

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO:

INTERFACES COM PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Anderson de Alencar Meneses
Junot Cornélio Matos
Walter Matias Lima
(Orgs.)



Filosofia e Educação

interfaces com pesquisa em educação

**Anderson de Alencar Meneses
Junot Cornélio Matos
Walter Matias Lima
(Organizadores)**

Filosofia e Educação
interfaces com pesquisa em educação

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Anderson de Alencar Meneses; Junot Cornélio Matos; Walter Matias Lima [Orgs.]

Filosofia e Educação: interfaces com pesquisa em educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 500p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1006-3 [Impresso]
978-65-265-1008-7 [Digital]**

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Epistemologia. 4. Ética. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
BIOPOLÍTICA E INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19) EM ALAGOAS: UM OLHAR SOBRE O PROTOCOLO DE BIOSSEGURANÇA PARA A RETOMADA DAS AULAS (PRAEP/2020)	13
O ENSINO DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE ALAGOAS: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA LEGISLAÇÃO E REORGANIZAÇÃO CURRICULAR BRASILEIRA.....	33
A PEDAGOGIA DE GASTON BACHELARD: UMA REFLEXÃO SOBRE O “NOVO ESPÍRITO CIENTÍFICO”	53
ENSINO DE FILOSOFIA: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA UFAL NO PERÍODO DE 2010 A 2014.....	65
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA: ALGUMAS PROVOCAÇÕES	101
ASCO, ADMIRAÇÃO E PARRÉSIA	117
FILOSOFIA EM CENA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O TEATRO NA ESCOLA A PARTIR DO PARADIGMA DA INTERSUBJETIVIDADE	137
O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA	155
A RUPTURA DE PARADIGMAS: VOZES DAS MULHERES NA FILOSOFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	173

REFLEXÕES SOBRE A CRÍTICA UNANIMISTA DE PAULIN HOUNTONDJI À METAFÍSICA DA FORÇA VITAL DOS BANTUS DE PLACIDE TEMPELS	189
PENSAR O SUJEITO DA FORMAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE EDITH STEIN E HANNAH ARENDT COMO ATO DE RESISTÊNCIA À BARBÁRIE EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	205
EM LINHAS DE FUGA NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DESDE DELEUZE, ADORNO E HABERMAS	233
A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES EM SALA DE AULA	253
EDUCAÇÃO E SER EM HEIDEGGER: UMA REFLEXÃO HERMENÊUTICA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	275
HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO: DO DIÁLOGO À COMPREENSÃO NUMA PERSPECTIVA DA DIMENSÃO HUMANA À LUZ DE GADAMER	289
ÉTICA E CULTURA DE PAZ NOS TEMPOS QUE SE CHAMAM HOJE.....	301
A PROPOSTA <i>ALTEROCRIATIVA</i> FRENTE O EGO MAGISTRAL: ENSINO PELA SUPERAÇÃO DA PRÁTICA E A NEGAÇÃO DO OUTRO.....	319
FILOSOFIAS E INFÂNCIAS? O QUE DIZEM AS PESQUISAS PRODUZIDAS NO NORDESTE DO BRASIL SOBRE A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL?	347
COMEÇANDO A PENSAR A EDUCAÇÃO NO OLHAR RECONHECEDOR DE AXEL HONNETH.....	367

EXPERIÊNCIAS QUE NOS TOCAM, MARCAM-NOS E NOS PERMEIAM PARA UMA LICENCIATURA MENOS BUROCRÁTICA E MAIS HUMANA.....	393
A INFÂNCIA COMO “LUGAR” DE ENCONTRO ENTRE A FILOSOFIA E A EXPERIÊNCIA.....	417
EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESPAÇO ESCOLAR: CONSTRUÇÃO COLETIVA DO SABER.....	435
DISCUSSÃO ENTRE DIREITO, MORAL E O POSITIVISMO JURÍDICO NA VISÃO DE JURGEN HABERMAS.....	443
FETICHISMO DO DISCURSO RELIGIOSO <i>VERSUS</i> AULAS DE FILOSOFIA	457
A ORIGEM DOS CONFLITOS SOCIAIS: UM ESTUDO SEGUNDO A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE HONNETH E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A SOCIOEDUCAÇÃO	471
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	489

Apresentação

O livro que apresentamos é fruto de várias pesquisas consolidadas no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Currículo, no momento denominada Sujeitos, Inclusão e Diversidade, onde atuam, entre outros grupos de pesquisa, o Grupo Teoria Crítica e Educação, o Grupo Observatório de Ensino de Filosofia e do Grupo de Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

A relação entre filosofia e educação tem sido objeto de estudo e reflexão ao longo da história. A filosofia, como um campo do conhecimento que busca compreender a natureza da realidade, da existência humana e dos valores éticos, tem influenciado de forma significativa a prática educativa. Neste livro, exploraremos algumas das interfaces entre a filosofia e a pesquisa em educação, destacando a importância do diálogo entre esses dois campos para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas e transformadoras.

Filosofia da Educação

A filosofia da educação se dedica ao estudo dos fundamentos teóricos e conceituais da prática educativa. Ela busca compreender questões fundamentais, tais como: qual o propósito da educação? Quais são os valores e ideais que devem orientar a prática educativa? Qual é o papel do educador e do educando no processo de ensino e aprendizagem? Através de uma abordagem filosófica, é possível problematizar e refletir criticamente sobre as práticas educativas vigentes, buscando promover uma educação mais democrática, inclusiva e emancipatória.

Ética e Educação

A ética, como um ramo da filosofia que se dedica ao estudo dos valores morais e das ações humanas, também desempenha um papel fundamental na educação. Através da reflexão ética, é possível problematizar questões relacionadas à formação moral dos indivíduos, ao desenvolvimento do senso de justiça e responsabilidade social, e à promoção de relações interpessoais pautadas pelo respeito e pela solidariedade. A pesquisa em educação pode se beneficiar do diálogo com a ética filosófica, buscando compreender de que forma as práticas educativas podem contribuir para a formação de sujeitos éticos e comprometidos com o bem comum.

Epistemologia e Educação

A epistemologia, como um ramo da filosofia que se dedica ao estudo do conhecimento, também apresenta interfaces importantes com a pesquisa em educação. Através de uma abordagem epistemológica, é possível problematizar questões relacionadas à natureza do conhecimento, aos processos de aprendizagem e à construção do saber. A pesquisa em educação pode se beneficiar do diálogo com a epistemologia filosófica, buscando compreender de que forma os sujeitos aprendem e constroem conhecimento, bem como as implicações disso para a prática educativa.

Conclusão

A relação entre filosofia e educação é rica e complexa, oferecendo inúmeras possibilidades de diálogo e interação. Ao estabelecer interfaces com a pesquisa em educação, a filosofia contribui para problematizar questões fundamentais, tais como o propósito da educação, os valores éticos que devem orientar a prática educativa, e os processos de aprendizagem. Dessa forma, o diálogo entre a filosofia e a pesquisa em educação se apresenta

como uma via fértil para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas e transformadoras. Através desse diálogo, é possível promover uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação de sujeitos éticos e críticos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Anderson de Alencar Meneses
Junot Cornélio Matos
Walter Matias Lima
Organizadores

BIOPOLÍTICA E INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19) EM ALAGOAS: um olhar sobre o protocolo de biossegurança para a retomada das aulas (PRAEP/2020)

Fernanda Lays da Silva Santos
Ana Paula Teodoro dos Santos
Walter Matias Lima

Introdução

Desde o fim de 2019, o mundo vive uma crise sanitária com o surgimento da pandemia de Covid-19 causada pelo novo coronavírus SARS-COV-2 – uma família de vírus – que gera infecções assintomáticas ou quadros respiratórios graves. A patologia foi descoberta na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, que se alastrou rapidamente, atingindo a vida da população em diversas nações.

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto da patologia como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, que significa alerta em maior grau, porém, somente em 30 de março, do mesmo ano, denominou a Covid-19 como pandemia. Diante dessa situação, eclodiram muitos discursos e ações de vários governantes que publicaram medidas para lidar com a situação de contaminação da doença, em específico, a quarentena e o isolamento social.

Diante desse contexto pandêmico, medidas foram tomadas, como leis, decretos, fechamento de escolas, estabelecimentos, centros comerciais, escolas, entre outros, como medida preventiva em torno de evitar novos casos da Covid-19.

Em paralelo a isso, outras patologias eclodiram, entre elas a social e política, sobretudo, no contexto brasileiro, em que as

populações mais desfavorecidas não tinham o atendimento médico devido, bem como não tinha auxílio econômico que as assegurassem no período de quarentena ou isolamento social, ou devido ao desemprego, demissões e falência de estabelecimentos, e quando vieram a receber, foi um valor insuficiente.

Este artigo tem como objetivo analisar as relações de poder nos discursos médicos e oficiais sobre a infância em contexto escolar em tempos de pandemia Covid-19. Para tal investigação, utilizamos estudos bibliográficos, documentais e estudo de caso, sobretudo da análise do Protocolo de Retorno às Atividades Escolares Presenciais (PRAEP) em contexto alagoano, configurando-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Veremos, em seguida, as implicações da pandemia no âmbito social, político e educacional, pois a escola está dentro de uma sociedade e tanto a influencia como sofre influência. Isso se faz necessário para refletirmos sobre a rede de relações na qual o poder percorreu, segundo a perspectiva de Foucault (1999), de que o passado ainda está presente em um jogo de poder atuante em práticas discursivas.

Biopolítica e medicalização da educação em tempos de pandemia (COVID-19)

Ainda em 2020, já se falava em retorno presencial às escolas, mesmo sem a comunidade escolar ter sido vacinada, pois a vacina, no Brasil chegou tardiamente, já se cogitava o retorno presencial às escolas. Tendo em vista, a preocupação das autoridades governamentais em garantir o retorno presencial a todo custo, embora com alto índice de óbitos pela Covid-19 e sem a população estar vacinada, foram feitos protocolos de biossegurança para trazer orientações à comunidade escolar para um possível retorno “seguro”. Para tal, foi elaborado o documento Protocolo de Retorno às Atividades Escolares Presenciais (Praep), pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc), de Alagoas, como uma espécie de

cartilha ou manual para ser adotada por professores, estudantes, toda a comunidade escolar, conforme o citado abaixo:

Neste documento é apresentado o protocolo de segurança sanitária, nutricional e alimentar que servirá como guia de ações a serem seguidas pelas unidades de ensino do Estado de Alagoas antes e durante o retorno às atividades escolares presenciais. Nele contém **medidas de orientação** que delimitam os espaços, o quantitativo de pessoas em ambientes fechados e regras de limpeza para a convivência coletiva, como por exemplo a higienização das mãos, de superfícies de contato e distância de segurança na interação interpessoal dentro do ambiente escolar. Enquanto não for disponibilizada uma vacina ou não houver avanços significativos no tratamento da Covid-19, **a garantia da segurança à saúde** é importantíssima na volta das aulas presenciais. Deveremos assim, ser cautelosos nas orientações acerca do retorno das atividades presenciais não somente nas questões de higiene como também nas questões dos efeitos psicológicos causados pelo longo período de distanciamento social e quarentena. (ALAGOAS, 2020, p. 2, grifo nosso).

Segundo Esposito (2020), dando continuidade ao pensamento foucaultiano, a biopolítica de um lado é uma política que busca promover a “vida”, de outro, está intimamente ligada ao poder soberano, que precede a modernidade, e traz a discussão de imunidade, advogando que toda a biopolítica é imunológica. Para esse mesmo autor, esse poder que deixa uns viver e outros morrer parte da noção de imunidade, que, a partir disso, constrói-se o conceito moderno de soberania política: “assim também a soberania moderna permite a emergência de uma sociedade de indivíduos isolados, assente, enquanto sociedade, na sua imunidade recíproca, isto é, na própria privação e subtração do *munus*.” (ESPÓSITO, 2010, p. 4). Diante disso, podemos perceber que o propósito mostrado na citação envolve a noção de imunidade, pois toma o corpo para estabelecer a ordem, como na modernidade:

Hacer de la voluntad de poder el impulso vital fundamental implica afirmar, a un tiempo, que la vida tiene una dimensión constitutivamente política y que la política tiene como único fin conservar y expandir la vida. (ESPOSITO, 2010, p. 16).

Essa imunidade, nessa perspectiva, envolve pensar que é necessários determinados grupos se protegerem de outros, ou seja, estarem “imunes” ao que os “perigosos” e “degenerados” possam transmitir. Segundo Caponi (2012, p. 25) traz uma definição de degeneração: “A ideia de degeneração remete a um processo de degradação patológica do tipo normal e primitivo da humanidade, que é transmitido hereditariamente, provocando uma afecção de ordem física, intelectual e moral.” Expor a degeneração seria um meio de disseminar a ideologia nazista, mostrando assim, o que era “anormal”, “indesejável”, o que deveria ser evitado ou eliminado.

Foucault (2001) em *Os anormais* destaca a teoria psiquiátrica da degenerescência a partir das análises da hereditariedade, em que esta justifica pelo saber científico um racismo étnico. Nesse viés, o filósofo francês destacou que essa noção de degeneração de determinados grupos subsidiou o nazismo, ou seja, a defesa interna da sociedade contra os anormais.

Com essa política educacional mostrada no Praep, podemos perceber um racismo que perpassa pelo étnico, cultural, etário e social que envolve a exposição das pessoas da camada popular, negras, pardas, crianças e suas famílias que frequentam à escola pública ao adoecimento e até mesmo à morte. Desse modo, para a população eugênica estar imune ou imunizada, torna-se necessário eliminar a ameaça: “os degenerados, os diferentes, os doentes sociais”, então expor à morte essa população é uma forma direta para tal intento.

Outro conceito destacado é o de *Necropolítica* destacado por Achille Mbembe (2016) que manter a ordem envolve combater a barbárie que envolve um estado de exceção em que tomamos como exemplo o nazismo (campos de concentração) que traziam judeus, ciganos, comunistas, homossexuais para eliminação; a população negra do continente africano que fora privada de direitos humanos ao serem trazidos para o Brasil, e ficaram em condições de escravidão; após a abolição da escravatura: a esterilização forçada, interdição de casamentos de pessoas de etnias diferentes legitimado pela legislação e ciência (eugenia). Desse modo, seria

uma política para eliminar determinados povos que foram ou são vistos como “problemas, inferiores ou atrasos sociais”.

O documento do Praep busca voltar a normalidade do que era antes da pandemia Covid-19, em que aponta:

Os impactos gerados pelo novo coronavírus devem ser combatidos com planejamentos e ações que assegurem uma readaptação e novos aprendizados referentes aos cuidados à saúde individual e coletiva. É importante destacar que o mundo enfrenta a pandemia da COVID-19 e que toda e qualquer estratégia que visa garantir a não disseminação do vírus é fundamental para o restabelecimento das rotinas e da nova normalidade. (PRAEP, 2020, p. 8).

No entanto, trazer orientações que visam o possível retorno presencial em pleno contexto da Covid-19, em que a maior parte da população não tinha sido vacinada, isso seria expor os professores, estudantes, demais profissionais da educação, familiares ou responsáveis à morte, constituindo assim uma bio-necropolítica. Desse modo, enquanto a biopolítica promove à vida, a necropolítica, promove à morte, conforme aponta “talvez mais do que de diferença, o nosso tempo seja sobretudo o da fantasia da separação e até do extermínio” (Mbembe, 2017, p. 66). No entanto, pensamos em uma bio-necropolítica, pois há um discurso de promover a vida, a saúde e ao mesmo tempo envolve a morte de determinados grupos, ou seja, uns precisam morrer, para outros viverem, assim ambas perpassam pelo discurso social, político e educacional no qual vivenciamos, conforme, podemos ver em seguida:

No Estado de Alagoas, a Secretaria de Estado da Educação considera necessária a criação de protocolos que sirvam como manuais de orientação à prevenção da doença e à promoção da saúde pública no intuito de esclarecer e preparar as escolas para um possível e gradual retorno às aulas. No ambiente escolar, este protocolo tende a amenizar as incertezas de procedimentos, visando **padrões de condutas comportamentais** mais adequados pela equipe técnica da escola, estudantes e comunidade escolar. (PRAEP, 2020, p. 8, grifo nosso).

