mais o contexto escolar e a realização da atividade docente. A MP 746/2016 porque retira a obrigatoriedade de artes, sociologia, educação física e filosofia, associando-se a um projeto de educação acríptico e voltado para o mercado. O PLS 193/2016, a 'Escola sem partido', porque visa restringir a autonomia do professor na atividade docente.

a sociedade brasileira, também tentam atravancar meu próprio projeto de vida, e talvez de tantos outros, junto à filosofia.

1. A escola - nem lá, nem cá

O local já é conhecido, mas com o olhar do aluno que se identifica com os demais colegas e que espera algo do professor. Agora, um outro olhar precisa aparecer, o do formador que planeja o percurso e tem sua formação solicitada. A dupla natureza do papel de estagiário já está posta no próprio caráter da disciplina de Estágio supervisionado de ensino de filosofia, a de vincular o estudante de licenciatura à condição que irá ocupar no mercado de trabalho: a posição de professor.

O estagiário é aluno, mas também é professor. Tem avaliações a entregar, demandas da instituição de ensino superior. Por outro lado, há perguntas para responder e aulas a preparar, demandas de professor. Estacionamento, só para professores, não posso estacionar. Se é chamado de professor na sala de aula da escola, no sistema da universidade o registro é de aluno para negar. Demandas de ambos os lados. Duplos espaços de ocupação e reconhecimento também.

A posição de estudante não é novidade, essa ocupo há 23 anos. Mas os espaços formativos foram vários. Ensino infantil, fundamental, médio e superior em diferentes instituições, contextos, lugares. Cursos, professores diversos e condições materiais também. O passado formativo é minha história, minha biografia, assim, é também meu ponto de

referência para a vivência¹⁰ em sala de aula. O “clima”, as piadas descompromissadas, a disposição para o conhecimento do que vier do mundo, como é agradável o ambiente de ensino médio. Para mim, mistura de memórias - do meu passado como aluno - e de descobertas enquanto docente.

Descrever o contexto que ocorreu a minha inserção docente é de extrema importância, pois o docente não é, nem leciona para almas abstratas, mas para sujeitos concretos¹¹ que vivem, interagem¹², se comunicam, doam sentido ao mundo circundante. Esta exposição de contexto que ocorre na descrição é uma tarefa muito difícil. Primeiramente devido a limitação imposta por nossa biografia, que condiciona nossa perspectiva de compreensão¹³ e exposição. Além disso, porque para que esta descrição seja reali-

¹⁰ “Vivências são articulações imediatas e particularizantes dos indivíduos com o horizonte propriamente dito da visão de mundo de sua época” (Casanova, 2013, pg 70). Ou seja, vivência é o sentido singular que ocorre na imediaticidade da experiência dos sujeitos concretos, possibilitado pela situação hermenêutica de um tempo histórico.

¹¹ Politzer (1995), segue o caminho iniciado por Dilthey na busca de uma fundamentação das ciências humanas que superasse o método explicativo das ciências da natureza. Para tal, devia-se enfatizar a vida concreta do sujeito, cerne de experiências que ocorrem no presente vivo e que são preenchidas de sentido na medida em que participam de uma situação histórica.

¹² Remete ao pensamento de Vygotsky (1998), que defende a dependência do desenvolvimento do homem às relações que estabelece com o meio social. Por isso, este auto afirma que o homem é um ser sócio-histórico, que se desenvolve através das interações com outros indivíduos, se apropriando do produto simbólico acumulado na cultura.

¹³ Para Gadamer (1998), a compreensão ocorre sempre através de uma perspectiva de apreciação, porque situada concretamente e condicionada por uma biografia; e de interpretação, ato que possibilita ao homem vivenciar sentidos e significados.

zada, temos que recortar a situação e a multiplicidade de sentidos a ela inerente em uma exposição bem definida e limitada¹⁴. E de modo mais específico no estágio, porque envolve o trabalho, as opções e estratégias de um outro docente, o professor titular da escola. Esta última e específica dificuldade ocorre na fronteira frágil entre a observação não avaliativa da aula e a valoração¹⁵ das estratégias e atitudes úteis à própria atividade docente que quero exercer. Sendo assim, segue abaixo: Uma exposição de contexto de modo mais descritivo, tentando se desvencilhar de juízos de valor (A); junto ao crivo acerca das atitudes observadas na prática do docente que podem ser apropriadas em nossa prática frente aquilo que consideramos como valorosos à nossa própria atividade (B); e também a disposição para, empaticamente, tentar compreender as atitudes, opções e estratégias dos outros docentes envolvidos (C).

A) Descrição do contexto de estágio: Realizei meu estágio durante o ano de 2016 no Instituto Federal de Santa Catarina, onde tive o prazer de junto com a professora titular e outro colega concluinte da licenciatura acompanhar duas turmas durante o ano letivo. No primeiro semestre acompanhamos uma turma do curso de eletrônica integrado ao ensino médio, composta por alunos que cursavam o primeiro período no IFSC. No segundo semestre

¹⁴ De acordo com Gadamer (1998), a compreensão ocorre enquanto perspectiva de apreciação e movimento contínuo de interpretação e composição de horizontes hermenêuticos. O delineamento dos contornos e limites destes horizontes, ainda que fluidos e provisórios, é o que possibilita a experiência hermenêutica do sentido.