Foucault (1987) destaca que o poder envolve uma rede de relações envoltas em uma dimensão microcapilar e conjugada ao saber, constituindo um saber-poder que está presente em vários espaços, contextos e discursos. Nesse sentido, podemos pensar que o discurso supracitado se permeia em relações de saber e poder, um saber que está relacionado com o poder estatal que está circunscrito em mecanismos de controle, disciplinarização e docilização de corpos e mentes. O que seriam as disciplinas ou disciplinarização? Na perspectiva foucaultiana, são tecnologias exercidas pelo poder que significam práticas que operam em diversas instituições em que:

Para as disciplinas o que importa é estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos. (Foucault, 1987, p. 31).

Assim, instaurada a disciplina, perpassa pela moralização que envolve processos de subjetivação por meio de “padrões de condutas comportamentais”. Ela é o exercício do poder sobre o corpo envolvendo estratégias de individualização, e está a serviço do governo de condutas, ou seja, da governamentalidade. Isso nos lembra o fenômeno *panóptico*¹ de Foucault (2010), um dispositivo de poder, em que os indivíduos são treinados, modificados em seus comportamentos. Um exemplo que o autor destacou que, em um cárcere, mesmo sem a presença do guarda, policial vigiando os prisioneiros, só de pensar na possibilidade de estar sendo vigiado ou de ser punido, os indivíduos se assujeitavam. Nesse sentido, as disciplinas envolvem também o controle das

¹ O filósofo inglês Bentham analisa o panóptico em dimensões físicas, arquitetônicas, elaborado para um sistema prisional e controle daqueles que estão inseridos nesse contexto. No entanto, Foucault (2004) amplia essa interpretação para o campo social e problematiza sobre o viés constitutivo daquilo que viria a ser chamado posteriormente de sociedade disciplinar/moderna (ver MILLER, 2000, p. 75-107).

atividades dos indivíduos, horários, movimentos corporais, objetos manipulados. Os indivíduos submetidos às disciplinas são permanentemente examinados, ou seja, uma estratégia da política sobre o corpo humano que circunscreve a *biopolítica* – governo da vida que a modela.

Essa, por sua vez, trata de estimativas estatísticas e de medidas globais para estabelecer mecanismos reguladores da população que perpassam a medicina social, a higiene e medicalização da população e educação. Esse exame, diagnóstico, discurso médico, produção de um saber-poder articulamos também com o saber médico como vimos na proposta de Ramos (1939), atuante na Escola Nova, e atualmente com as cartilhas e formação continuada, na parceria Secretaria Municipal de Saúde com Secretaria de Educação (Semed). Assim, percebemos, novamente, a relação do saber médico atrelado à educação, não apenas para promover a vida, mas colaborando com um processo de controle social por meio da disciplinarização de corpos e mentes, instituída em uma bio-necropolítica.

Não podemos deixar de mencionar o conceito surgido a partir do *adestramento, utilidade e docilidade do corpo* por meio das disciplinas que foi o biopoder². É interessante destacar a reflexão também de Pelbart (2011, p. 59), “se o racismo existia muito antes do surgimento do biopoder, foi este o responsável pela introdução do racismo nos mecanismos de Estado, e como mecanismo fundamental do Estado”. Assim, pelo campo do biopoder perpassa aspectos de nascimento e mortalidade, nível de saúde, longevidade, formas de viver, estando no cerne do saber médico.

Assim, concordamos com Moysés e Collares (2014) que a medicalização não é somente administrar medicamentos, mas nomear questões sociais em patológicas, ou seja, definindo o outro, o diferente como anormal ou “monstro”. Assim, a modernidade foi

² Conforme Foucault (1999), o biopoder é uma tecnologia da biopolítica que envolve o exercício do poder sobre a vida, enquanto unidade biológica por meio da disciplina. Enquanto a biopolítica é a forma como o governo lida com o coletivo, a espécie humana, o corpo social.

uma época de fabricação do outro sem alteridade, produzindo-o como diferença que precisava ser eliminada, e esse pensamento esteve imbricado no saber médico moderno, que subsidiou ações fascistas, nazistas, por exemplo.

Assim, a medicina social, a eugenia, o higienismo³ do passado não deixaram de existir, mas ainda se fazem presente atualmente. Pois, como podemos perceber uma política sobre a vida e corpo social, conforme a orientação para prevenção da saúde, abordado no Praep (2020), porém a intervenção do saber médico como orientações e manuais, colaborando em um processo de retorno às aulas presenciais em um período que a população não estava vacinada, seria uma intervenção da medicina em questões sociais, políticas e educacionais, ou seja, uma medicalização da sociedade e da educação, contribuindo para o extermínio de determinados grupos sociais. Desse modo, o outro, o anormal, os diferentes é que fazem parte dessa eliminação.

Percebe-se que a cartilha do Praep vem como um elemento salvacionista, por conter a parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Alagoas, contendo, por sua vez, orientações médicas, o que, por si só, já fosse o suficiente para garantir o retorno presencial seguro.

A gestão escolar deve articular com a Secretaria Municipal de Saúde, a fim de estabelecer parceria na execução do protocolo de segurança sanitária planejada pela escola [...] para planejar o acolhimento dos servidores e, posteriormente, dos estudantes, além de definir junto ao órgão municipal, qual procedimento deve ser estabelecido quando da identificação de sintomas gripais nos estudantes. (Alagoas, p. 10, grifo nosso).

³ Movimento político e preventivo que buscava formar uma sociedade sadia e útil em prol do sistema capitalista que ganhou maior fôlego no início do século XX. Segundo Ramos (1939), a higiene mental e social seria mais eficaz sendo aplicada desde a infância, a fim de formar adultos obedientes, trabalhadores e sadios para atender a sociedade capitalista. Nesse sentido, a importância da educação e formação infantil para os anseios políticos e projeto de nação moderna.

Nesse sentido, a medicalização continua fazendo-se presente, não ficando apenas no contexto social e educacional de Arthur Ramos (1939), mas ainda se faz presente atualmente, sobretudo, conforme podemos ver a íntima relação Medicina e Educação, sobretudo, em tempos de pandemia de Covid-19. É importante destacar que o conceito de medicalização aqui adotado não é de administrar medicamentos aos escolares, mas da intervenção e articulação do saber médico em questões sociais, políticas, filosóficas e educacionais, conforme já mencionado. Assim, o saber-poder médico pretende orientar a população como deve viver sua vida.

Diante desse plano de ação, faremos uma análise de uma formação remota exposta no canal Semed-Maceió, do Youtube, em 2020, intitulada “Protocolos de biossegurança para a retomada das aulas”, que podemos perceber que envolve a primeira etapa do plano *preparação da equipe*. A palestrante da formação continuada para professores e gestores é médica do trabalho e atua no Centro de Referência Regional em Saúde do Trabalhador (Cerest).⁴ Ela trouxe orientações para os profissionais da Educação da rede municipal de Maceió. A palestra está disponível também on-line para outros públicos interessados.⁵ Neste momento, colocaremos alguns pontos mencionados pela palestrante e alguns comentários do *chat* de resposta, buscando refletir sobre a concretização da necrobiopolítica na educação escolar e na produção de um saber-poder. Na citação seguinte, a médica Ana Paula Cavalcante destaca os objetivos do serviço prestado pela Cerest aos profissionais da educação:

[...] promove assistência à saúde dos trabalhadores desde uma promoção a gente já vê alguns colegas, alguns professores [...] já devem ter recebido nossa visita. A gente faz um trabalho junto com a Semed de prevenção e promoção de saúde direcionado a um público das escolas: professores, administrativos, merendeiras. Nós temos um trabalho direcionado para

⁴ A convite da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

⁵ A palestra encontra-se no canal da Semed, Maceió, disponível em Palestra - Protocolos de biossegurança para a retomada das aulas: <https://www.youtube.com/watch?v=YQ3rRJ3eZbU>.

essas categorias e nós atuamos na recuperação e suporte em doenças. (CAVALCANTE, 2021, n. p.).

Na palestra, a médica explicou como ocorreu o surgimento do coronavírus, as formas de transmissão, período de incubação, as pessoas mais suscetíveis à infecção por Covid-19, sintomas (assintomático, resfriado comum, pneumonia grave), bem como o decreto 8995/2020 do regime de teletrabalho, boletim epidemiológico, sobretudo, orientações destinadas aos ouvintes.

O uso da máscara foi uma recomendação crucial para evitar a Covid-19. Segundo Cavalcante (2021, n. p.): “a máscara então desde o início da pandemia [...] é um item obrigatório, então a importância da máscara na prevenção de transmissão”, devendo ser usada por toda a comunidade escolar, bem como trocar a “cada 3 horas”. Algo interessante a se pensar seria que a quantidade de máscaras seria em número insuficiente para todos e todas, logo seria inviável sua troca nesse período. A palestra foi do tipo expositiva, em que não se permitia o diálogo com os espectadores, e foram abertas algumas perguntas ao final, porém nem todas foram respondidas, a mediadora selecionou algumas questões. Muitas indagações foram deixadas de lado, bem como comentários no *chat*, tais como: “a Semed irá disponibilizar as máscaras?”, “As crianças colocam a mão no rosto a toda hora. Vi isso no dia da entrega dos kits.”, “Criança derruba, pega, baba...”

Diante dessas falas dos docentes em resposta à palestra, podemos perceber a descrença no protocolo de biossegurança no retorno às aulas presenciais. Desse modo, o protocolo torna-se inatingível em relação à segurança, o qual não condiz com a realidade da comunidade escolar, pois muitos estudantes não têm nem as necessidades básicas supridas, tais como a alimentação, inclusive, ter máscaras extras para serem trocadas à medida que molhar, sujar, cair etc. Desse modo, o discurso proferido pela médica do trabalho cai no âmbito do *verbalismo* o qual Paulo Freire (1996) destaca quando a teoria é separada da realidade, ou seja, distanciada do cotidiano.

Desse modo, intentando inculcar a crença de que, seguindo as orientações do protocolo de biossegurança, seria suficiente para o retorno seguro ao contexto escolar presencial, constituindo uma biopolítica e necropolítica. É o que Foucault (2010, p. 244) destaca em sua obra *Em defesa da sociedade*, onde define como racismo de Estado que tem como fundamento a noção de guerra, sobretudo, “guerra das raças” envolta por relações de poder, “essa guerra que atravessa o campo do poder, põe as forças em confronto, distingue amigos e adversários, engendra dominações e revoltas [...]”.

Outra recomendação da palestrante da formação continuada foi em relação ao distanciamento físico, vejamos:

O distanciamento físico em que as cadeiras tem que estar afastadas 1,5 metro e meio entre um estudante e outro [...], e o professor ficar 2 metros de distância [...] reduzir a quantidade de materiais como livros, brinquedos [...] (Cavalcante, 2021, n. p.).

Manter o afastamento de 2 metros de crianças pequenas no que se refere à educação infantil é utópico. Conforme o documento das Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Maceió: “A indissociabilidade entre cuidar e educar inerente ao conceito de educação em sua integralidade.” (Maceió, 2015, p. 7). Então, cuidar de bebês e educar crianças menores de 6 anos, sem se aproximar, torna-se irrealizável assim como reduzir a quantidade de brinquedos e brincadeiras, tendo em vista que é um direito da criança. O brincar vai ao encontro da importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança; pois, segundo o mesmo documento, esse nível de educação deve basear-se em princípios éticos, políticos e estéticos possibilitando experiências nas quais sejam desenvolvidas a autonomia, reconhecendo o papel ativo e de cidadão desde o nascimento da criança. Para que isso ocorra, devem ser consideradas as múltiplas linguagens da criança, entre elas, a brincadeira. Assim, reduzindo os brinquedos, provavelmente limitaria o brincar.

Outra questão mencionada por Cavalcante (2021) foi sobre a escola; precisa ter várias torneiras para lavar as mãos, espaços

amplas, formas de lavar as mãos, uso de máscara e álcool em gel. Essa explanação impulsionou alguns comentários no *chat* da palestra por parte de alguns docentes, tais como visto no Quadro 2.

Quadro 1 - Principais falas na palestra *Protocolos de Biossegurança para a Retomada das Aulas*

Discurso da médica palestrante	Comentários dos docentes
“Então, sempre na entrada da unidade de ensino, haveria a verificação da temperatura pelo termômetro digital, manter a distância, higienização de mãos e calçados de todos que entram”	“Esse protocolo não é para a estrutura (realidade) das nossas escolas!!!”
“E as cadeiras tem que estar afastadas 1,5 entre um estudante e o outro”	“Antes de todo esse processo é preciso disponibilizar vacina para os docentes. Afinal de contas, estão na linha de frente”.
“Enquanto ela [criança] tá no ambiente ela tem que usar máscara [...] a máscara é o item obrigatório desde o início. Quando trocar essas máscaras de tecido trocar a cada três horas, certo. Em máscaras descartáveis, daquela cirúrgicas, a cada 4 horas e de preferência já que vai ter a hora do lanche e, de preferência, trocar na hora. Então, sempre tem que levar máscara extra, porque vai ser trocada no meio do turno, uma a mais, caso a máscara cair no chão. Levar mais duas máscaras extras para ser trocadas na hora do lanche”	“Se é complicado para um adulto o uso da máscara, imagina com as crianças” “O problema é a criança permanecer com a máscara, e máscaras suficientes para o período que estiver na creche, bem como uma higienização frequente dos ambientes comuns”
E a gente não pode relaxar nesse momento [...] nesse momento de perspectiva de o retorno de atividade e de perspectiva de	“Esse retorno será complicado, pq nossas escolas não têm infraestrutura mínima pra receber alunos e funcionários com segurança. Definitivamente, os nossos governantes estão nos levando pra um matadouro”. “Vamos pra guerra sem armas. É lindo isso!” “Sem vacina, voltar é um absurdo!”

vacina tão próximo... é o momento crucial se deve manter a atenção dobrada	<p>“Eu não me protegi até agora pra me arriscar nas escolas...já que tenho 4 patologias.....só com vacina”</p> <p>“Vacina antes da volta presencial”</p>
“Evitar o uso de ar-condicionado tá e manter as portas e as janelas abertas priorizando essa ventilação natural”	“Escola sem janela? como fica?”

Fonte: A autora⁶

Podemos observar pelo discurso da médica palestrante que as orientações são distanciadas da realidade da escola pública, pois conforme os docentes comentaram as escolas carecem de estrutura física, de Equipamentos de Proteção Individuais (EPIs), dentre outros, pois devido a isso, torna-se uma proposta difícil de ser implantada na rede pública de educação. Desse modo, constitui-se como a concretização da biopolítica, e até mesmo, da necropolítica no contexto educacional em tempos de pandemia em que o saber médico como estratégia biopolítica vinculada ao poder do Estado, exercem o controle sobre a vida da população, expondo-os à morte, em que esse público (educadores, crianças e familiares da camada popular) são os “inimigos”, e os que “deverão” ser eliminados, reafirmando, assim, o que Foucault (2010) ressaltou como racismo de Estado por meio da biopolítica.

O discurso como prática social que estabelece uma relação dialética entre linguagem e sociedade em que podemos refletir sobre questões políticas, econômicas e sociais. Assim, o discurso não é neutro, ou seja, está permeado por uma construção histórica e social, em que produz subjetividade e formação de identidade. Silvio Almeida (2019) traz o diálogo sobre o racismo estrutural que

⁶ Discursos disponibilizados no Canal Semed-Maceió do youtube (2020) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YQ3rRJ3eZbU>

vem da noção de raça⁷ (biológico), isto é, de classificação, a princípio com plantas e animais, depois, com seres humanos.

O referido termo se difundiu com os tempos modernos, em meados, do século XVI, e está relacionado a um contexto histórico e social. Nesse período, com o mercantilismo e exploração de novas terras, buscou-se uma noção moderna de homem pautado no modelo europeu, constituindo o “homem e razão universal”. Mais adiante, o homem não é apenas sujeito cognoscente, mas objeto de conhecimento, pois ele é um ser que vive, fala, pensa, trabalha. Assim, por meio da comparação e classificação dos grupos humanos, definindo-os em civilizados e selvagens ou primitivos.

E se pensarmos na história do nosso país, os europeus buscaram civilizar os indígenas, bem como escravizaram a população negra, pautando-se nessa “necessidade” de civilização embasada na superioridade de uns, e inferioridade de outros, ou seja, em uma base ideológica. E desse tempo para cá, sobretudo, em tempos de pandemia Covid-19, a colonialidade⁸ se revela no discurso médico proferida pela palestrante. pois: “Então, sempre na entrada da unidade de ensino, haveria a verificação da temperatura pelo termômetro digital, manter a distância, higienização de mãos e calçados de todos que entram” (Cavalcante, 2020, n. p). Nesse viés, a colonialidade se mostra atuante, no sentido de que, por meio do discurso, busca adentrar na estrutura subjetiva e imaginária dos ouvintes, a fim de convencê-los que o protocolo de biossegurança é o suficiente para o retorno presencial seguro. Assim:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação

⁷ Segundo Almeida (2019), não há evidências científicas que definam o conceito de raça a partir da biologia, mas sim um fator político, utilizado para naturalizar desigualdades, segregações e genocídios.

⁸ “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Assim, ela não foi fruto desse tempo histórico, mas esteve no lado oculto da mesma.

racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder. (Quijano, 2007, p. 93).

Ao mesmo tempo que a referida palestra promove uma formação com um viés preventivo e “solidário”, por outro lado, envolve um racismo étnico, cultural e econômico, pois as pessoas que retornaram, em sua maioria, são negras, pardas, da camada popular, expostas ao vírus, e até mesmo, à morte. E isso é legitimado pelos decretos, portarias, legislações definindo o “racismo como uma relação estruturada pela legalidade” (Almeida, 2019, p. 136). A colonialidade é fundamentada pelo racismo envolto pela hegemonia, dominação, negação e desumanização. Isso nos faz questionar o sentido de humanidade que para Krenak (2020) a pandemia revelou a desumanidade por meio da necropolítica tanto do governo federal, do Estado e de quem estava a seu serviço quanto do processo de naturalização do número de mortos, diariamente, pela Covid-19. A naturalização das mortes só desnuda outras, tais como: a miséria, a fome, o feminicídio, entre outros, que se tornaram mais evidentes nesse tempo. Assim, a pandemia nos mostra que determinados grupos sociais tratavam outros como sub-humanos, o que caracteriza a *eugenia*, matando mais que o coronavírus.

Ao mesmo tempo em que a biopolítica busca aumentar o poder por meio da ampliação da vida traduzida na capacidade produtiva dos indivíduos, no contexto pandêmico, ela envolve também a *tatanos-política*, referido por Giorgio Agamben (2017) ao expor determinados grupos à morte. Alguns exemplos, foram os campos de concentração nazista, a eutanásia, pena de morte, em que a política de morte intervém no corpo de determinados sujeitos, eliminando-os. Por isso, nos referimos ao termo bio-necropolítica.⁹

Esse retorno será complicado, porque nossas escolas não têm infraestrutura mínima para receber alunos e funcionários com segurança. Definitivamente,

⁹ Ver o conceito da necropolítica mencionado por Achille Mbembe (2017).

os nossos governantes estão nos levando para um matadouro. (Professora y, entrevista em 2020).

Nessa política de morte, imperou a inferiorização de certos grupos, pois, enquanto uns estavam seguros em seu lar, outros eram obrigados a ir ao encontro da Covid-19. Além disso, o já citado por Bolsonaro (2020), que a economia seria o motor da sociedade, e o vírus era apenas uma “gripezinha”, constituindo um racismo atrelado à política, economia e história. Assim, em um período de desgoverno tirano, a bio-necropolítica, além de estar no âmbito do corpo e vida da população, buscou adentrar o âmbito do pensamento, da colonialidade do ser, assim, universalizando um pensamento e uma história, eliminando os que não faziam parte da sua raça e igualdade.

Desse modo, a biopolítica e necropolítica definem quem vive e quem morre conforme a raça, pois os classificados como “degenerados”, os tidos como “anormais” pelo Estado são eliminados, concretizando-se, nas mais diversas faltas: de alimento, de saneamento básico, de emprego, de educação, de saúde, de assistência, de vacina, entre tantos outros. Nisso, também podemos observar a banalização da vida por parte do governante supracitado, sobretudo, sobre os mais desfavorecidos.

Considerações finais

A pandemia da Covid-19 nos trouxe várias reflexões em torno das relações de poder presentes no contexto político, social, sobretudo, educacional. Entre elas, pensarmos na política de vida e morte da população. Assim, quanto o Estado demonstrou a sua política perversa sobre diversos povos em que a fome, a miséria e a morte, em todas as suas dimensões, evidenciaram-se em tempos de coronavírus. Desde o início da pandemia, os pesquisadores apontam a relação entre a destruição do sistema ecológico e o surgimento de doenças que ameaçam a vida. Assim, percebemos que a crise sanitária vai além do coronavírus, envolvendo um

fenômeno mais grave, pois perpassa pela forma como nos relacionamos com o ambiente, com o próximo e conosco.

O coronavírus foi só a ponta do iceberg, pois está entrelaçado com questões sociais, políticas, econômicas e educacionais. O vírus, por si só, não discrimina, porém, a exposição à morte por meio da aglomeração pela obrigatoriedade do retorno ao trabalho para o sustento; a falta de assistência médico-hospitalar, com o número maior de hospitais, leitos, medicações e equipamentos que atendessem à demanda do povo; políticas públicas (sociais, sanitárias, educacionais) deixaram a população negra, indígena, idosos, crianças e toda a camada popular mais propensos ao extermínio, constituindo uma política eugênica baseada no darwinismo social, em que os que se adaptarem por si só, sobrevivem, os que não se adaptarem ao vírus, morrem. Assim, o governo da época, “tirou o corpo fora” negando sua responsabilidade, a ciência e banalizando a gravidade da doença e a vida da população.

A palestra da médica na formação de professores propôs um discurso preventivo, porém não considerou os riscos às infâncias e suas realidades. Ela nunca vivenciou o chão da escola, simplesmente elaborou slides e disseminou o discurso médico distante da realidade da escola pública, impondo práticas impossíveis de serem exercidas.

A medicina como estratégia biopolítica buscou intervir em corpos e mentes em prol de um controle social tanto no passado quanto no presente, embora, com suas aproximações e distanciamentos em diferentes tempos e discursos médicos.

Assim, nos tempos de pandemia (Covid-19), o saber médico a serviço do Estado adentrou, no campo educativo, exercendo autoridade por meio do discurso e políticas, em uma relação de saber e poder em que “matou” o afeto, a democracia, o brincar, o amar que favorecem experiências aos infantes que contribuem no desenvolvimento da autoconsciência e consciência social – a morte das infâncias.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O uso dos Corpos*, Tradução: Selvino J. Assmann, São Paulo: Boitempo, 2017.
- ALAGOAS. *Portaria SEDUC No 4.904/2020*. Estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus. Diário Oficial de Alagoas. 19 jun. 2020.
- ALAGOAS. PRAEP. *Protocolo de Retorno às Atividades Escolares Presenciais*. 2020. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/images/Protocolo_de_retorno_%C3%A0s_Atividades_Escolares_Presenciais_-_PRAEP.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.
- ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- BOLSONARO, J. M. *Pronunciamento em cadeia de rádio e televisão*, março, 12, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/pronunciamentos/pronunciamentos-do-presidente-da-republica/pronunciamento-do-senhor-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-m-cadeia-de-radio-e-televisao-5>
Acesso em: 25 mar 2020.
- CAPONI, Sandra. *Loucos e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.
- CAVALCANTE, Ana Paula. *Palestra: protocolos de biossegurança para a retomada das aulas*. 2021. Disponível em: (360) *Palestra - Protocolos de biossegurança para a retomada das aulas* - YouTube. Acesso em: 9 fev. 2021.
- ESPOSITO, Roberto. *Bíos: biopolítica e filosofia*. Tradução M. Freitas da Costa. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. Tradução de Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares para a educação Infantil da Rede Municipal de Maceió*. Maceió: Edufal, 2015.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. *Arte & Ensaios, Revista do Ppgav/eba/ufrj*, n. 32, dezembro, 2016.

MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.

MOYSÉS, Maria A. A.; COLLARES, Cecília A. L. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. In: VIÉGAS, Lygia de Souza et al. (org.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EdUFBA, 2014.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126

RAMOS, Arthur. *A criança problema: a higiene mental na escola primária* (1939a). Rio de Janeiro. Casa do Estudante do Brasil, 1954.

RAMOS, Arthur. *Saúde do espírito: higiene mental* (1939b). 7. ed. Rio de Janeiro: Serviço de Nacional de Educação Sanitária, 1958.

O ENSINO DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE ALAGOAS: uma análise das implicações da legislação e reorganização curricular brasileira

Ana Paula Teodoro dos Santos
Fernanda Lays da Silva Santos
Walter Matias Lima

Introdução

Atualmente, o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a pedagogia hospitalar e empresarial. Assim, o currículo do Curso de Pedagogia ganhou um caráter mais técnico, buscando atender a novas especificidades, diminuindo o valor dado à filosofia nesse contexto (Oliveira, 2016).

Albuquerque (1996) destaca que o currículo deixou de ser visto apenas como uma questão relativa a uma listagem neutra de conteúdos, passando a ser entendido como um conjunto de conhecimentos históricos e socialmente construídos, além de envolvido em relações de poder.

Desse modo, sendo uma construção social dos homens, o currículo, como afirma Pedra (1993, p. 34), "é então um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica justificante. Tal recorte ou eliminação faz dos conhecimentos disponíveis uma determinada cultura".

Assim, a problematização dessa pesquisa baseia-se em análises desenvolvidas por autores como Oliveira (2016) e Albuquerque (1996), que apontam uma reorganização curricular brasileira nos últimos anos, cuja tendência generalizante secundariza as disciplinas de fundamentos como Filosofia da

Educação, em favor de disciplinas técnico-pedagógicas como “Planejamento” e “Gestão”. Nesse sentido, a preocupação não é com os fins da educação, mas, sim, com a seleção de disciplinas consideradas significativas para formar tecnicamente o professor para atuar nas diversas áreas profissionais da Pedagogia, como indica, por exemplo, Oliveira (2016). Essa fragmentação curricular dificulta a real qualidade na formação do pedagogo, impossibilitando-o de analisar as discussões educacionais e a problematização política das práticas educativas.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o ensino de filosofia como componente curricular nos cursos de Pedagogia da UFAL e UNEAL diante da reorganização curricular brasileira.

Os objetivos específicos são: a) entender a legislação e a organização curricular no Brasil; e c) compreender a situação da filosofia diante da reorganização curricular brasileira nos cursos de Pedagogia.

Para alcançar os objetivos desse trabalho foi feita uma acurada pesquisa bibliográfica a partir de autores como Chauí (2003; 2016), Sacristán (2000), Oliveira (2006), dentre outros, acerca da relação entre currículo, filosofia e legislações pertinentes ao curso de Pedagogia, seguida de pesquisa a dados secundários sobre as matrizes curriculares das universidades públicas do estado de Alagoas.

Compreendendo as relações entre organização curricular e legislação brasileira

De maneira geral, o currículo é o resultado de vários processos históricos, além de ter sido (e ainda é) usado como instrumento de poder e controle. Contudo, ao mesmo tempo, é por meio do currículo que uma educação mais justa e igualitária pode ser efetivada no âmbito educacional.

As teorias críticas do currículo reforçam a sua não neutralidade, fazendo refletir sobre “o que se ensina”, “para quê” e “por quê” usar os conteúdos. Essas teorias valorizam as conexões

entre saberes, identidades e poderes, instigando o questionamento sobre os resultados que determinado currículo pode trazer para a vida dos alunos que passam por ele.

As chamadas teorias pós-críticas valorizam o significado e centralizam-se na cultura, defendendo que não existe nenhuma melhor que a outra. Todas devem ser incluídas. Nesse sentido, Chauí (1998) reforça que a relação entre diversidade cultural e ética ainda é pouco explorada nas discussões sobre o currículo no Brasil e destaca a necessidade do reconhecimento do aluno e do docente como sujeitos de direitos e de compreendê-los como sujeitos éticos.

Em suas pesquisas, a autora salienta, ainda, a importância de se manter uma distância entre as demandas do mercado e os trabalhos universitários, já que, diante da realidade da educação, é falso o dilema que se impõe no senso comum pedagógico, qual seja: o humanismo e o tecnicismo são como polos opostos de orientação docente. Para a autora, na verdade, o humanismo e a tecnocracia são dois lados da mesma moeda da educação burguesa, “pois o homem tanto como fim (Kant, Mounier) quanto como meio (Skinner, Taylor) é uma abstração” (Chauí, 2016, p. 254). No Brasil, o humanismo residual permanente, o liberalismo de aparências e o tecnicismo autoritário se intervêm e se justapõem para manter a didática tal como sempre foi (Oliveira, 2020).

Essas práticas do passado ainda se fazem presentes nas instituições de ensino. Em relação ao nível superior, Chauí (2003) afirma que a visão organizacional da universidade produziu aquilo que podemos chamar de “universidade operacional”, sendo regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, o que mostra que esse espaço está estruturado por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.

Dessa maneira, os cursos universitários organizam-se a partir de normas externas a eles, “inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, [estão pulverizados] em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes

a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (Chauí, 2003, p. 05), realidade vivenciada ao se analisar a reorganização curricular brasileira ao longo do tempo.

Nesse sentido, Prudente (2017) faz lembrar que a fase da Ditadura Militar brasileira fora um mero agravante ao processo de ensino e formação filosófica no país, tendo em vista que a raiz do problema está muito além desse período, está nas origens da Educação Nacional, que enxerga a filosofia como uma disciplina exponencialmente “perigosa”, uma vez que esta é capaz de promover uma construção da reflexão crítica-individual, livre e autônoma dos cidadãos brasileiros (Lorielli, 2010), (Gelammo, 2009). Bosi (1992), no texto “Dialética da Colonização”, afirma que, na década de 1970, uma das medidas oficiais do governo foi a retirada da disciplina de filosofia do currículo dos cursos médios e o seu quase desaparecimento do nível superior, o que inibiu a reflexão teórica e crítica por excelência, crucial para formação do ser humano. Com essa reflexão, Bosi (1992) busca explicar como a educação brasileira foi sendo usada pelo mercado e pelo Estado.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, também trouxe mudanças na organização curricular dos cursos de nível superior no país, retomando a presença das ciências humanas e sociais para os cursos de formação de professores, onde, por exemplo, é possível subentender a determinação da presença do ensino de filosofia e sua discussão no seguinte trecho: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, p.14). A LDB também estabelece que as universidades tenham autonomia para organizar os currículos de seus cursos, ao afirmar, no artigo 53, que são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, p. 17).

Desse modo, o diálogo de organização curricular nos cursos e programas deve levar em consideração as particularidades de seu público-alvo e deve buscar meios de resistência a uma política curricular nacional, que se apresenta como

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (Sacristán, 2000, p. 109).

Nessa perspectiva, as políticas educacionais interferem na ordenação dos programas curriculares. No Brasil, a política curricular existe enquanto diretriz e o Conselho Nacional de Educação (CNE) é o responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que preceituam as regras para o sistema de ensino (Jesus, 2017).

No subitem a seguir, discutem-se os detalhes sobre as DCNs de 2006 para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Legislação e reorganização curricular do curso de Pedagogia

As novas DCNs do curso de Graduação em Pedagogia, instituídas em 2006, trouxeram uma situação preocupante: a não especificação de conteúdos ou disciplinas obrigatórias. Esse fato reforça a estratégia de intervenção do Estado na educação, na formação de profissionais e na organização do currículo de futuros pedagogos, já que, conforme Macedo (2004), o currículo pode ser utilizado como instrumento de dominação, fabricando sujeitos mais “fáceis” de serem governados, o que revela a verdadeira intenção do Estado com determinados recortes (Pedra, 1993).