¹⁵ Valoração significa a realização de um juízo tendo por base a própria biografia e o próprio projeto. Aproxima-se também da “escala de valor” que Nietzsche defende ser necessário para avaliar o passado.

acompanhamos uma turma de eletrotécnica, que também cursavam o primeiro período no IFSC. Ambas as turmas eram bastante receptivas e participativas. Os alunos realizavam as atividades solicitadas, como escritos e leituras. Também se mostraram comprometidos e respeitosos com atividade docente e aprendizagem dos outros colegas. Constantemente traziam questões e comentários que se relacionavam direta ou indiretamente aos conteúdos apresentados em aula. As aulas basearam-se na história da filosofia tradicional, começando dos mitos, passando pelos pré-socráticos, por Platão, Aristóteles, Filosofia medieval, até chegar ao positivismo. Nós utilizamos slides e outros materiais audiovisuais como músicas e vídeos. As condições materiais da escola foram suficientes para a realização das aulas planejadas.

- B) Crivo para a própria prática: É preciso saber buscar na experiência e na formação, portanto, no estágio, aquilo que é útil para a nossa própria vida e para a atividade que queremos exercer. É necessário ter um crivo que nos permita a demora¹⁶ e apropriação daquilo que consideramos valiosos à prática docente. Este crivo é uma avaliação acerca daquilo que vivenciamos, que nos permite dispensar aquilo que não nos convém e nos constituir-

¹⁶ “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.” (Jorge Larrosa BONDÍA, 2002, p. 5)

mos em nossos próprios objetivos e valores. Com a professora titular posso observar a importância de se manter e valorizar as condições em classe da realização docente, ou seja, a centralização da aula no papel condutor do professor que para a realização de sua atividade necessita de silêncio, disposição e respeito por parte dos alunos. Em outras palavras, a importância de se “manter as rédeas” da turma. Por outro lado, associado a essa postura aparecem muitos dispositivos de formação disciplinar que não convêm à prática que pretendo exercer. Entretanto, muitas vezes, seja difícil se desvencilhar de tais práticas devido à nossa biografia escolar e a posição que ocupamos, junto a todas as exigências que a ela se dirigem. Outro incômodo presente, para mim, é o excesso de conteúdos aos quais os estudantes são submetidos.

- C) Empatia de estagiário: Deve-se reconhecer a história, as condições materiais e as posições de enunciação que cada pessoa ocupa, pois só assim podem existir trocas de experiências e possibilidade de aprendizado de fato. Explico-me: é preciso estar aberto ao que outro diz, mas também atento às condições de enunciação e à posição que cada pessoa ocupa para proferir discursos. Ou seja, atento à contextualização de cada discurso e a posição de quem o realiza. Dispondo desse movimento prévio, podemos situar-nos no lugar do outro para compreender, além de discursos, seus anseios, objetivos e escolhas.

Aulas são feitas de discursos, anseios, objetivos e escolhas. Que cabe a cada professor realizar, não cabendo o julgamento dos demais. A professora tem suas razões para deter-se ostensivamente nos conteúdos e para o uso da formação disciplinar que não cabe a nós julgar. O vestibular, o ENEM, o mercado de trabalho, podem exigir resultados dessas duas práticas, por exemplo. Sua formação e história de 29 anos enquanto professora tam-

bém condicionam alguns elementos presentes na sua prática.

O estagiário, pela proximidade de idade e, assim, de condição simbólica e cultural, é empaticamente reconhecido pelo aluno e vice-versa. A cumplicidade dos olhares, ainda que dúbios, já que em posições diferentes, evidencia a empatia. Que me permitiu reconhecer a angústia de um aluno, e seu direcionamento em aula para o enfrentamento e boicote da atividade docente. Conto o que aconteceu: Um dos alunos, antes mesmo de entrar em aula, aparentava algum sofrimento afetivo e sono. Já em sala, esse aluno sentou em um lugar diferente do que havia sentado todas as aulas anteriores, distante de outra aluna com a qual parecia manter algum relacionamento. Olhares entre eles pude observar, mas não vi ninguém da turma também atento a isso. O que ocorreu foi que esse aluno começou de algum modo a desafiar a professora, baixou a toca para cobrir os olhos, fez barulho de desdém ao que era falado por ela, até o momento que discretamente mandou a professora se f*. Aparentemente ela não ouviu nem viu¹⁷. Eu ouvi e vi, ele viu que eu vi, daí gesticulei com as mãos de indagação e até certa reprovação, no olhar. Ele se constrangeu um pouco, se conteve, e aos poucos mudou sua postura, de modo que saímos da sala conversando acerca de um tema de fim de aula. Depois disso falei, “Fulano, você tava rebelde hoje,

¹⁷ A professora fingiu que não viu, dada as circunstâncias da aula. Em outro momento ela falou sobre respeito e pequenas atitudes, indiretamente remetendo a esta situação. O aluno em questão percebeu (acredito) esta “indireta” da professora, pois, enquanto ela falava, percebi que ele me olhava. Conversei com a professora sobre o ocorrido e ela me falou ter visto a situação em questão e que, em alguns casos é mais adequado não se posicionar imediatamente sobre acontecimentos em sala de aula, esperando o momento oportuno para intervenção, o que, de fato, foi feito.

né? Primeiro você chegou desanimado, com sono... depois começou a querer tumultuar um pouco. Olha, faz isso não, precisamos de você, para a gente trabalhar junto.” Ao que ele consentiu, nos despedimos e seguimos nosso caminho. A posição de estagiário me permitiu observar essa situação, participando dela sem colocar minha posição de enunciação (estagiário) em risco. Empatia de estagiário com aluno, mas também distinção, enquanto professor que repreende com o olhar e dialoga acerca dos afetos e necessidade de compromisso do aluno com o processo educativo.

A inserção na escola é a vivência do estagiário. Do aspirante a professor. Posição dupla, de tarefas, reconhecimentos e experimentações. Nos servimos dos hábitos e exigências de aluno, do poder de professor, da duplicidade dúbia de nossa posição. Nós enquanto estagiários não nos esgotamos nem lá nem cá, somos fronteiros, conjuntos que se intercedem, ora identificados como docentes, ora como estudantes. Somos a dubiedade da formação, sujeitos em experimentação.