Nesse sentido, autores, como Oliveira (2016), salientam a existência de uma crise do curso de Pedagogia, tendo em vista que a (re)organização curricular brasileira secundariza disciplinas de fundamentos, a exemplo da filosofia, o que influencia negativamente a qualidade da formação do educador. Mühl e Mainardi (2017) explicam que a presença da filosofia no currículo do curso de Pedagogia, no Brasil, nunca foi muito representativa. Porém, por ter

sido importante no desenvolvimento do pensamento ocidental, a filosofia sempre foi incluída no rol das disciplinas dos “fundamentos” como base da formação dos pedagogos.

Nos últimos anos, como o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a pedagogia hospitalar e empresarial e para a gestão educacional, o currículo do Curso de Pedagogia passou a ganhar um caráter mais técnico. Assim, buscando atender a novas especificidades, o valor dado à filosofia nesse contexto foi reduzido (Oliveira, 2016).

Em valioso artigo intitulado “O ensino de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia”, publicado pela revista *Margens*, em 2016, a professora Ivanilde Oliveira alerta para a constituição de uma tendência de formação generalista nos cursos de pedagogia, organizada em uma estrutura curricular fragmentada na qual as disciplinas são distribuídas de forma representativa por cada campo de atuação do pedagogo. Nesse viés, Oliveira (2016, p. 57) exemplifica que, no cotidiano das universidades brasileiras, conforme “cada setor de atuação do pedagogo, uma ou duas disciplinas são incluídas no currículo: sobre gestão, planejamento, avaliação, educação especial, educação de jovens e adultos etc.”.

Oliveira (2016) enfatiza ainda a predominância do caráter técnico na “escolha” das disciplinas, tendo em vista que as ditas “matérias de fundamentos”, como a Introdução à Filosofia, a Introdução à Sociologia e a Introdução à Psicologia, tradicionalmente consideradas disciplinas bases da pedagogia, não estão sendo incluídas no currículo. A autora destaca, então, que os conteúdos que seriam ministrados na disciplina Introdução à Filosofia, por exemplo, passam a ser de responsabilidade da disciplina Filosofia da Educação. Nesse caso, ocorre uma espécie de “fusão” de conteúdos diante da diminuição de carga-horária.

Além disso, “acrescenta-se o fato de que a Filosofia da Educação, que geralmente era oferecida no segundo e/ou terceiro anos, com essa nova situação, passou a ser ofertada no primeiro ano” (Oliveira, 2016, p. 57), o que trouxe dificuldades aos

professores, na medida em que os discentes não tiveram as bases filosóficas que seriam trabalhadas na disciplina Introdução à Filosofia, além de alguns cursos não ofertarem a Filosofia da Educação I e II. Assim, os docentes:

- 1) Não conseguem trabalhar de forma aprofundada nem o conteúdo da Introdução à Filosofia e nem o da Filosofia da Educação;
- 2) Ou se detém mais no conteúdo introdutório da filosofia ou se detém mais na educação;
- 3) Não concluem o programa estabelecido. A tendência é de redução do conteúdo programático, em função das dificuldades dos alunos em aprofundar as leituras filosóficas sobre a educação (Oliveira, 2016, p.57).

Por conseguinte, desencadeia-se o não aprofundamento dos conhecimentos filosóficos na formação do pedagogo, refletindo um dos problemas da educação curricular brasileira, afinal, como Ortega y Gasset (1955) já alertara, um dos problemas da educação será sempre o da inclusão e o da eliminação de conhecimentos, ou seja, o da seleção de conteúdos curriculares. Vale destacar também que essa “fusão” de conteúdos pode interferir na identidade das disciplinas, como já foi alertado por Albuquerque (1996), na pesquisa “Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade”.

Se as situações de algumas universidades brasileiras forem analisadas, serão encontrados casos que merecem atenção. O curso de licenciatura presencial em pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de São Luís, por exemplo, no período letivo de 1980.1, ofertava 04 disciplinas de filosofias obrigatórias: Filosofia I (60 horas, 1º período); Filosofia II (60 horas, 2º período); Filosofia da Educação I (60 horas, 3º período); e Filosofia da Educação II (60 horas, 4º período). No período letivo de 2009.2, esse curso passou a ofertar apenas 02 disciplinas de filosofias obrigatórias: Filosofia da Educação I (60 horas, 1º período) e Filosofia da Educação II (60 horas, 2º período). Em 1980, a carga-horária de filosofia na formação do pedagogo, que totalizava 240 horas, foi reduzida para um total de 120 horas no ano de 2009 (UFMA, 1980; 2009).

O curso de licenciatura presencial em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), de Bragança, no período letivo de 1993.1, ofertava 04 disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (90 horas, 1º período); Introdução à Filosofia II (75 horas, 2º período); Filosofia da Educação II (90 horas, 4º período); e Filosofia da Educação III (90 horas, 5º período). Nesse curso, havia também a opção de 2 disciplinas optativas: Educação, Filosofia e Esclarecimento (60 horas, 1º período) e História da Educação I (90 horas, 12º período). No período letivo de 2013.1, a UFPA passou a ofertar apenas duas disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (75 horas, 1º período) e Filosofia da Educação e Contemporânea (60 horas, 2º período). Dessa maneira, pode-se observar que, em 1993, a carga-horária de filosofia na formação do pedagogo totalizava 345 horas e foi reduzida para um total de 135 horas no ano de 2013 (UFPA, 1993; 2013).

Com esses dois exemplos, percebe-se, na organização curricular dos cursos superiores, um certo paradoxo. Se, de um lado, é positiva a autonomia dos professores e das universidades ao escolherem as suas disciplinas, de outro lado, essa autonomia pode também ser negativa, na medida em que existe um “jogo de poderes” entre as áreas dos conhecimentos nos departamentos dos cursos, o que, por vezes, exclui a filosofia em detrimento de outras disciplinas.

Além disso, Oliveira (2016) destaca que a referência curricular comum a todos os cursos de formação, dada por meio das diretrizes curriculares, é justificada pelo MEC por fortalecer a unidade nacional (meio de integração), sem deixar de se referir à flexibilidade como estratégia de autonomia das Instituições de Ensino. Porém, a autonomia, nesse contexto, reduz-se à seleção dos princípios, fundamentos e procedimentos previamente indicados pelas diretrizes curriculares.

Nessa perspectiva, vale a pena lutar pela permanência da filosofia nas matrizes curriculares de formação de professores, levando em consideração o que Cerletti (2009, p. 43) afirma:

É possível constatar, de maneira cada vez mais premente, que há que começar a justificar com muito cuidado o sentido da presença da filosofia na escola, junto a diversos saberes e atividades de nossa vida de hoje. É sabido que, na hora de lutar por espaço nos planos de estudo, aquele passado sublime da filosofia tem pouco valor quando se trata de decidir algumas horas nas grades curriculares, e aqueles que defendem espaços filosóficos devem disputá-los palmo a palmo com os especialistas de outras disciplinas que, por sua vez, reivindicam a necessidade e a importância prática dos próprios campos.

E reforça:

Nos tempos em que vivemos, a palavra “utilidade” está associada, fundamentalmente, com um valor de mercado, e relacioná-la com a filosofia significaria como a filosofia poderia instalar-se dentro desse mundo de circulação de mercadorias, dentro de sua produção e de sua reprodução (Cerletti, 2009, p. 46).

Conforme o autor, atualmente, um certo valor de mercado impõe o significado da palavra “utilidade”, ou melhor, da utilidade da filosofia no contexto deste mundo de circulação de mercadorias, de produção e de reprodução constantes.

Mais recentemente, outro fato agravante é a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, na qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Esse novo documento altera a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e destaca, em seu artigo 22, que os cursos de formação de professores em funcionamento deverão se adaptar às normas determinadas no prazo máximo de dois anos, contados a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Nesse caso, determina-se a implantação de uma nova diretriz curricular sem ter finalizado o prazo proposto na resolução de 2015, prorrogado várias vezes pelo CNE.

Fazendo uma análise da nova resolução, percebe-se uma tentativa de padronização curricular, por meio da imposição de novas mudanças na organização das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores no país. Essa mudança mostra que as disciplinas de filosofia deverão perder ainda mais espaço nas matrizes curriculares dos cursos, tendo em vista as determinações de distribuição de carga-horária apontadas nos artigos 10 e 11.

Conforme os referidos artigos, os cursos de nível superior destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica serão organizados em três grupos, com carga-horária total de, no mínimo, 3.200 horas, com a seguinte distribuição:

I -Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica (Brasil, 2019, p. 06).

A nova distribuição de carga-horária deixa claro que os professores têm horas determinadas para ensinar o próprio documento da base comum para os estudantes, o que pode provocar uma redução ainda mais expressiva das disciplinas tidas como de “fundamentos” nas matrizes curriculares, sobretudo nos cursos de Pedagogia. Vale destacar, contudo, que muitos professores estão se mobilizando nas universidades contra essas imposições.

É fato que a graduação em pedagogia é um curso que se popularizou ao longo do tempo, uma vez que, entre as licenciaturas, é um dos cursos mais ofertados pelas universidades e faculdades brasileiras em razão das demandas do mercado.

Segundo dados apresentados pelo Sistema e-MEC (2022)¹, atualmente, existem, no Brasil, 5.274 cursos de graduação superior em pedagogia, sendo 4.770 ofertados de forma presencial. Somente 14 desses cursos são bacharelados, o que significa que a grande maioria das graduações em pedagogia é de licenciatura. Outro ponto que vale a pena destacar é que apenas 1.260 dessas graduações são gratuitas.

Dados do Censo de Educação Superior 2016, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016)², mostram o estado de Alagoas tem 77.738 pessoas matriculadas em algum curso de ensino superior. Ainda no estado alagoano, o Sistema e-MEC (2002) demonstra um total de 168 cursos de graduação em Pedagogia, sendo 60 ofertados de forma presencial. Desses, 28 são de oferta gratuita e estão locados nos campi da UFAL e UNEAL. Essas informações são importantes para a análise do ensino de filosofia na formação do pedagogo nessas duas instituições.

O ensino de filosofia nos cursos de Pedagogia da UFAL e UNEAL

Seguindo as estratégias metodológicas da pesquisa, nesta subseção são apresentadas as informações referentes aos Cursos de Pedagogia do Campus AC Simões, da UFAL, turno matutino, e do Campus I da UNEAL, também no horário matutino.

No caso da UFAL, os dados apresentados foram coletados nos PPCs de 2006 e de 2019.

¹ CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC). **Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país.** e-MEC, 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo de Educação Superior 2016.** Inep, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

Fazendo uma análise geral dos componentes da matriz curricular elaborada em 2019 e comparando-os com matriz anterior, percebe-se que se manteve, no primeiro período, a disciplina “Educação e Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação”, atendendo aos anseios da sociedade e às demandas de adequação às tecnologias digitais, o que também é orientado na BNC.

Porém, chama a atenção o fato de que a única disciplina de filosofia do referido curso, “Fundamentos Filosóficos da Educação”, deixou de ser ofertada no primeiro semestre e foi transferida para o terceiro, com redução de carga-horária. Na matriz anterior, essa disciplina continha 80 horas-aulas, divididas em 70 horas teóricas e 10 horas práticas. Nessa nova matriz curricular, a disciplina de filosofia perde as 10 horas práticas e passa a ter um total de 72 horas de aulas teóricas. Além disso, é possível perceber que houve mudanças na ementa e na bibliografia desse componente curricular: na nova ementa, foi acrescentado o seguinte tópico no final: “Filosofia e educação no pensamento pedagógico brasileiro”.

Com uma bibliografia pautada em importantes obras, de renomados autores no cenário nacional e internacional, significativos para a formação do pedagogo, constatam-se mudanças em relação à matriz curricular anterior. A título de exemplo, nenhuma das três obras da bibliografia básica estava presente na matriz de 2006. Além disso, há a inclusão dos textos “Introdução à Filosofia da Educação”, de Perissé (2018), e “Filosofia da Educação”, de Wink (2018). Este estudo considerou as alterações na bibliografia positivas. Contudo, a mudança do período letivo em que é ofertada a disciplina pode prejudicar a aprendizagem dos alunos, em razão de os discentes apresentarem dificuldades no aprofundamento das leituras filosóficas sobre a educação já que, em períodos letivos anteriores do curso, não há uma disciplina introdutória, como “Introdução à Filosofia”, por exemplo. Essa realidade faz recordar os resultados das pesquisas de Oliveira (2016), que afirma que componentes curriculares, como Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia e Introdução à Psicologia,

tradicionalmente considerados disciplinas bases da Pedagogia, não estão sendo incluídos nos currículos dos cursos superiores.

Oliveira (2016) destaca ainda que os conteúdos que deveriam ser ministrados na disciplina “Introdução à Filosofia”, por exemplo, passam a ser de responsabilidade de outras disciplinas de filosofia, como a “Filosofia da Educação”. Nesse contexto, ocorre uma “fusão” de conteúdos e, conseqüentemente, a perda de parte deles, tendo em vista a redução da carga-horária.

É de suma importância destacar que essa nova matriz curricular de 2019 da UFAL, presente no novo PCC do curso, veio a se efetivar, na prática, no segundo semestre de 2020. Esse fato pode ser comprovado ao analisar os documentos de “Oferta Acadêmica”³ disponibilizados no site do curso.

Os referidos documentos, de domínio público, apresentam as matrizes curriculares dos períodos letivos de 2017.1 a 2022.2. Chama a atenção que a oferta acadêmica para o ano letivo 2019 não ofereceu nenhuma disciplina de filosofia, ou seja, o componente curricular “Fundamentos Filosóficos da Educação” foi retirado da matriz curricular do curso. Em 2020, diante da pandemia da Covid-19, foi ofertado, remotamente, um “Período Letivo Excepcional (PLE)” com algumas mudanças⁴. Nesse momento, verificou-se a oferta da eletiva “Filosofia e Infância”, com 36 horas de carga-horária, mas também não houve oferta de nenhuma disciplina obrigatória de filosofia. Essa situação evidencia que a reorganização curricular dos cursos superiores e a forte disputa entre as áreas do conhecimento na construção de currículos podem, por vezes, não valorizar a presença da filosofia na formação de seus alunos.

No segundo semestre de 2020, ainda em formato remoto, foram oferecidas disciplinas, conforme o documento “Oferta

³ Informações disponíveis no site do Centro de Educação da UFAL. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/oferta-academica>. Acesso em: 15 fev. 2023.

⁴ Informações disponíveis no site do Centro de Educação da UFAL. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/oferta-academica>. Acesso em: 15 fev. 2023.

Acadêmica 2020.1”, em que se verificou o retorno do componente curricular “Fundamentos Filosóficos da Educação”.

De modo geral, verificou-se ainda que o curso de Pedagogia passou a atender novas especificidades com a presença de disciplinas como “Estatística Educacional”, “Educação Especial”, “Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem”, “Libras”, “Gestão da Educação e do Trabalho Escolar” e “Educação de Jovens, Adultos e Idosos”.

Já em relação a UNEAL, os dados apresentados foram coletados nos PPCs de 2012 e de 2017.

Conforme o PPC de 2012, a matriz curricular do curso de Pedagogia possuía 3 componentes curriculares de filosofia, “Introdução à Filosofia”, ofertada no 1º período, “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I”, ofertada no 2º período, e “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II”, ofertada no 3º período.

Ao se analisar as disciplinas ofertadas, pode-se constatar a presença de “Introdução à Filosofia”, diferentemente de outras universidades brasileiras já citadas anteriormente. Contudo, na matriz curricular da UNEAL, também se percebe uma “fusão” de componentes curriculares no que tange a outras duas disciplinas ofertadas, as quais poderiam ter os seus conteúdos ministrados em matérias separadas, uma em “Fundamentos Históricos da Educação” e a outra em “Fundamentos Filosóficos da Educação”.

Ao fazer uma análise geral das disciplinas ofertadas a partir das duas últimas matrizes curriculares, percebe-se que o curso de pedagogia passou a atender a novas especificidades, por exemplo, quando oferta os componentes curriculares “Avaliação”, “Educação Especial” e “Educação do Campo”, no 4º semestre; “Gestão Educacional I” e “Gestão Educacional II”, nos 6º e 7º períodos; “Estatística Aplicada à Educação”, no 6º semestre; “TIC’s aplicadas à Educação”, ofertada no 7º período; “Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos I” e “Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos II”, nos 6º e 7º períodos, e “Libras”, no 8º semestre, conforme PPC de 2012. Na matriz de 2017, percebe-

se a presença de componentes curriculares, como “Educação Inclusiva”, no 3º semestre; “Avaliação Educacional”, “Educação do Campo”, “Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos”, nova disciplina incluída no 4º período; “Metodologias na Educação de Jovens e Adultos”, no 6º semestre; “Estatística Aplicada à Educação”, no 6º semestre; “Gestão Educacional I” e “Gestão Educacional II”, nos 6º e 7º períodos, e “Libras”, que passou a ser ofertada no 7º período, refletindo as consequências da reorganização curricular brasileira.

Considerações Finais

Essa pesquisa buscou analisar o ensino de filosofia como componente curricular nos cursos de Pedagogia diante da reorganização curricular brasileira.

Tendo como referência um levantamento bibliográfico, foi possível discutir a importância da relação entre currículo, filosofia e pedagogia. Também foram analisadas a legislação e a organização curricular no Brasil, além de compreender a situação da filosofia diante da reorganização curricular brasileira do Curso de Pedagogia, sobretudo a partir de 2006, sobretudo, nas universidades públicas alagoanas.

Percebe-se certo paradoxo na organização curricular dos cursos superiores, pois se de um lado se defende a autonomia dos professores e universidades/faculdades ao escolherem suas disciplinas, o que é algo positivo; de outro lado, pode ser algo negativo, pois existe um “jogo de poderes” entre as áreas dos conhecimentos nos departamentos dos cursos, o que, por vezes, exclui a filosofia em detrimento de outras disciplinas tidas como mais técnicas. Em relação à atual situação do ensino de filosofia nas universidades públicas de Alagoas, verificou-se que a UFAL oferta um único componente curricular, “Fundamentos Filosóficos da Educação”, com carga-horária de 60 horas, no 3º período do curso. Fazendo uma comparação dos dois últimos PPCs do curso da UFAL, viu-se que, no PPC de 2006, a referida disciplina era ofertada

no primeiro período do curso, tendo um total de 80 horas, sendo 70 horas de teoria e 10 de prática. A partir do PPC de 2019, com a reorganização curricular, a disciplina deixou de ser ofertada no 1º semestre e foi transferida para o 3º período, com redução de carga-horária – o componente curricular passou a ter um total de 72 horas, apenas de aulas teóricas. Também houve mudanças na ementa e na bibliografia, o que considerado positivo. No entanto, a mudança do período letivo de oferta da disciplina prejudica a aprendizagem dos alunos, que apresentam dificuldades em aprofundar as leituras filosóficas sobre a educação, uma vez que, em períodos letivos anteriores de seu curso, não houve oferta de uma disciplina como “Introdução a Filosofia”, por exemplo.

Foi constatado ainda que o curso de Pedagogia passou a atender novas especificidades com a presença de disciplinas como “Estatística Educacional”, “Educação Especial”, “Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem”, “Libras”, “Gestão da Educação e do Trabalho Escolar” e “Educação de Jovens, Adultos e Idosos”.

Em relação à UNEAL, conforme o PPC de 2012, o Curso de Pedagogia possuía 3 componentes curriculares de filosofia, “Introdução à Filosofia”, ofertada no 1º período; “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I”, ofertada no 2º período, e “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II”, ofertada no 3º período. Nessa universidade, pode-se ver a presença de “Introdução à Filosofia”, diferentemente do que foi visto em outras universidades brasileiras, como a UFAL. Contudo, ainda assim, percebe-se a “fusão” de componentes curriculares nas disciplinas “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I” e “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II”.

Fazendo uma análise geral dos componentes curriculares da matriz curricular publicada em 2017 e em comparação com a anterior, percebe-se que, em relação às disciplinas de Filosofia, chama a atenção o fato de que o componente curricular “Introdução à Filosofia” foi substituído por “Filosofia da Educação”. As demais foram mantidas. No que se refere às

disciplinas ofertadas a partir das duas últimas matrizes curriculares, percebe-se que o curso de Pedagogia passa a atender a novas especificidades, quando, por exemplo, oferta os componentes curriculares “Educação Especial”, “Educação do Campo”, “Gestão Educacional I e II”, “TIC’s aplicadas à Educação”, “Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos I” e “Estatística Aplicada à Educação”.

Portanto, com esta pesquisa, comprova-se que a reorganização curricular brasileira trouxe, de fato, mudanças na organização das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, refletindo um currículo que ganhou um caráter mais técnico a partir do momento em que busca atender a novos âmbitos.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Filosofia da educação:** uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Parecer CNE/CP n.5, 13 dez. 2005. Conteúdo on-line disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> (acesso em 02 de setembro de 2020).

_____, CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília: CNE, 2006.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC). **Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país**. E-MEC, 2022. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

CERLETTI, A. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora. 2009.

CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 2003.

DELAGE, Ana Elisa Gomes. **O currículo da disciplina Filosofia da Educação: sua história e construção na Universidade Federal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro-RJ, 2006.

HERMANN, Nadja. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 217-228, jan./mar. 2015.

LORIERI, M. A. Filosofia e formação no ensino superior. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 2, n. 1, p. 47-60, jan./jun. 2010.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, Jul/Dez 2006. pp.98-113. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: dez. 2021.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva. **Filosofia e Educação**, 9 (2017), p. 7-22.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O ensino da filosofia da educação no curso de pedagogia. **Margens**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 55-63, mai 2016, ISSN 19825374. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2998/3046>>. Acesso em 20 de maio de 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v2i3.2998>.

ORTEGA Y GASSET, J. Misión de la Universidad. Madrid: **Revista de Occidente**, 1955.

PEDRA, José Alberto. **Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo**. Em Aberto. Brasília, n.58, p.30-37, 1993.

PRUDENTE, Thiago Pessoa. **O ensino de filosofia nas variantes do IFAL**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2017.

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de filosofia da educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2001.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Estruturas curriculares do Curso de Pedagogia em 1980 e 2009.** UFMA, 1980; 2009. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/curriculo_curso.jsf?lc=pt_br&id=85817>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Estruturas curriculares do Curso de Pedagogia em 1993 e 2013.** UFPA, 1993; 2013. Disponível em: < https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=148147>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Coordenação de Cursos de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Campus AC Simões. Maceió, 2019a. p. 134. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/institucional/projeto-pedagogico/2019/view> . Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação de Cursos de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Campus AC Simões. Maceió, 2006. p. 81. Disponível em: <<https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/institucional/projeto-pedagogico/2006>>. Acesso em: 20 dez 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura.** Campus de Arapiraca.

Arapiraca, 2018a. p. 114. Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/pedagogia/documentos/projeto-pedagogico>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campus do Sertão. Delmiro Gouveia, 2018b. p. 118. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus_sertao/projeto-pedagogico-pedagogia-licenciatura-2018.pdf/view.

Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação d. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** período 2019 - 2023. Maceió, 2019b. p. 360. Disponível em: <https://pdi.ufal.br/pdi-2019-2023>. Acesso em: 20 maio 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (UNEAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Arapiraca, 2012. p. 122. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/projeto-ppc-pedagogia-finalizado-16082012.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UNEAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Arapiraca, 2017. p. 115. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/projeto-ppc-pedagogia-finalizado-1608201>. Acesso em: 20 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UNEAL). Conselho Superior Universitário. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL para o período de 2019 a 2024**. Arapiraca, 2019. p. 128. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/institucional/pdi/1pdi-uneal-2019-2024-versao-final.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

A PEDAGOGIA DE GASTON BACHELARD: uma reflexão sobre o “Novo Espírito Científico”

Tatiane Hilário de Lira
Anderson de Alencar Menezes

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar as considerações de Gaston Bachelard em relação a pedagogia científica e aos fundamentos relacionados a sua obra “novo espírito científico”. Bem como discutir a Pedagogia científica e a formação docente que constituem suas bases. Para tanto, o trabalho resultou em uma leitura monográfica da obra do filósofo francês, referente à sua ideia de progresso da ciência e educação científica.

Gaston Bachelard (1884-1962) teve sua baseada em duas fases, a fase diurna onde contribuía a filosofia da ciência e sua fase noturna, na qual era poeta e vinculava suas obras a filosofia da imaginação. Seus estudos se destacaram a sua exploração entre imaginação, poesia e ciência. Além disso, o autor se tornou conhecido por seus escritos sobre a filosofia da ciência e da epistemologia e seu trabalho mais fluente nesta área foi o livro “A formação do Espírito Científico” (1938), onde ele examinava como os conceitos são construídos e evoluem na mente dos cientistas.

Bachelard teve grande influência em pesquisas nas áreas da filosofia, psicologia, literatura e educação, muitas vezes rejeitado como filósofo e como educador, pois sua formação inicial era em química. Suas principais influências se deram na introdução dos conceitos de obstáculos epistemológicos e ruptura epistemológica. Além disso, o filósofo francês influenciou diversos pesquisadores que o sucedeu, como: Michael Foucault, Jacques Derrida, Pierre Bourdieu, Dominique Lecourt e muitos outros.

Na área educacional, Bachelard, defendia que o objetivo científico deve ser construído e a informação está em construção contínua, nada vem pronto e acabado, o processo de formação do sujeito está em constante transformação.

A metodologia adotada neste artigo, partiu a priori da revisão bibliográfica da obra do autor francês em questão, e seu foco foi realizado na principal obra do autor “A formação do espírito científico” obra na qual o autor buscou discutir e apresentar sua visão sobre o papel da educação científica, como a importância da História e Filosofia da Ciência na educação. Diante disso, as contribuições do autor têm reflexo na forma de pensamento e nas práticas e teóricas pedagógicas.

Biografia de Gaston Bachelard

Gaston Bachelard nasceu em 1884 e faleceu em 1962 na cidade de Bar-Sur-Aube, de classe trabalhadora camponesa, o que prejudicou um pouco sua entrada no mundo da pesquisa e na sua formação acadêmica, apesar de tardio Bachelard se formou em matemática e física, tornando-se professor, em Bar-Sur-Aube. Ele também estudou filosofia e literatura ao longo de sua educação, o que influenciou sua abordagem interdisciplinar à filosofia. Em 1928 publicou seu primeiro livro, fruto do seu doutorado “Ensaio sobre o conhecimento aproximado.

A partir de 1930, passou a ministrar aulas na Universidade de Dijon, e permaneceu lá por volta de 10 anos de docência. Em 1940 o professor/pesquisador se torna parte da renomada Universidade Sorbonne, no qual se tornou professor em Filosofia da Ciência no qual permaneceu num período de 14 anos. Logo após se integrou a academia nacional francesa das ciências morais e políticas e chegou a receber o prêmio nacional de letras em 1961, devido ao sucesso atingido pelo livro intitulado “o novo espírito científico”, é uma de suas obras mais influentes nesse campo.

As ideias de Gaston Bachelard influenciaram uma variedade de campos, incluindo filosofia, psicologia, literatura, pedagogia e

ciências sociais. Suas obras continuam a ser estudadas e debatidas por acadêmicos em todo o mundo.

A formação do Espírito Científico

Vamos retratar um pouco sobre "A Formação do Espírito Científico" (em francês, "La Formation de l'Esprit Scientifique"), o livro que se tornou um clássico da filosofia da ciência e da epistemologia, a principal ideia do livro é que " a mente científica difere fundamentalmente da mente em comum." O filósofo defende que para compreender a ciência, é necessário superar os obstáculos impostos que impedem o pensamento científico de progredir.

De acordo com o autor, o espírito científico é movido pela problematização, pelo questionamento.

Em todas as ciências rigorosas, um pensamento inquieto desconfia das identidades mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte mais ocasiões de distinguir, precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza, que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para imediatamente, melhor questionar (Bachelard, 1996, p.21)

Bachelard (1996) quer dizer em sua fala, que o espírito científico se concebe quando o sujeito questiona os erros, larga o senso comum, supera os obstáculos epistemológicos e se especializa mais naquele conhecimento. Em sua obra Bachelard, explora como o senso comum e as crenças atrapalham na busca de um conhecimento científico objetivo, discute também como o espírito científico se desenvolve quando os obstáculos são superados, Bachelard rompe com a percepção tradicional e estabelece um novo paradigma de pensamento.

"A formação do Espírito Científico" teve um impacto duradouro na filosofia da ciência e na pedagogia das ciências. Essa obra é importante para nós pesquisadores da ciência e para professores, para que se entenda que a ciência não é uma

acumulação de conhecimento pronto, é necessário desconfiar, desconstruir e reconstruir as ideias, modelos e teorias, acreditar no conhecimento pronto e acabado é viver um constante obstáculo epistemológico e não alcançar o pensamento científico.

Partido do mesmo contexto Lopes (2007, P.34) afirma que não existe o conhecimento pronto, que o conhecimento pode e deve ser aperfeiçoado em sua caminhada e refeito através de erros, errar não é algo ruim e é por isso que é preciso quebrar uma dessas barreiras. Por sua vez, Bachelard (1997, P.35) já apresenta a importância do erro na construção do conhecimento afirmando que “O que se sabe é fruto da desilusão com aquilo que se julgava saber”. E o autor complementa que para o espírito científico, todo conhecimento é resposta de uma pergunta, se não há pergunta não há conhecimento. (Bachelard, 1997, p.55)

A pedagogia científica e suas contribuições

Bachelard (1997) fez contribuições significativas para a educação e a pedagogia, relacionadas para a filosofia da educação e para compreensão da ciência e aprendizagem. O autor não é um teórico da pedagogia científica no sentido tradicional, pelo contrário, Bachelard rompe com o processo educativo tradicional, especialmente considerando a imaginação e o pensamento crítico como parte da aprendizagem científica. Suas obras podem inspirar professores e modificar práticas em sala de aula. Porém o autor é pouco conhecido na área na educação. Segundo Carvalho (1992, 38) “Bachelard, atualmente é conhecido nos cursos de pós-graduação, como filósofo da ciência, mas muitos professores ainda se formam, sem conhecer suas contribuições epistemológicas”

Bachelard deixou clara sua vocação para o magistério, dizendo que a filosofia das Ciências deveria trazer luzes para a criação de uma nova pedagogia das Ciências, o que revela sua consciência educacional. A intenção pedagógica já está posta no contexto de sua síntese inicial e por isso pode fornecer à didática o direito de se inspirar na fonte histórica e evolutiva das Ciências (Pais, 2002, **grifo nosso**).