2. A docência, entre a perspectiva e o projeto

Ensinar é sempre sugerir caminhos, é, de alguma forma, guiar a formação de outros. Este guiar ocorre sempre de um jeito muito próprio, singular, já que depende da formação, da história, da biografia, do projeto, das preferências metodológicas, ideológicas, da disposição e dos sentimentos de cada um que leciona. Lecionar, conduzir, guiar é sempre escolher determinados caminhos, métodos, percursos, palavras, problemas, perguntas e respostas, ten-

do por base a própria experiência¹⁸. Escolher é basicamente distinguir as possibilidades, valorá-las segundo critérios, para eleger dentre elas o que constituirá a própria ação pedagógica, seja uma aula, um problema, ou uma palavra. Escolher envolve, portanto, a seleção de algo dentre as possibilidades e o intrínseco descarte das demais. Assim é escolher, assim é lecionar, com o agravante de ser pautado pela parcialidade constitutiva da própria experiência. Experiência constituída biograficamente e memorada com base na linguagem, nos jeitos, nos significados, nas atitudes, fundadas na tradição. Como, enquanto professores, nos relacionamos com a tradição? Como nossa biografia afeta a prática docente? Qual o impacto da nossa atividade para a tradição? Qual o projeto inerente à nossa prática docente?

Tradição é de onde viemos. A nossa origem e desenvolvimento. Tudo o que foi acumulado abstratamente pelo homem na relação com os outros, na vida em sociedade. Modos de viver, de comer, de nascer, de contar. Tradição é conjunto de hábitos, costumes e significados que se acumulam na cultura e fundam a humanidade. Tradição é o grande salto que nos diferencia dos seres finalizados. O ser humano é um ser incompleto, que só desenvolve suas potencialidades na vida em sociedade. É através das relações que estabelece com o mundo e com os outros que o ser humano se apropria dos costumes, hábitos, atitudes, significados fornecidos pela tradição. É também através das relações que estabelece e das ações que realiza que o ser humano reafirma a tradição, em alguns momentos consolidando-a como lhe foi fornecida e em outros transformando-a.

Nós, professores, estagiários, alunos nascemos em um mundo organizado e constituído pela tradição, nossa

¹⁸ Experiência, para Dilthey (2010), é a vivência de sentidos e significados que ocorre no agora, possibilitada pelas determinações histórico-culturais, simbólicas e coletivas do homem.

apropriação destas condições historicamente acumuladas ocorre sempre a partir de um ponto específico, o sujeito na sua experiência singular. Nascemos em uma determinada família, com específico conjunto de crenças, hábitos e atitudes. Nascemos em algum país específico, em determinado contexto político, vivemos em determinada cidade, estudamos em determinadas escolas, convivemos com algumas poucas pessoas dentre as mais de sete bilhões no mundo. O modo como aprendemos o mundo, apesar de fundamentado pelo acúmulo cultural coletivo, ou seja, pela tradição, ocorre sempre de um modo muito singular, depende das vivências e relações de cada sujeito. Como nos diz Dilthey:

Uma riqueza vital infinita desdobra-se na existência singular das pessoas por força das ligações com o seu meio, com os outros homens e com as coisas. Todavia, cada indivíduo é ao mesmo tempo um ponto de cruzamento de conexões que atravessam os indivíduos, que subsistem neles, mas que se estendem para além de suas vidas e que possuem, por meio do conteúdo, do valor e da finalidade que neles se realiza, uma existência autônoma e um desenvolvimento próprio. Assim, eles são sujeitos de um tipo ideal. Apresenta-se com esses indivíduos um saber qualquer sobre a realidade; desenvolvem-se neles pontos de vista de apreciação; fins são realizados neles; no contexto do mundo espiritual, eles possuem e garantem um significado. (Dilthey, 2010, p. 94)

Desse modo, fundar-se e desenvolver-se na tradição, é se apropriar do coletivo através do particular, ou seja, é fundar-se em uma perspectiva, em “pontos de vista de apreciação”. Aqui aparece o primeiro desafio para o exercí-

cio da docência: Como o acúmulo de nossas experiências formativas, ou seja, como as vivências que tivemos ao longo da vida determinam o que somos?¹⁹

A tradição se apresenta sempre sob algum viés. O mais fundamental, como já dito, é experiência singular de cada sujeito que se funda em uma perspectiva. Possibilitando a diferença primordial entre os indivíduos, ou seja, o modo singular como cada um apreende o fornecido pela tradição e realiza significados através dela. A unidade do ser humano pode ser garantida, pela sua fundação na tradição e na cultura, ou seja, pela capacidade de compartilhar sentidos e significados, pela coexistência. As diferenças do ser humano são resguardadas pela própria experiência formativa, pela própria biografia, que ocorre sempre partindo de cada sujeito de modo singular. Investigar a nossa própria experiência formativa é uma tentativa de revelar o viés que constituímos em nós através das relações que participamos ao longo de nossa própria história de vida. O desenvolvimento do sujeito é sempre a construção de um viés, de uma perspectiva, ou seja, é o aprendizado de um determinado modo de se relacionar com os outros e com o mundo através das experiências acumuladas nos significados fornecidos pela tradição. Além da perspectiva do sujeito que se funda e compartilha a tradição na maneira como vive e se relaciona com o mundo e com os outros, é preciso ressaltar os vieses a que somos submetidos. Viés de classe social, viés de gênero, de cor, viés geográfico, viés geopolítico, institucional, familiar, educacional, etc. Estes muitos recortes vão gradativamente constituindo o sujeito, que ao

¹⁹ “Se quisermos compreender nossa própria posição tornando-a mais transparente para nós mesmos, será necessário abandonar a preocupação exclusiva com nosso ponto-de-vista, estabelecendo uma certa distância interpretativa em relação ao nosso agir particular.” (Flickinger, 1998, p. 18)

apropriar-se da tradição passa também a movimentá-la, ou seja, a viver, agir, se relacionar e a significar. É justamente nesta movimentação que ocorre a possibilidade de formação, ou seja, somente através de indivíduos que participam, compartilham e significam a cultura que ela pode ser apreendida por outrem.