Mesmo que o autor apresente essas colaborações para a área da educação e ao processo de ensino e aprendizagem, Bachelard costuma ser pouco procurado e considerado nos cursos de graduação e pós-graduação e poucas pessoas já ouviram falar seu nome ou suas contribuições. Bachelard é um autor um tanto complexo e incompreendido para o seu tempo, mesmo apresentando contribuições na epistemologia e educação, ele pensa a ciência como um processo de negação dos conhecimentos atuais, insiste no caráter inovador, afirmando que a educação está defasada, pois existem obstáculos que impedem o sujeito de progredir e para isso é preciso construir um “novo espírito científico”

Bachelard (2000) provoca, contrapondo ao determinismo científico, que se afirma em intuição, fenômenos simplificados, impressões primeiras ou (equivoco de primeiras ideias) sobre determinado conhecimento. Ele afirma que um pensamento complexo é um “pensamento ávido de totalidade” (P. 123) E está noção de pensamento complexo deve estar na base da pedagogia científica. Para Bachelard (2000):

Na realidade não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações. Não há natureza simples, nem substância simples, porque a substância é uma textura de atributos. Não há idéia simples, porque uma idéia simples, como viu Dupréel, deve ser inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e experiências. A aplicação é complicação. As idéias simples são hipóteses de trabalho, conceitos de trabalho, que deverão ser revisadas para receber seu justo papel epistemológico. As idéias simples não são a base definitiva do conhecimento; aparecerão, por conseguinte, com um outro aspecto quando forem dispostas numa perspectiva de simplificação a partir das idéias completas. (Bachelard, 2000, p. 130)

O autor em questão, propõe uma pedagogia com a necessidade de um pensamento complexo e defende que existe a necessidade de rever o simples sobre múltiplos olhares, relendo-o a partir de uma visão de complexidade. Neste sentido é necessário um novo olhar sobre a prática pedagógica, introduzindo o conceito de ruptura as experiências primeiras que leva ao equívoco de novas ideias e a

construção de um novo sujeito “espírito científico”, abonar a cultura, as pré noções de conhecimento, os dados do senso comum, é um obstáculo a ser rompido, para que modifique os pensamentos e as praticas educacionais. Afirma Bachelard (2000) Ao romper certas forma de pensamento tradicionalista o sujeito busca o complexo e o indeterminado, enseando a retificação do saber e a nova construção de um mundo social, com uma forma de pensamento que possa que possa contribuir para fundamentar pesquisas críticas, históricas e reflexivas, centradas nos pressuposto da Pedagogia científica, fazer científico e pensamento Pedagógico.

Onde encontramos a Educação na obra de Gaston Bachelard? Bachelard defende a educação racionalista, não a educação racionalista tradicional, mas, um racionalismo aberto. Conforme afirma Japiassú (1976) o racionalismo bachelardiano é aberto, pois os conceitos oriundos nessa forma oriunda do saber científico deve ser deformados e retificados.

Bachelard (1978), acredita no progresso da ciência e na verdade dessa forma de saber, nenhum conhecimento é validado cientificamente se já traz sua formulação, será sempre necessário colocá-lo a prova. Conhecimento prontos e acabados, feitos em laboratórios e apresentados não é verdade científica. Bachelard destaca:

Teremos ocasiões de provar que o fenômeno ordenado é mais rico que o fenômeno natural. Basta-nos por agora ter afastado do espírito do leitor a ideia comum, segundo a qual a realidade é uma quantidade inesgotável de irracionalidade. A ciência física contemporânea é uma construção racional: ela elimina a irracionalidade dos seus materiais de construção. (Bachelard, 1978, p.5)

Para simplificar a fala de Bachelard sobre o racionalismo e essa construção racional do saber, o autor se utiliza de uma passagem de Goeth:

Quando criança começava a compreender que um ponto invisível deve preceder o ponto visível, que o caminho mais curto de um ponto a outro é

concebido como uma reta, antes mesmo que se trace a linha no papel, ela sente com isso grande orgulho e certa satisfação (Bachelard, 1977, p.55)

Essa satisfação é, no entender do autor, o sinal de uma “mutação filosófica”, que demonstra passagem do saber de estágio empírico para um estágio racional (Cf. Bachelard, 1977, p55)

Bachelard e a educação

Na área da educação, relacionados aos conhecimentos históricos e filosóficos, alguns autores como Carneiro e Gastal (2005. P.33), defendem a interdisciplinaridade, na qual se observe uma maior compreensão da natureza do conhecimento científico, além de teorias e conceitos; uma compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental também afirmam que:

A dimensão história pode ser introduzida nas séries iniciais na forma de história dos ambientes e invenções. Também é possível o professor versar sobre a história das ideias científicas, que passam a ser abordadas mais profundamente nas séries finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p.32)

Notamos que a discussão história vem sendo apresentada nos documentos oficiais, apresentando aos alunos a compreensão da relação entre produção científica e contexto social. Todavia, o texto só apresenta a introdução e não uma avaliação crítica por parte das instituições os profissionais formadores da área da educação. Para os autores Carneiro e Gastal (2005):

Uma preocupação em apresentar aspectos históricos na introdução de conceitos científicos. Entretanto, ainda falta uma análise crítica do tipo de história veiculada nesses livros e de como a concepção de História e Filosofia das Ciências deve ser trabalhada nos diferentes níveis de escolaridade. (Carneiro; Gastal, 2005, P.34)

Dito isso, observamos que as concepções históricas presentes nos materiais didáticos em sala de aula, por vezes, aparecem falhas aos aspectos definidos pelos estudos historiográficos no campo da ciência,

postulados e levantados por Bachelard. Além disso, Bachelard tem uma grande preocupação em relação aos profissionais da área educacional, principalmente aos professores de ciências.

Muitas vezes me tenho impressionado com o fato de um professor de ciências, mais ainda, se possível, do que os outros, não compreenderem que não se compreendam. Muito poucos são aquelas que investigaram a psicologia do erro, da ignorância e da irreflexão. Bachelard (1962, P.23)

Bachelard (1962) destaca a irreflexão dos professores de ciências perante o erro ou a não compreensão do conhecimento científico apresentado na aula, eles sempre imaginam que podem reconstruir o conhecimento através de mais uma demonstração repetitiva passo-a-passo da anterior, não considerado o sujeito da aprendizagem. O autor contrapõe a tradição científica nos métodos de dedução predominante nas práticas científicas, ele pensa a ciência como um processo de negação dos conhecimentos atuais. Para a negação desses conhecimentos exige uma transformação da prática docente e até uma mudança de concepção do próprio trabalho pedagógico, muitas vezes conservador, centrado na reprodução e manutenção do conhecimento e métodos da própria realidade. Seguindo a afirmação de Ernst Mayr (1998):

Tendo em vista que a essência da ciência é um processo continuado de solução de problemas na busca de um entendimento do mundo em que vivemos, uma história da ciência é antes de tudo uma história dos problemas da ciência e de sua solução tentadas. Mas ela é também uma história do desenvolvimento dos princípios que forma a estrutura conceitual da ciência (Mayr, 1998, p.15).

Por fim, a educação científica não é apenas um relato da história, de um conceito ou de um trecho sobre o desenvolvimento da forma daquele saber. É uma educação acerca de reconstruções, rupturas, retificações. É a compreensão de uma ciência em um processo de desenvolvimento, na qual pode haver grandes controvérsias do passado, trazendo obstáculos na compreensão da ciência e da história.

Para uma pedagogia científica

Bachelard traz em sua caminhada uma reflexão sobre a filosofia da ciência, sobre o processo de retificação, e apresenta uma concepção para o conhecimento científico, promovido por obstáculos epistemológicos. Bachelard define obstáculos pedagógicos como um entrave ou um bloqueio para aquisição do conhecimento, bloqueio esse chamado por Bachelard de barreiras ou obstáculos epistemológicos, desconhecido muitas vezes pelos professores.

Esses obstáculos existem em todas as áreas da educação e são chamados muitas vezes de obstáculos pedagógicos apresentados na obra “A formação do Espírito Científico”. Para Bachelard (2000), a noção de obstáculo epistemológico pode ser estudada no desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da Educação, e nesta afirma ele que a tarefa do professor:

[...] consiste no esforço de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já amontoados pela vida cotidiana, de propiciar rupturas com o senso comum, com um saber que se institui da opinião e com a tradição empiricista das impressões primeiras. Assim, o epistemólogo tem de tomar os factos como ideias, inserindo-os num sistema de pensamentos. (Bachelard, 2000, p.168)

Ou seja, um fato mal compreendido ou interpretado, constitui um obstáculo epistemológico, para uma pedagogia científica, o conhecimento científico necessita de representatividade histórica do homem e da natureza, por sua vez, os filósofos e historiadores são responsáveis por tais conhecimentos. Gaston Bachelard (2000, p. 13) afirma que o Conhecimento Científico só pode ser alcançado através da superação dos obstáculos epistemológicos.

Assim é de extrema importância que as ideias bachelardianas sejam discutidas em salas de formações de professores, além da reflexão e entendimento da concepção do conhecimento científico e a retificação de conceitos errôneos sobre determinados

conhecimentos, assim fundamentando a prática científica em sala de aula. Para Bachelard (2000) o problema do conhecimento científico deve ser pensando com base na noção de obstáculo e a superação de obstáculos se inicia com uma nova pedagogia, aquela que ele chama de pedagogia científica.

Na prática científica, alerta Bachelard (2000, p. 166) “[...] O espírito científico proíbe-nos de ter uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular claramente. É preciso, antes de tudo saber formular problemas.”

A pedagogia científica introduz práticas na cultura da construção do conhecimento, para a compreensão de uma forma de conhecimento e de pensamento, na visão de Gaston Bachelard, pode ser automaticamente uma reforma do espírito. Para o filósofo, é necessário o verdadeiro sentido do problema, este sentido é o que dará a marca para a construção do novo espírito científico. Desta forma, estruturando uma nova pedagogia, tendo em vista algumas referências como: “ Visão de mundo sobre a problemática da produção do conhecimento”, “ Concepção de conhecimento ou teoria do conhecimento” , “ renovação, construção e reconstrução do conhecimento” e “formação do professor”. Pois para Bachelard (2001, p.167) “chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que daquilo que o contradiz”

Isso é o que não pode acontecer na Pedagogia científica, o erro se instrui a partir de uma relação pedagógica que coloque o conhecimento sempre em contradição, para que haja sempre a necessidade de retificá-lo. Desta forma Bachelard acredita que a formação do professor contemplaria uma prática pedagógica consciente, privilegiando uma pedagogia em rupturas com o conhecimento usual.

Por fim, a nova pedagogia proposta por Bachelard, é pensada de forma crítica e estimuladora, buscando métodos para professores e alunos exercitarem o pensamento na busca de formulação de problemas, construção de objetos, ruptura do senso comum. Ou como ele afirma “procurando no real aquilo que contradiz conhecimentos anteriores” (Bachelard, 1991 p. 13).

Considerações Finais

A obra de Bachelard continua a ser estudada e debatida por filósofos, cientistas e educadores interessados na natureza da ciência, na epistemologia e na formação de mentes científicas. Porém ainda existe uma defasagem na divulgação de suas contribuições pedagógicas e educacionais. A prática pedagógica necessita uma constante avaliação e crítica, principalmente por parte dos professores, para que se rompa o ensino doutrinário e autoritário.

Para tanto os professores precisam refletir sobre suas práticas e metodologias, na qual desenvolva no aluno o pensamento crítico. Ao discutir sobre os obstáculos epistemológicos é importante ressaltar, a psicologia do erro, a ruptura do senso comum e propor a experimentação e a solução dos problemas, além do levantamento de hipóteses e discussões.

O trabalho do profissional da educação deve considerar a fala de Bachelard, sobre a qual não existe respostas prontas, mas que é necessário perguntas para se obter o conhecimento científico, promover inquietação nos alunos e buscar abranger o modelo fechado de educação para um modelo aberto.

Em suma, este artigo buscou apresentar a discussão epistemológica da obra de Gaston Bachelard com vista em destacar o conceito de Pedagogia Científica e suas relações com as práticas pedagógicas. Por fim observamos que a reflexão sobre a produção do conhecimento é uma visão que afeta tanto a racionalidade científica e (quanto) a racionalidade pedagógica. Além de que o papel do professor é fundamental para esse processo.

Desta forma, finalizamos afirmando que Gaston Bachelard é considerado uma figura importante na filosofia do século XX, e suas contribuições são de extrema importância para filosofia da ciência, filosofia da mente, educação, psicologia, entre outros, mas que pouco são os estudos na área de formação de professores, o que acaba ocasionando barreiras pedagógicas ou obstáculos epistemológicos, desde as series iniciais da educação básica.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edição 70, 1990.a
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996
- BACHELARD, Gaston. **Estudos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008
- BACHELARD, Gaston. **O materialismo racional**. Lisboa: Edições 70, 1990b.
- BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BULCÃO, Marly. **O Racionalismo da ciência contemporânea: uma análise da Epistemologia de Gaston Bachelard**. Rio de Janeiro: Ed, Antares, 1981
- JAPIASSU, H. **Para ler Bachelard**. Petrópolis: Vozes, (s.d)
- LOPES, Alice C. **Conhecimento escolar: ciências e cotidiano**. Rio de Janeiro. UERJ. Ed, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – PCN – Ciências** Brasília: 1997
- CAVARLHO, Ana M.P. **Uma metodologia de pesquisa para estudar**. In: Santos. F. M.T, 2006
- CARNEIRO, Maria Helena da Silva; GASTAL, Maria Luiza. **História e Filosofia das ciências no ensino de biologia**. Ciências & Educação, v.11, n1, 2005.
- MAYR, E. **Toward a new philosophy of biology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.
- PAIS, L. C. (2002). **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. (2ª edição ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

ENSINO DE FILOSOFIA: mapeamento da produção acadêmica na UFAL no período de 2010 a 2014¹

Elizabete Amorim de Almeida Melo
Walter Matias Lima

O objetivo desse capítulo é mostrar o resultado do mapeamento realizado sobre os trabalhos acadêmicos (resumos, artigos e TCC's) produzidos sobre o Ensino de Filosofia, na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, no período de 2010 a 2014, por professores e alunos da graduação e da pós-graduação, buscando elementos para o registro do “estado da arte” sobre essa temática.

Em relação ao período escolhido, de 2010 a 2014, justificamos: foi nesse período que começamos a lecionar as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, no Curso de Licenciatura em Filosofia dessa instituição de ensino superior. Nesse período, além do estudo teórico e prático sobre o Ensino de Filosofia (Melo, 2014a), começamos a incentivar os alunos na produção de relatórios e, posteriormente, na construção de artigos com o objetivo de entender e divulgar como estava sendo o processo de implantação do ensino de Filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais e em que condições esse processo

¹ Este texto faz parte da tese de doutorado denominada “Estágio Supervisionado em Filosofia: contribuições para a formação inicial de professores” defendida por nós em 2019 no PPGE/Cedu/Ufal, sob a orientação do prof. Dr. Walter Matias Lima. Alguns dados foram apresentados no EDUCON de 2016 e publicados nos anais deste evento.

Ver: MELO, Elizabete Amorim de Almeida Melo; LIMA, Walter Matias. Artigos Sobre o Ensino de Filosofia na UFAL no Período de 2011 a 2014: Estado da Arte. In: **Anais do X Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade – EDUCON, 2016**. Disponível em: <<http://educonse.com.br/xcoloquio/>> Acesso em: 17 Jan. 2017.

estava se desenvolvendo, tanto em relação à formação dos professores que atuavam na área, quanto em relação às condições materiais da educação, de uma forma geral, no estado de Alagoas.

É importante destacar que, na maioria das vezes, os alunos construíram e publicaram seus primeiros artigos na vida acadêmica² a partir das experiências vivenciadas no trabalho de campo de Estágio.

Foi nesse período, também, que surgiram dois programas importantíssimos de incentivo ao ensino e à pesquisa: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid – que teve projetos aprovados e desenvolvidos no Curso de Filosofia a partir de 2011 (Oliveira, 2011; 2013); Programa de Ações Interdisciplinares– Painter/Ufal – que teve dois projetos sobre Ensino de Filosofia aprovados e executados por quase três (3) anos (Melo, 2013; 2014c).

Além desses programas institucionais, projetos de PIBIC sobre Ensino de Filosofia também foram desenvolvidos pelo professor do Centro de Educação, Walter Matias Lima (2011; 2014).

Outro fato salutar foi a criação da linha de pesquisa “Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia”³, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que oferta cursos de mestrado e doutorado.

Nessa perspectiva, esse capítulo pretende apresentar o mapeamento que foi realizado sobre a produção acadêmica sobre Ensino de Filosofia no período em destaque e se guiou pelas seguintes indagações: Quantos e quais trabalhos foram produzidos

² Alguns alunos publicaram seus artigos construídos nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia em alguns eventos acadêmicos com o meu nome como co-autora ou orientadora, sem, no entanto, ter minha permissão e contribuição. Esses artigos não estão no mapeamento realizado neste capítulo. Depois de ter conhecimento dessa prática entre alguns alunos, enviei um e-mail para todas as turmas, afirmando categoricamente que ninguém podia colocar meu nome em artigos ou resumos sem minha autorização e o meu conhecimento do fato.