É justamente no recorte e apresentação da tradição que ocorre o trabalho docente. Nesta situação aparece as dificuldades já antes mencionadas no texto, a particularidade na formação de cada sujeito, neste caso de cada professor, e o recorte específico que é fornecida por cada docente na realização de seu ofício, através de uma perspectiva. A instituição escolar é por excelência, o local de apresentação da tradição. Sua origem institucional revela seu intuito formativo vinculado ao trabalho fabril, à disciplina e à utilidade²⁰. A instituição escolar surge com a finalidade de adaptar os sujeitos às atividades fabris²¹. O viés de classe é

²⁰ Em 'Vigiar e Punir', Foucault aponta os dispositivos disciplinares e suas funcionalidades intrínsecas ao contexto histórico de seu surgimento. No confinamento das prisões e escolas são criados uma série de mecanismos que permitem o exercício do poder institucional em função da normatização, da homogeneização e da ordem. Como a compartimentação do espaço e do tempo, o uso de uniformes, a identificação do indivíduo por um número de registro, a vigilância, o corte de cabelos, etc. Dispositivos que são mais efetivos na medida em que apagam a singularidade de cada sujeito dentro da instituição. A instituição escolar é criada e organizada em função da produção de corpos disciplinados, dóceis, úteis, adequados ao mercado de trabalho.

²¹ "(..) os homens devem ser treinados de acordo com as necessidades da sua época, a fim de poder ir o mais cedo possível para o trabalho; eles devem trabalhar numa fábrica de utilidade pública antes mesmo de terem alcançado a maturidade, ou melhor, para jamais chegarem à maturidade – pois isto seria um luxo que privaria o "mercado de trabalho" de uma grande quantidade de

explícito na sua criação e seus interesses perduram até hoje²². Por outro lado, a formação, a educação desde os gregos está associada ao exercício político dos sujeitos. Educar está, portanto, intimamente ligado à política já que das atitudes, hábitos e pensamentos significados pelos sujeitos depende o exercício do poder político. Então, pode-se educar tanto para a participação política, quanto para a apatia, dependendo do tipo de governo e exercício político que se quer afirmar. Ou, como nos diz Sartre, do projeto que realizamos através de nossas escolhas e ações.

Os documentos nacionais, os parâmetros curriculares, as diretrizes educacionais, os índices governamentais e as avaliações a que estão sujeitos os discentes orientam, em alguma medida, a docência. São dispositivos que visam determinar as práticas, os conteúdos, as competências e as habilidades desenvolvidas. O professor, como dito, é um sujeito que se apropriou da tradição e é capaz de agir, se relacionar, significar, falar e pensar e somente assim é capaz de movimentá-la. Quantos vieses se cruzam na prática docente, o viés próprio do sujeito professor, o viés de cada um dos sujeitos alunos, o viés político da instituição escolar, do contexto histórico e econômico, viés legal e mercantil. Diante deste contexto, uno pela participação na tradição, no entanto, diverso pelo entrecruzamento de vieses, como podemos exercer a docência?

Realizar a docência é uma maneira de movimentar a tradição, de significá-la e recortá-la para vivenciá-la com

forças Há pássaros que são cegados para assim cantar melhor. Não acredito que os homens de hoje cantem melhor do que os seus ancestrais, mas sei bastante bem que ficaram cegos muito cedo." (Nietzsche, 2005, p.133)

²² A MP 746/2016, com sua ênfase na formação técnica e com a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e filosofia é um exemplo atual dessa permanência.

os estudantes. Como nos relacionamos com a tradição? Resolver esta questão é de extrema importância para a prática docente, para que possamos vislumbrar quais as condições que determinam o modo como somos, agimos e exercemos a docência.. Ou seja, precisamos investigar como nossa própria história pessoal nos conduziu aos hábitos, atitudes e significados que realizamos hoje, determinando também nossa prática profissional. O que nos leva a outra pergunta apontada: Como nosso passado constitutivo, nossa biografia, afeta a prática docente?

Reconhecer a história de nossa experiência formativa é dá-se conta da perspectiva de sujeito que realizamos, considerando-o como um recorte da tradição que intrinsecamente exclui outros vieses, significados, atitudes, hábitos e pensamentos. Neste viés que exercemos enquanto professores, muitos outros incidem para determinar a nossa prática. No entanto, é necessário ressaltarmos a maneira que queremos movimentar a tradição, queremos o seu estreitamento de viés, queremos o seu alargamento de perspectivas, queremos sua afirmação ou negação. Por isso, é de extrema valia lembrar de Sartre ao investigarmos nossa biografia. Pois, além de destacar a contingência de nossa perspectiva devemos apontar o projeto ao qual nos associamos. O que nos conduz a outra pergunta, anteriormente sugerida: Qual o impacto da nossa atividade para a tradição? Ou, para dialogar com Sartre, como nossas escolhas docentes constituem um certo projeto de sociedade?

Visto que a educação é indissociável de um viés de recorte e apresentação da tradição, já que a docência ocorre sempre através de algum sujeito. Vimos também que a educação está intrinsecamente ligada à conformação ao poder político ou à sua transformação. Responder à questão apontada é decidir, é escolher qual a finalidade da nossa prática educativa, é definir um projeto. É escolher, enquanto docentes, como vamos propiciar o desenvolvimento dos

sujeitos e da própria humanidade. Ou seja, é definir como iremos em nossa prática conformar, destruir, criar e recriar a tradição, ou ainda, escolher quais possibilidades de mundo e sociedade vamos realizar para nós e para todos.

Referências:

BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online], n.19, pp.20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.

CASANOVA, M. *Eternidade frágil: ensaio de temporalidade na arte*. Rio de Janeiro: Editora Via Verita, 2013.

DILTHEY, W. *A essência da filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. São Paulo: Unesp, 2010.

_____. *Introdução às ciências humanas: tentativa de fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FLICKINGER, H.-G. Para que filosofia da educação? - 11 teses. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 16. p.15-22, 1998.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1998.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1989.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre história*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

POLITZER, G. *Crítica dos fundamentos da psicologia*. Portugal: Presença; Brasil: Martins Fontes, 1975.

SARTRE, J.-P. *O ser e o nada*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

POSFÁCIO A UMA DÉCADA ILUMINADA: FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO (★2008 - †2016)

Evandro O. Brito

Primeiras palavras

Este não é apenas um simples posfácio ao presente livro, mas um posfácio ao encerramento de um projeto educacional que vigora por quase uma década no Brasil. Instituído em 2008, após anos de luta política pela redemocratização do conhecimento, o projeto chamado ensino de filosofia no ensino médio sucumbe diante da força antidemocrática da, assim chamada, *Medida Provisória do Ensino Médio* de 2016. Certamente não sem resistência, principalmente por parte dos estudantes secundaristas (*Os Ocupas*) que ocuparam escolas em todo o Brasil, mas de fato sem força suficiente para vencer o debate político e a campanha midiática.

As palavras que compõem este posfácio resultam de uma oportuna apresentação sobre o *telos* do ensino de filosofia no ensino médio e na apresentação da sua relação com o ensino das demais ciências, realizada no *Colóquio Civilização 2016 (UDESC)*, no contexto da publicação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que estabelece, arbitrariamente, a reformulação da educação básica anunciada no Caput:

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.

O que interessa, especificamente, são as outras providências referidas. Entre elas está, primeiramente, o fato de que esta Medida Provisória anula o *modus operandi* de construção do *Plano Nacional de Educação* estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que

[...] incluiu no art. 214 da Carta a previsão de duração decenal do PNE e o objetivo expresso de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os entes federados. (BRITTO, 2015, p. 19).

Além disso, está o fato de que essa Medida Provisória também revoga a Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, denominada Lei Haddad, cujo Caput anuncia a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio do seguinte modo:

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.

Ao se considerar, então, o período de quase uma década em que vigora a Lei Haddad, há que reconhecer a seguinte implicação. Se em 20 de dezembro de 1996 nasce, para todos os estudantes do ensino médio, o direito ao conhecimento filosófico disponível na cultura ocidental, e o

dever do Estado em garanti-lo em todo o território nacional, em 22 de setembro de 2016 morre a garantia legal positivada pela Lei Haddad.

Descanse em Paz?

1. Aonde se queria chegar e já não se pode mais

Os argumentos apresentados no *Colóquio Civilização 2016* são retomados aqui, em linhas gerais, com o intuito de garantir o registro de algumas características específicas do ensino de filosofia que possam servir de fonte documental para as futuras pesquisas históricas. Neste sentido, este texto integra duas contribuições às reflexões acerca dos primeiros passos na docência, apresentadas neste livro por cada um dos (agora) professores de filosofia.

A primeira contribuição é teórica e consiste numa breve exposição sistemática do atual consenso acerca da emancipação própria de todo ato de ensinar e aprender filosofia e sua relação com as ciências, no contexto do ensino médio. Neste sentido, trata-se de apresentar tanto o pano de fundo teórico, a discrepância entre o *telos* do ensino de filosofia no ensino médio e as diretrizes do MEC vigentes até 2016, como o principal ponto de convergência defendido pelos estudiosos dos métodos de ensino de filosofia no ensino médio (a curiosidade pelo conhecimento científico), que dá sustentação à formação dos novos docentes que contribuem para esta obra.

A segunda contribuição é política e consiste em explicitar o fato histórico, ou seja, o objeto de estudo das futuras investigações científicas sociais, chamado desestruturação do projeto de emancipação instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-

nal de 1996. Deste modo, esta segunda contribuição encerra-se no papel histórico que a primeira contribuição pretende assumir com publicação deste trabalho.

Recupera-se também, daquela apresentação, aquilo que se consider ser um ponto consensual imaginário entre as perspectivas de ensino de filosofia presente nos principais trabalhos publicados no Brasil após a reintrodução da disciplina filosofia na educação básica, que também inspiraram a formação dos (agora) professores autores deste livro. Trata-se, por exemplo, das perspectivas adotadas nos trabalhos publicados por Ronai Rocha, Walter Kohan, Silvio Gallo, Elisete Tomazetti, entre outros. Do mesmo modo, e ainda que não tenha sido escrito com orientação para o ensino de filosofia no ensino médio, o trabalho de Mário Porta é concebido na mesma perspectiva, uma vez que se define como uma análise sobre a didática e a metodologia do estudo filosófico. Em suma, tomados em conjunto, esses estudos sobre o ensino de filosofia tratam de conceber o ensino e o aprendizado da filosofia por meio da apresentação e da apropriação do problema/problematizar, da questão/questionar, da pergunta/perguntar ou, como formula Rocha, da curiosidade pelo conhecimento disponível no discurso filosófico e, também, científico.