³ Antes, esse Grupo de Pesquisa era denominado “Ética e Ensino de Filosofia”.

sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas, no âmbito da Ufal? Quais as disciplinas, projetos e programas que têm contribuído para isso?

A importância do “estado da arte” em ensino de filosofia em Alagoas

As pesquisas denominadas de “estado da arte” e/ou “estado do conhecimento” objetivam um mapeamento e/ou um levantamento bibliográfico de tudo o que foi produzido em uma determinada área de estudo, em um espaço e um tempo previamente delimitados (Ferreira, 2002).

Nesse sentido, é possível definir esse tipo de pesquisa da seguinte forma:

[...] Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento [...]. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]. (Ferreira, 2002, p. 258).

É mister ressaltar que, apesar de o objetivo das pesquisas sobre o “estado da arte” em uma área de estudo ser a busca da totalidade, durante o processo de investigação, o pesquisador se depara com a multiplicidade de diferentes fontes e a dificuldade, muitas vezes, de colocar em uma certa ordem o que conseguiu coletar. Assim, ele (o pesquisador), segundo Ferreira (2002, p. 269), tem que ter consciência de que “[...] jamais terá controle sobre seu objeto de investigação [...]” e, nessa perspectiva, “[...] Ele estará, quando muito, escrevendo uma das possíveis Histórias [...]”, entre tantas outras possíveis sobre o “estado da arte”, em qualquer área ou campo do conhecimento.

Nesse sentido, Ferreira (2002, p. 258-259) afirma que: “A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento

tanto quantitativo quanto qualitativo [...]”. Assim, esse é um dos motivos que os movem para esse tipo de investigação, afirma ainda a autora.

Certamente, o processo de evolução e de amadurecimento de uma determinada área de estudo, provoca, normalmente, uma necessidade de saber, ou seja, de querer dominar o que já foi produzido na área. Entretanto, temos consciência, baseados em Ferreira (2002), que não daremos conta da totalidade dos trabalhos, do inventário completo de tudo o que foi produzido.

Entretanto, mesmo assim, acreditamos que, para essa pesquisa, buscamos rigorosamente os dados nos anais de eventos acadêmico dos últimos anos (2010-2014), no *curriculum lattes* de alguns pesquisadores e alunos; e pedimos informações também por e-mail, pois como lecionávamos as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4 no período em questão, tínhamos os e-mails de quase todos os alunos que cursaram tais disciplinas.

Assim, é relevante atentar para a importância de tais pesquisas para o meio acadêmico, ou seja, as mesmas pretendem contribuir para uma determinada área de conhecimento e/ou de estudo, buscando mapear os trabalhos que já foram produzidos, tanto qualitativamente quanto quantitativamente, vislumbrando como horizonte o crescimento de mais trabalhos na área, trabalhos mais amadurecidos e mais aprofundados.

Dessa forma, é com esse espírito de investigação e buscando contribuir para o conhecimento do que já foi produzido e publicado na área sobre o Ensino de Filosofia por professores e alunos de graduação e pós-graduação na Ufal, que delimitamos nossa fonte de investigação para a coleta dos dados: a) os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) defendidos sobre Ensino de Filosofia no período de 2010-2014; b) os anais dos eventos acadêmicos (locais, regionais, nacionais e internacionais); c) as revistas eletrônicas.

Entretanto, precisamos frisar que nossa pesquisa parte da relação de alunos matriculados no Curso de Licenciatura em

Filosofia da Ufal, principalmente os que cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, sob nossa responsabilidade a partir de 2010.

Além disso, utilizamos também a relação dos alunos-bolsistas de Programas como Painter, Pibid, Pibic e alunos do Programa de Pós-graduação em Educação⁴ (mestrado e doutorado) do Centro de Educação – Cedu/Ufal, que fazem parte da linha de pesquisa “Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia”.

Outro aspecto que merece destaque, é que a divulgação dessa produção em determinada área do conhecimento não tem apenas intenções acadêmicas e neutras (Ferreira, 2002).

Certamente, o currículo é um território de disputas pedagógicas e políticas, como já discorremos anteriormente. Assim, nosso mapeamento da produção sobre o Ensino de Filosofia na Ufal está inserido também na disputa acadêmica que existe no interior das instituições de Ensino Superior.

Por um lado, pretendemos que tal mapeamento possibilite “[...] a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir.” (Ferreira, 2002, p. 261). Por outro lado, também temos consciência de que a exposição e a socialização de tais trabalhos, podem (e devem) gerar uma avaliação sobre os mesmos, pois estamos numa instituição federal, onde há recursos envolvidos e precisamos informar à sociedade o que estamos produzindo (Ferreira, 2002).

Entretanto, o fato de tais trabalhos terem sido aceitos e publicados em eventos diferentes (locais, regionais, nacionais e internacionais) são indícios ou provas de que foram avaliados e aprovados por pares, logo, cumpriram com as exigências acadêmicas na área.

⁴ Coletamos poucos trabalhos publicados pelos alunos do Programa de Pós-graduação em Educação/Cedu/Ufal. Portanto, ainda precisamos buscar e determinar outros tipos de filtros para conseguir mais dados.

Mapeamento dos trabalhos produzidos e sua importância para o debate sobre o ensino de filosofia em Alagoas

O principal objetivo desse capítulo, como já foi dito anteriormente, é mapear a produção acadêmica de professores e alunos de graduação e pós-graduação da Ufal sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas, no sentido de buscar conhecer quantos e quais trabalhos foram produzidos nos anos em destaque.

Com isso, pretendemos manter acesa a chama pelo interesse sobre o tema e mostrar a importância desses estudos para a Universidade e para o Ensino Médio, visando à reflexão filosófico-pedagógica sobre a relação intrínseca entre teoria e prática da formação docente do professor de filosofia.

Percebemos que o interesse profícuo dos alunos do Curso de Filosofia da Ufal sobre esse tema aumentou nos últimos anos, certamente, devido ao fato de a disciplina Filosofia ter se tornado obrigatória no currículo do Ensino Médio.

Arelado a isso, há outros elementos: a) as mudanças ocorridas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia 1, 2, 3 e 4, de 2010 para cá, quando passou por uma organização; b) o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, quando em 2011 o Curso de Filosofia aderiu a esse programa; c) as pesquisas de Pibic desenvolvidas por Lima (2011; 2014), do Centro de Educação da Ufal (até 2012, o referido professor era lotado no Curso de Filosofia da Ufal); os dois Projetos do Painter sobre Ensino de Filosofia, coordenados pela autora deste capítulo: o primeiro, no período de 2013-2014 e, o segundo, de 2014-2015.

Devido às especificidades de cada elemento citado, preferimos organizar o trabalho, a partir de agora, em subtópicos para uma melhor visualização dos dados coletados.

Antes, porém, é salutar ressaltar que em 2013 começamos a fazer um primeiro levantamento dos trabalhos acadêmicos apresentados e publicados em anais de eventos acadêmicos locais, regionais, nacionais e internacionais. Com base nesse material, uma bolsista do Painter Ensino de Filosofia (Aline Patrícia Sobral dos

Santos do Curso de Filosofia da Ufal) continuou o mapeamento no primeiro semestre de 2014 e um monitor da disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia (Felipe Henrique Souza Cirino do Curso de Filosofia da Ufal) completou o trabalho em dezembro de 2014 (Melo *et al*, 2014).

O resultado desse trabalho de mapeamento, no qual coletamos mais de cinquenta (50) artigos e mais de dez (10) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), apresentamos a seguir.

A produção acadêmica dos alunos a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia na Ufal

Nas últimas décadas há algumas pesquisas que procuram dar um novo enfoque para o Estágio Supervisionado. Entre esses esforços, existe uma abordagem de encará-lo como um dos espaços de pesquisa e de produção de conhecimentos. É nessa perspectiva que nos encontramos para colaborar com esse viés na/da formação de futuros professores.

Em relação a essa abordagem, Calderano (2012, p. 252, grifos da autora) destaca a importância da sistematização dos dados coletados no estágio para a construção de textos acadêmicos. “[...] Esse esforço poderá se transformar em possíveis *publicações acadêmicas* sob a orientação do (a) professor (a) de estágio, seja da universidade, seja da escola básica.”.

Ainda segundo Calderano (2012), o objetivo é conhecer a realidade da sala de aula, por meio do estágio, buscando realizar proposições a partir da experiência vivenciada. Assim, segundo ela (2012c, p. 256, grifos da autora), a etapa de construção de Relatório ou Produção de texto, deve consistir em um momento de “[...] *sistematização parcial ou final* contendo uma análise descritiva, interpretativa e propositiva a partir da experiência realizada.”.

Em outras palavras, o que a autora defende é que o trabalho escrito no final do Estágio não seja apenas uma descrição superficial do processo vivenciado, mas uma produção textual séria, refletida e baseada teoricamente.

Concordamos plenamente com a referida autora, pois consideramos que esse momento de escrita pode e deve se constituir em produção acadêmica, como por exemplo, produção de artigos que possam trazer uma reflexão aprofundada sobre a realidade vivenciada na escola e na sala de aula. Um olhar apurado que possa contribuir para o conhecimento da realidade desse contexto educacional. Dessa forma, a universidade poderia contribuir de forma efetiva com os sujeitos educacionais.

Pires (2012), por sua vez, nessa mesma perspectiva, ressalta a necessidade de evitar que os relatórios de Estágio se tornem o único instrumento de avaliação dos estagiários.

Concordando com as autoras, defendemos que o trabalho realizado no Estágio Supervisionado deve ser diversificado e acompanhado de perto pelo professor-orientador.

Para além dos relatórios de estágio, os alunos-estagiários podem realizar pesquisas e escrever textos acadêmicos sobre sua experiência como estagiário-pesquisador, proporcionando um olhar e um conhecimento a partir do chão da sala de aula. Esse conhecimento produzido pode colaborar para o enriquecimento de um outro olhar sobre o que precisa ser feito para que possamos contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

É nesse sentido que as disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia da Ufal buscaram desenvolver as atividades teóricas e práticas durante o período de 2010 a 2014, tendo como base teórica autores como: Alejandro Cerletti (2009; 2004), Silvio Gallo (2012; 2008), Lídia Maria Rodrigo (2009; 2007), Marcos Antonio Lorieri (2002), Celso Favaretto (2011), Walter Matias Lima (2010), Walter Matias Lima *et al* (2019; 2013), Junot C. Matos (2013), Mario Sergio Cortella (2009), entre outros.

O resultado desse trabalho pode ser constatado pela quantidade de trabalhos apresentados nos últimos anos pelos alunos-estagiários, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1 - Trabalhos Acadêmicos Produzidos pelos Alunos Sobre o Ensino de Filosofia a partir das Disciplinas de Estágio Supervisionados em Filosofia 1, 2, 3 e 4 (2011-2014).

EVENTOS ACADÊMICOS	AUTORES/TÍTULOS
<p style="text-align: center;">LOCAIS e REGIONAIS (13)</p>	<p>SANTOS, Hermes Lucas P. dos. Relato de Experiência: Observação de aulas de Filosofia no Ensino Médio numa escola pública. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia da Ufal, 2011.</i></p>
	<p>SANTOS, Thiago Ferreira dos. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio Em Uma Escola da Rede Estadual de Ensino: Relato de experiência. <i>In: Anais do Congresso Acadêmico da Ufal, 2011.</i></p>
	<p>CIRINO, Felipe Henrique Souza. Um Diálogo: Entrevista com um professor de filosofia do nível médio. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – Ufal, 2013.</i></p>
	<p>LIMA, José Anderson de Oliveira. Relato de Experiência: O ensino de Filosofia e os desafios de uma escola pública de Maceió. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – Ufal, 2013.</i></p>
	<p>LIMA, Solange da Silva de; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. O Que Não Ensinar Nas Aulas de Filosofia No Ensino Médio: Relato da experiência de observação de aulas. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – Ufal, 2013.</i></p>
	<p>ROCHA, Robertina Teixeira da. Preparando Aulas no Estágio Supervisionado em Filosofia: Um panorama sobre as deficiências na formação docente. <i>In: Anais do Congresso Acadêmico da Ufal, 2013a.</i></p>
	<p>ROCHA, Robertina Teixeira da. Conhecendo a Escola: A relação entre a infraestrutura e o ensino. <i>In: Anais do Congresso Acadêmico da Ufal, 2013b.</i></p>
	<p>RODRIGUES, Carlos Artur Costa. Estágio Supervisionado em Filosofia: Relato de experiência numa escola pública de Alagoas. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – Ufal, 2013.</i></p>
	<p>SANTOS, Yvisson Gomes dos. A Filosofia e Seus Desdobramentos no Ensino Médio: Um perfil de uma escola de Ensino Médio na cidade de</p>

	Maceió/AL. <i>In: Anais do Congresso Acadêmico da Ufal</i> , 2013.
	SANTOS, Yvisson Gomes dos. A Filosofia no Ensino Médio: Coleta de dados e pesquisa sistemática em uma escola pública do ensino médio de Maceió/AL. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia Ufal</i> , 2013.
	SILVA, Jaeliton Francisco da; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Entrevista com uma Professora de Filosofia do Ensino Médio: Relato de experiência. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – Ufal</i> , 2013.
	SILVA, Jardiel Francisco da; SILVA, Jaeliton Francisco da. Filosofia com Crianças: A proposta de Matthew Lipman. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – Ufal</i> , 2013.
	SILVA, Jefferson Rodrigo Santos da. Experiência no Ensino de Filosofia no Ensino Médio: A regência de aulas. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – Ufal</i> , 2013.
NACIONAIS ⁵ (04)	RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno. Relato de uma Estagiária: Observação de aulas de Filosofia no Ensino Médio. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e III Seminário Nacional do Pibid</i> , 2013.
	SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos. Ensino de Filosofia: Desafios enfrentados em escolas da rede pública de Alagoas. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e III Seminário Nacional do Pibid</i> , 2013.
	SILVA, Emerson Aguiar da Fonseca. Estágio Supervisionado: Pensando significações para aulas de Filosofia. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das</i>

⁵ Dos trabalhos aprovados no Enalic 2013 (que aconteceu em Uberaba/MG), apenas dois alunos de Estágio Supervisionado em Filosofia (Emerson Aguiar da Fonseca Silva e Kelly Cristine) e uma aluna-bolsista do PIBID/Filosofia (Robertina Teixeira da Rocha) foram apresentar, pois faltou verbas na Ufal para a ida, permanência e volta dos outros alunos. É importante ressaltar que os três alunos de Filosofia (do Estágio e do PIBID) que foram para esse evento, pegaram carona no ônibus do Ifal/Maceió, graças à intervenção das professoras de Estágio e do Pibid junto com a vice-reitora da Ufal à época, profa. Dra. Raquel Rocha.

	<p>Licenciaturas (Enalic) e III Seminário Nacional do Pibid, 2013.</p> <p>SILVA, Jaeliton Francisco da. Filosofia Com Crianças: Relato de experiência de aulas de filosofia em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Alagoas. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e III Seminário Nacional do Pibid, 2013.</i></p>	
INTERNACIONAIS (06)	<p>CAVALCANTE, Ricardo Max Lima. Entrevista com um Professor de Filosofia de uma Escola Pública do Estado de Alagoas. <i>In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da Ufal e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – Epeal, 2014.</i></p> <p>LIMA, José Anderson de Oliveira. A Formação do Professor de Filosofia: Refletindo sobre a docência e os desafios da formação inicial. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon, 2014.</i></p>	
	<p>RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno. Relato de Uma Estagiária: Observação de aulas de Filosofia no Ensino Médio. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon, 2014.</i></p>	
	<p>RODRIGUES, Carlos Artur Costa. Análise de Um Livro Didático de Filosofia: <i>Iniciação à Filosofia</i> de Marilena Chauí. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon, 2014.</i></p>	
	<p>SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; SILVA, Percia Alves. Dos Livros Para a Sala de Aula: Relato de experiência nas aulas de Filosofia no ensino médio. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon, 2014.</i></p>	
	<p>SILVA, Percia Alves; SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos. A Importância de Reconhecer que é Ensinando que se Aprende. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon, 2014.</i></p>	
	TOTAL	23

Fonte: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

Podemos constatar que a produção do conhecimento sobre o Ensino de Filosofia nessas disciplinas é algo que chama a atenção, devido à quantidade de trabalhos publicados – vinte três (23) no total.