Finalmente, é destaca-se que essas perspectivas adotadas pelos estudiosos dos modelos de ensino de filosofia atendem à perspectiva do projeto de educação interdisciplinar (ou de transversalidade) reivindicada pelo projeto de educação básica do MEC, embora a recíproca não seja verdadeira, como se coloca a seguir. Em outras palavras, os anos que sucedem a inclusão da disciplina filosofia no currículo da educação básica servem, não apenas para formação do consenso acerca dos métodos compatíveis com sua especificidade de ensino filosofia, mas também para a concepção de um modo de ensino de filosofia essencialmente interdisciplinar.

2. O problema que impedia ir aonde se queria e sua solução

Todos os problemas metodológicos estavam resolvidos e a filosofia, no ensino médio, nadava no mar da tranquilidade até 2016? Claro que não! Além da clássica discussão quanto aos conteúdos a serem ministrados em cada um dos três anos do Ensino Médio (história da filosofia, temas filosóficos ou problemas filosóficos), uma dificuldade na própria concepção curricular do Ensino Médio se impunha radicalmente. Em outras palavras, se para a perspectiva do projeto do MEC a relação entre a disciplina filosofia e as disciplinas das demais ciências é harmônica, para a perspectiva dos estudiosos do ensino de filosofia o projeto do MEC é equivocado em alguns pontos. Deste modo, os estudiosos do ensino de filosofia demandam uma correção na própria concepção de currículo do ensino médio. Em resumo, é exatamente por isso que se luta, a saber, por uma reclassificação dos tipos de ciências e suas tecnologias (ciências da natureza, ciências humanas e linguagens) que se orientasse pelos tipos de curiosidades próprias do ser humano. Veja-se os detalhes desta demanda.

Em seu livro *Ensino de filosofia e currículo*, no capítulo em que analisa a possibilidade interdisciplinar do exercício da filosofia no ensino médio, intitulado “Por uma transversalidade pedestre”, Rocha (2008) problematiza, de modo sistemático, a comparação (quadro 1) entre a classificação das ciências estabelecidas pelo MEC e aquilo que ele denomina curiosidades humanas fundamentais, que compõem o intrínseco desejo humano de conhecer.

Quadro 1

Classificação do MEC	Curiosidades humanas
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias: Física, Química, Biologia, Matemática.	Como é o 'mundo' sem as gentes? Curiosidade sobre a natureza.
Ciências Humanas e suas tecnologias: Filosofia, Geografia, História, Sociologia.	Como é o mundo com as gentes? Curiosidades sobre o mundo enquanto habitado por gentes.
Linguagem, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Artes Educação Física.	Curiosidades sobre nossas capacidades compreensivas e expressivas: Exploração de si-mesmo, enquanto mente e corpo.
?	Curiosidades sobre os aspectos formais da realidade. Matemática, uma ciência <i>sui generis</i> .
?	Curiosidades sobre todas as curiosidades

Fonte: Rocha, 2008, p. 32.

A análise de Rocha, enriquecedora em muitos aspectos, demarca dois pontos fundamentais, a saber, um problema e sua solução.

No que se refere ao problema, Rocha indica que o projeto educacional, em vigor até 2016, pressupõe a existência de cinco tipos característicos de curiosidade humana frente a um grupamento menor composto por três tipos de ciências ou discursos científicos. Em outras palavras, a análise de Rocha, muito bem desenvolvida no livro, demonstra que é uma falha estrutural, encontrada na relação entre organização dos conhecimentos científicos e tipos de curio-

sidades próprias dos estudantes, que dificulta não apenas a organização, mas também o processo do ensino e do aprendizado em todas as disciplinas do ensino médio.

Em relação à solução, Rocha sustenta a tese de que é preciso reconhecer o lugar e o modo como se dá essa curiosidade humana, para, então, reorientar a apropriação dos discursos científicos. Em outras palavras, trata-se de uma reorientação do tipo de discurso científico em função do tipo específico de curiosidade devidamente correspondente, pois esta reorientação é *conditio sine qua non* do processo do ensino e do aprendizado em todas as áreas científicas disponíveis no currículo do ensino médio.

Tendo em vista o problema e o fato de que a proposta de solução está orientada, fundamentalmente, pela curiosidade humana, Rocha sustenta que a filosofia assume dois papéis fundamentais no ensino médio, a saber:

- Caracterização do aspecto filosófico da interdisciplinaridade, por meio da delimitação do objeto no universo dos discursos científicos que compõem o currículo: trata-se de reconhecer os conteúdos filosóficos (temas, problemas e teses histórico-filosóficas) nos próprios discursos científicos, ou disciplinas, do currículo do ensino médio.
- Caracterização do aspecto filosófico da interdisciplinaridade, por meio da delimitação das condições de possibilidade de compreensão por parte do sujeito: reagrupamento desses discursos científicos, ou disciplinas, em função da correspondência para com o tipo específico de curiosidade humana.

A análise desta dupla caracterização da interdisciplinaridade filosófica, tal como pensada no contexto do ensino médio, explicita a dimensão mais radical da natureza do conhecimento em questão. Em outras palavras, rea-

grupar os discursos científicos em função dos tipos de curiosidade permite uma reclassificação deles a partir da fundamentação última do conhecimento (sintático, semântico e pragmático). Do mesmo modo, a reorganização também permite uma reflexão sobre a própria experiência filosófica fundamental a partir do lugar do qual esta distinção epistemológica se impõe, a saber, de uma experiência estética (vivência) do sentido.

A análise de Rocha (2008), portanto, sugere resumidamente a seguinte classificação:

Quadro 2 - Eixo sintático ⇔ ciências formais

Eixo do conhecimento	Relação com o mundo	Relação conosco mesmos
Eixo sintático do conhecimento humano SINTÁTICO A	Ciências Formais Matemática e lógica (dedutivas): não precisam dar conta de referência e verificação de enunciados no mundo (o cientista investiga a relação entre signos).	Estas ciências valem-se do léxico, regras de inferência, axiomas etc. A dimensão semântica do conhecimento ('verdadeiro' e 'falso') aqui diz respeito à validade do uso de regras de inferência etc.

Fonte: Rocha, 2008, p. 180.

Quadro 3 - Eixo semântico ⇔ ciências materiais

Eixo do conhecimento	Relação com o mundo	Relação conosco mesmos
Eixo semântico do conhecimento hu-	Ciências Materiais Física, Química, Biologia (induti-	Além de preservar a dimensão "sintática" do

<p>mano.</p> <p>SEMÂNTICA</p>	<p>vas): os enunciados são objetos de verificação ou validação empírica, a partir de esquemas conceituas.</p>	<p>conhecimento, a dimensão semântica do conhecimento ('verdadeiro' e 'falso') precisa da adequação dos enunciados aos estados de coisas descritos.</p>
--------------------------------------	---	---

Fonte: Rocha, 2008, p. 180.

Quadro 4 - Eixo pragmático ⇔ ciências humanas

Eixo do conhecimento	Relação com o mundo	Relação conosco mesmos
<p>Eixo pragmático do conhecimento humano.</p> <p>PRAGMÁTICA</p>	<p>Ciências Humanas Psicologia, História, Economia, Antropologia etc. (têm por objeto o ser humano tomado como ser de sentido): O 'sujeito' investiga 'objetos-sujeitos'. Tanto o sujeito quanto 'os objetos' possuem uma dimensão histórica, cultural, social, valorativa etc.: as ações e os eventos são revestidos de sentido, não-</p>	<p>Preserva-se as dimensões sintática (relação entre signos) e semântica ('verdadeiro' e 'falso') do conhecimento, tendo presente que esse esquema conceitual investiga um 'sistema de sentido', assim exige mecanismos adicionais de segurança e validação daquilo que afirma.</p>

	compreensíveis apenas como naturais.	
--	--------------------------------------	--

Fonte: Rocha, 2008, p. 185.

Esta esquematização das três possíveis relações interdisciplinares entre os três grupos de disciplinas científicas e a filosofia, tomadas sob uma perspectiva epistemológica (sintática, semântica e pragmática), oferece um ótimo exemplo do alcance do trabalho filosófico desenvolvido pelos estudiosos do ensino de filosofia, após a inclusão da disciplina filosofia no ensino médio. Em suma, seja com base na investigação sobre o papel da disciplina filosofia no currículo, como faz Ronai, ou sobre o método de ensino a partir de problemas, como faz Gallo, por exemplo, essas investigações apontam para o que há de mais fundamental: a própria experiência filosófica. É, portanto, reconhecer a relação fundamental, entre a curiosidade do sujeito e natureza da ciência propriamente correspondente a ela, fundada na própria atividade existencial do ensino e do aprendizado de filosofia no ensino médio. Em outras palavras, refere-se a apontar para o problema ontológico de uma experiência estética do sentido.

Para concluir, faz-se algumas considerações sobre o problema do sentido e sua experiência estética do ensino e do aprendizado sem qualquer pretensão de sustentar uma tese forte. Quer-se, apenas, reafirmar que há um caminho definido a percorrer e dizer qual é ele.

3. A partir de onde tudo isso faz sentido

O ponto de vista da interdisciplinaridade, apresentado por Rocha, está epistemologicamente orientado por

uma convergência de perspectivas que indicam a possibilidade de pensar a filosofia contemporânea a partir de um núcleo comum, a saber, o sentido. Certamente não se trata de uma definição, mas da indicação de um problema comum que explicita um aspecto central dos fundamentos das grandes áreas da filosofia contemporânea, que são distinguidas, geralmente, como radicalmente opostas (filosofia analítica versus filosofia hermenêutico-fenomenológica). Do mesmo modo, não se trata, aqui, de desenvolver a sustentação teórico-filosófica para a manutenção dessa interpretação, que se reconhece ser amplamente questionável sob a ótica das divergentes perspectivas filosóficas (principalmente da filosofia analítica). De modo contrário, considera-se algumas bases recentemente assumidas pelos teóricos do ensino de filosofia, que apontam um aspecto possível para caracterizar e vincular a unidade da filosofia e sua relação com os três grupos de discursos científicos, ainda que não descartem as divergências e as particularidades das áreas específicas.

Uma versão desta proposta encontra-se detalhadamente apresentada no livro de Mário Porta (2002), intitulado *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo de filosofia*. A sustentação da tese central, que reconhece suas limitações, está no terceiro capítulo, intitulado “A unidade da filosofia contemporânea do ponto de vista da história da filosofia”. Não se reproduz essa tese¹, mas se demarca que ela pode ser concebida na base das

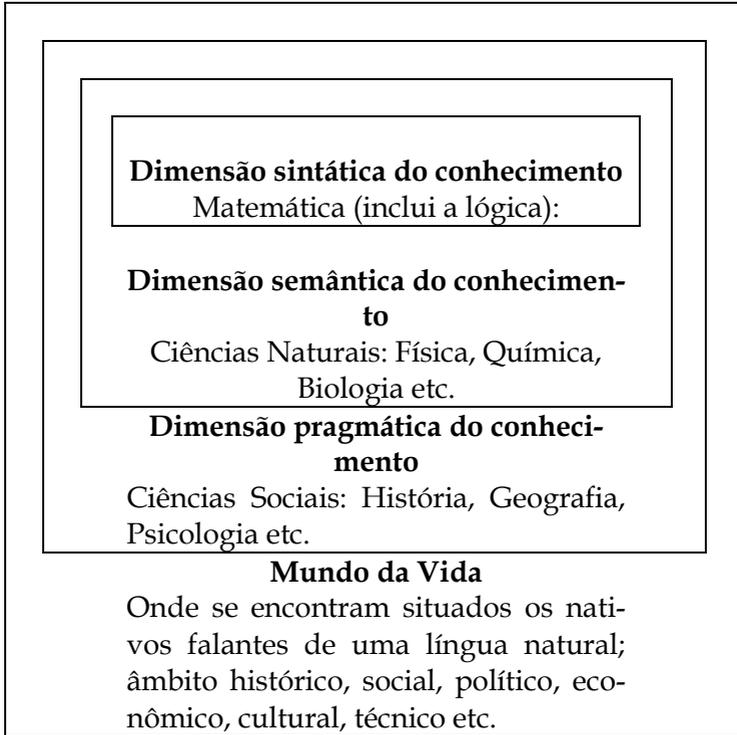
¹ Porta diz, acerca da possibilidade de indicar a unidade da filosofia contemporânea a partir do sentido tomado como o problema fundamental pela filosofia analítica, pela filosofia hermenêutica e pela fenomenologia (e, obviamente, por todas as linhas filosóficas contemporâneas que se desenvolvem a partir dessas bases): “O sentido em questão na reflexão analítica é aquele próprio dos enunciados linguísticos e possui caráter proposicional. Importan-

investigações que norteiam os estudos sobre o ensino e o aprendizado da filosofia. Em outras palavras, esta tese central de Porta mantém uma relação harmônica e coerente com as perspectivas metodológicas de ensino de filosofia desenvolvidas por outros pesquisadores da área (como Walter Kohan, Silvio Gallo, Ronai Rocha etc.), não apenas porque expõe o problema do sentido como questão fundamental da filosofia contemporânea, mas fundamentalmente porque permite remeter o problema do aprendizado da filosofia a uma vivência que leva à compreensão do sentido pressuposto por todo conceito científico e filosófico.

Veja-se a seguinte esquematização.

Quadro 5 – Dimensões do conhecimento

te vantagem do sentido linguístico-proposicional é permitir uma tematização precisa, tanto no caso concreto quanto da conceitualidade geral necessária para pensá-lo, ele é, contudo, claro está, limitado. O conceito hermenêutico de sentido é, sem dúvida, mais amplo. Trata-se ‘também’ do sentido do enunciado linguístico e estruturas proposicionais, não obstante, assim mesmo, de atos, personalidades, fatos históricos, objetos culturais de todo tipo e, em geral, de ‘totalidades¹ e ‘estruturas’. A referida amplitude o compromete, em princípio, com uma imprecisão. Ora, se esta é inegável, não se pode esquecer o explícito intento de Dilthey de delimitar e articular de modo unitário os diversos modos de significação em uma teoria universal da significação, na qual o sentido lógico-proposicional representa tão-só um aspecto. No caso da fenomenologia, vale em princípio algo similar ao exposto a propósito da hermenêutica. Seu próprio desenvolvimento a leva a focalizar-se em duas questões de decisiva importância, não só para ela mesma, senão também para as duas tradições restantes: 1) É todo sentido suscetível de uma formulação linguística ou há sentidos que são intrinsecamente extralinguísticos? 2) É todo sentido proposicional ou proposicionável? Uma forma ‘técnica’ que assume esta importante discussão (porém, não a única possível) se refere à interpretação do noema husserliano.” (2002, p. 172-3).



Fonte: Rocha, 2008, p. 185.

No esquema acima, proposto por Rocha como uma alternativa ao modelo de Newton da Costa, o lugar do sentido se torna evidente a partir do mundo da vida, pois consiste no âmbito mais amplo, que sustenta significativamente todas as dimensões epistemológicas.

Diante deste quadro comparativo, portanto, a sistematização proposta neste trabalho destaca, fundamentalmente, que o caminho da formação docente para o ensino de filosofia no ensino médio, bem como as reflexões sobre a docência, reconhece uma vivência capaz de abrir ou desvelar, não apenas o sentido dos conceitos filosóficos que sustentam os discursos científicos (próprios das disciplinas do currículo do ensino médio), mas essencialmente o jogo vi-

venencial no qual está inserida a possibilidade de compreensão (e incompreensão) de todo e qualquer conceito.

Esse é o caminho que, agora, se perde no crepúsculo, no apagar das luzes.

Referências

BRASIL. Emenda Constitucional n° 59/2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 5 nov 2016.

_____. Lei n° 11.684/2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 12 nov 2016.

_____. Medida Provisória n°746/2016. <https://www25.senado.leg.br/web>. Acesso em: 10 nov 2016.

BRITTO, T. F. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. de (org). *Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas*. Brasília: Câmara dos Deputados, Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

GALLO, S. *Filosofia experiência do pensamento*. São Paulo: Scipione, 2014.

KOHAN, W. O. *Infância entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Loyola, 2002.

ROCHA, R. P. da. *Ensino de filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

“Todo aquele que se coloque ante a existência numa atitude séria e se faça dela plenamente responsável, sentirá certo gênero de insegurança que o incita a permanecer alerta”.

(Ortega y Gasset)

CONCEPÇÃO:
GRUPO DE PESQUISA
FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO
CED/UFSC

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93565-03-8



9 788593 565038