Em outros termos, os alunos não estão escrevendo apenas relatórios para receber notas. Eles estão utilizando o estágio como fonte de pesquisa e de reflexão sobre a realidade do Ensino de Filosofia no estado de Alagoas.

Além disso, os trabalhos mostram desde a análise de livros didáticos a entrevista com professores da área, entre outros aspectos, buscando entender a complexidade em que se dá esse ensino nas escolas públicas de nosso estado.

O ex-aluno de Estágio, José Anderson de Oliveira Lima (2014), afirma no seu TCC a importância das referidas disciplinas para a formação de professores de Filosofia. Segundo ele:

Nessa perspectiva de proporcionar a pesquisa e o ensino, é importante frisar também a relevância das disciplinas de Estágios Supervisionados em Filosofia (1, 2, 3 e 4), pois têm sido de suma importância dentro da formação dos graduandos em Filosofia. O trabalho teórico e de campo desenvolvidos nessas disciplinas têm proporcionado muitos produções de artigos apresentados em eventos locais, nacionais e internacionais, contribuindo assim de forma significativa para a formação de um perfil de pesquisador do estudante de filosofia, além de fundamentar o exercício prático do estudante já em sua formação docente, ou seja, o estagiário aprende a associação possível entre ensino e pesquisa no trabalho docente. (Lima, 2014, p. 22-23).

Outro ex-estagiário, José Aparecido de Oliveira Lima (2015), ressalta a importância dessas disciplinas para a formação de futuros professores de Filosofia no nosso estado, já que elas valorizam o ensino e a pesquisa.

A atividade de Estágio Supervisionado tem sido essencial na graduação dos estudantes de filosofia na UFAL, principalmente, quando tomamos conhecimento que essa proposta de estágio tem contribuído no desenvolvimento do licenciando-pesquisador, incentivando-o na produção

textual, fato que se constata nos inúmeros artigos apresentados em Congressos Estaduais, Nacionais e Internacionais [...]. (Lima, 2015, p. 37).

Com esses depoimentos, pode-se constatar que a proposta de Estágio Supervisionado em Filosofia da UFAL buscou contribuir de forma efetiva para a formação dos futuros professores, proporcionando uma ampliação da formação para além do ensino e da aprendizagem, mas focando na pesquisa e na produção de textos acadêmicos.

O Pibid/Filosofia da Ufal

Nesse contexto de ensino, de pesquisa e de extensão envolvendo o Ensino de Filosofia em Alagoas, é importante destacar a influência fundamental do Pibid/Filosofia (Oliveira, 2011; 2013) em relação a esses três eixos, pois de 2011 para cá, os alunos-bolsistas vêm produzindo trabalhos nessa área, graças ao trabalho e dedicação da profa. Ms. Ruslane Bião de Oliveira (coordenadora de área do Pibid/Filosofia desde 2011) e do prof. Dr. Artur Bispo Santos Neto (que passou a fazer parte do Projeto em 2013).

Sobre este importante Programa para a formação dos licenciandos em Filosofia, Lima e Melo (2016) afirmam que:

Outra iniciativa importante, a nível nacional, foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), que é patrocinado pelo Governo Federal desde 2008 (CAPES, 2008) e busca incentivar os alunos de graduação a participar da vivência em sala de aula nas escolas públicas do Estado. O Curso de Filosofia da UFAL aderiu ao Programa em 2011 (Bião, 2011). (Lima; Melo, 2016, p. 8).

O Pibid/Filosofia proporciona a presença e o contato dos alunos-bolsistas de Filosofia com a realidade das escolas do Ensino Médio e o cotidiano da sala de aula na disciplina Filosofia. Dessa forma, o aluno-bolsista acompanha, aprende e interage com professores e alunos de escolas da rede estadual de ensino.

Nesse sentido, o ex-bolsista do Pibid/Filosofia, José Aparecido de Oliveira Lima (2015), em seu TCC afirma que:

Participando de alguns eventos acadêmicos, como Encontros, Congressos e Seminários acerca do ensino de Filosofia no Ensino Médio, têm-se escutado uma afirmação verdadeira e de necessária compreensão para o processo da docência em filosofia: “aluno de Ensino Médio não é aluno de filosofia”. Diante dessa constatação, precisamos indagar: quem é esse aluno do Ensino Médio? Quais os seus interesses e necessidades?

Ao buscar conhecer este aluno, passamos a conhecer também sua vida escolar. O aluno do Ensino Médio tem, além da disciplina de Filosofia, outras disciplinas, tais como: Geografia, Português, Matemática, História, Química, Física, entre outras. Além desse fato, é importante destacar que ele só tem uma hora aula de filosofia por semana. Então, fica claro que esse aluno não pretende (e nem pode) se formar em filosofia nesse nível de ensino. Este não é o objetivo do Ensino Médio.

Nesse sentido, o aluno de filosofia do Ensino Médio é diferente do graduando de filosofia. Isso parece banal, mas é preciso ficar claro e entender que os assuntos vistos na Universidade não podem ser repassados da mesma forma para os alunos do Ensino Médio (Lima, 2015, p. 43-44).

Através da citação anterior, fica clara a importância desse Programa na formação do licenciando em Filosofia. Além disso, Lima afirma ainda sobre a possibilidade e o incentivo que o bolsista desse Programa tem na produção de artigos e na participação em eventos científicos:

Na nossa experiência de PIBID/Filosofia que vai de Agosto de 2011 a Dezembro de 2013, na primeira passagem, e de Agosto de 2014 a Fevereiro de 2015, na segunda passagem, foi possível vivenciar atividades de produção textual, como autor ou como coautor de sete (7) artigos escritos. Além de ter visitado cinco (5) cidades, tais como: Recife/PE, 2012, Curitiba/PR, 2012, São Cristóvão/SE, 2014, Campos do Jordão/SP, 2014 e Natal/RN, 2014.

Alguns outros trabalhos foram aprovados, com as respectivas cartas de aceite, todos resultados dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos com a experiência do PIBID/Filosofia. No entanto, não tivemos verbas e recursos para participar dos eventos.

Ainda foram desenvolvidos outros artigos que traduzem um pouco a experiência vivida inicialmente no Projeto PIBID/Filosofia, pelos outros sete (7) bolsistas: José Anderson de Oliveira Lima; Carlos Artur Costa Rodrigues, Felipe Henrique Souza Cirino; Fernando Roosevelt Souza Cirino, Robertina Teixeira da Rocha; Channy Feliciano Batista e Yvisson Gomes dos Santos.

É importante destacar que os bolsistas do PIBID/Filosofia tiveram trabalhos aprovados no 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado entre os dias 12 a 14 de Dezembro de 2012, na cidade de Recife/PE, além de outros eventos, como o II EPIBID/UFAL e o ENALIC/2013. (este último foi o que aconteceu em Uberaba/MG). (LIMA, 2015, p. 51).

É emocionante ler esse relato do ex-bolsista do Pibid/Filosofia, pois percebemos a sinceridade e o envolvimento do aluno-bolsista que participou ativamente do processo, aproveitando as oportunidades para a sua própria formação docente e contribuindo para a formação dos alunos do ensino médio.

Vale a pena ver outro depoimento, de José Anderson de Oliveira Lima (2014), também ex-bolsista do Pibid de Filosofia da Ufal:

Assim, como participante da primeira turma do PIBID/Filosofia, é necessário frisar que a experiência prática proporcionada pelo Projeto ajuda na integração dos estudos teóricos na formação do licenciado. Sendo assim, esse caráter de pesquisa que o Projeto favorece, oportuniza balancear o conhecimento acadêmico com a realidade escolar. Essa experiência é rica e necessária tanto para a formação do graduando em filosofia, quanto para o Curso de Filosofia, pois, proporciona a vivência dentro da escola de todas as possibilidades que futuramente podemos encontrar como docentes. Em outras palavras, esse Projeto proporcionou (e continua proporcionando) aos bolsistas o estudo e o pensar sobre algumas respostas para algumas futuras perguntas que enfrentaremos enquanto futuros profissionais. (Lima, 2014, p. 22).

Após esses depoimentos sobre a importância desse Programa na formação pedagógica e filosófica dos licenciandos do Curso de Filosofia da Ufal, apresentamos os dados dos trabalhos que conseguimos coletar no quadro a seguir, de acordo com o âmbito e a extensão do evento (local e/ou regional; nacional e internacional).

Quadro 2 - Trabalhos Acadêmicos Produzidos pelos Alunos-Bolsistas do Pibid/Filosofia Sobre o Ensino de Filosofia (2011-2014).

EVENTOS ACADÊMICOS	AUTORES/TÍTULOS ⁶
LOCAIS e REGIONAIS (01)	ROCHA, Robertina Teixeira da. Contextos Bem Planejados: Como utilizá-los nas aulas de Filosofia no Ensino Médio? <i>In: Anais do Congresso Acadêmico da Ufal</i> , 2013c.
NACIONAIS (10)	CIRINO, Felipe Henrique Souza. As Condições Básicas Para o Estudo de Filosofia. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	CIRINO, Fernando Roosevelt Souza. Apontamentos Sobre o Estranhamento do Estudante de Ensino Médio Frente aos Problemas Levantados Pela Filosofia. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	LIMA, José Anderson de Oliveira. A Exigência da Formação Específica no Ensino de Filosofia. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	LIMA, José Aparecido de Oliveira. A Autonomia Moral no Ensino de Filosofia. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	RODRIGUES, Carlos Artur Costa. O Livro Didático de Filosofia: Relatos de sua integração, disponibilidade e utilização no Ensino Médio. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	SANTOS, Yvisson Gomes dos. A Concepção de Linguagem Segundo Jean Jacques Rousseau: Uma experiência em sala de aula. <i>In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia</i> , 2012.
	BATISTA, Channy Feliciano. As Perspectivas do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Limites e

⁶ Na apresentação dos trabalhos nos quadros, optamos por não seguir a ordem alfabética pelo sobrenome dos autores, mas a ordem cronológica em que foram apresentados, ou seja, do ano, seguindo a ordem crescente.

	possibilidades. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e III Seminário Nacional do Pibid</i> , 2013. (RESUMO).
	ROCHA, Robertina Teixeira da. Trabalhando o Texto Filosófico na Sala de Aula do Ensino Médio: Uma experiência com <i>O Banquete</i> de Platão. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e III Seminário Nacional do Pibid</i> , 2013. (RESUMO).
	RODRIGUES, Carlos Artur Costa. Cine Sophia: Um projeto de construção fílmica do saber/fazer em sala de aula. <i>In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e III Seminário Nacional do Pibid</i> , 2013. (RESUMO).
	TORRES, José Airton; LIMA, José Aparecido de Oliveira; SILVA, Maria Rita da. Projeto Filosofia em Cena: A utilização do teatro como recurso didático. <i>In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – Anpof</i> , 2014.
INTERNACIONAIS (01)	LIMA, José Aparecido de Oliveira. Filosofia em Cena: Trabalhando a Filosofia através do teatro. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon</i> , 2014.
TOTAL	12

Fonte: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

Como é possível observar, dos doze (12) trabalhos apresentados e publicados pelos bolsistas do Pibid/Filosofia, a maioria é de eventos de nível nacional, fato que qualifica os trabalhos e demonstra o esforço de todos os envolvidos no referido Projeto.

Outro detalhe que vale a pena ressaltar, é a participação do professor Airton Torres – professor de uma escola pública estadual em Maceió e um dos supervisores que trabalham no Projeto Pibid/Filosofia desde 2011 – e de dois bolsistas em um dos mais importantes eventos na área de Filosofia – evento organizado pela Anpof (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia).

O PAINTER Ensino de Filosofia da Ufal

Outro programa que contribuiu para o desenvolvimento e divulgação desses trabalhos foi o Programa de Ações Interdisciplinares – Painter, que em 2013 aprovou o Projeto “Possibilidades e Desafios para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio na Rede Pública de Alagoas: Mapeamento sobre a formação e atuação dos professores, conteúdos ministrados, metodologias e recursos didáticos utilizados” (Melo, 2013)⁷, composto de quatro (4) professores do Centro de Educação e nove (9) alunos-bolsistas, sendo três (3) do Curso de Pedagogia e seis (6) do Curso de Filosofia da Ufal. Esse projeto foi realizado no período de maio/2013 a setembro/2014.

Sobre esse Programa da Ufal, Lima e Melo (2016, p. 8) afirmam que: “A UFAL criou em 2013 o Programa de Ações Interdisciplinares (PAINTER/UFAL), que possibilita aos graduandos vivenciarem a interdisciplinaridade por meio de pesquisa, ensino e extensão. [...]”.

Buscando vivenciar a pesquisa, o ensino e a extensão, em 2014, outro projeto foi aprovado sobre esse tema, agora denominado “Ensino de Filosofia na Universidade e nas Escolas Públicas em Alagoas: História, problemas e desafios” (Melo, 2014c). Esse projeto continuou e ampliou os estudos e pesquisas propostos no primeiro projeto; ele é composto pelo mesmo corpo de professores e teve cinco (5) alunas-bolsistas, uma (1) do Curso de Pedagogia e quatro (4) do Curso de Filosofia – apenas uma bolsista era novata no Projeto; as demais, já faziam parte do Projeto desde 2013, fato que ajuda no desenvolvimento das pesquisas e da extensão que o referido projeto propõe-se a fazer.

Em relação à importância desse Programa da/na Ufal, Percia Silva (2016, p. 46) afirma que: “O projeto PAINTER/Ensino de

⁷ Esse projeto foi coordenado pela professora Ms. Elizabete Amorim de Almeida Melo (Centro de Educação/Ufal) e teve a colaboração dos seguintes professores do mesmo Centro: Prof. Dr. Walter Matias Lima, Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim e Profa. Ms. Andréa Giordanna Araújo da Silva.

Filosofia teve a finalidade, também, de ajudar na formação acadêmica dos alunos-bolsistas, proporcionando estudos orientados, pesquisas de campo, palestras, mesas redondas e fundamentação teórica aprofundada.”.

O depoimento de uma ex-bolsista – Pércia Alves Silva – que participou dos dois projetos do Painter Ensino de Filosofia é revelador de sua importância para a sua formação enquanto graduanda/licencianda. É mister frisar que tal depoimento encontra-se em uma nota de rodapé em seu Trabalho de Conclusão de Curso:

Meu depoimento como bolsista do PAINTER: Ensino de Filosofia: Fiz parte da primeira e segunda edição dos projetos aqui apresentados: “Possibilidades e Desafios para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio na Rede Pública de Alagoas: mapeamento sobre a formação e atuação dos professores, conteúdos ministrados, metodologias e recursos didáticos utilizados”, no qual resultou esse Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, e “Ensino de Filosofia na Universidade e nas Escolas Públicas em Alagoas: história, problemas e desafios”. Assim, falar sobre eles é um prazer para mim, pois foi, principalmente a partir desses projetos que eu pude amadurecer academicamente. Eles foram um divisor de água para a minha trajetória na Universidade!

O PAINTER: Ensino de Filosofia da UFAL me possibilitou estudar, pesquisar à Filosofia de uma maneira mais comprometida, organizada, sistematizada e de acordo com a realidade do seu ensino, o papel da disciplina de Filosofia para a sociedade, além pesquisar sobre as condições da formação dos professores dessa disciplina que se encontram em formação e os que já estão formados. O que deveria ser mais trabalhado no Curso de Filosofia da UFAL, já que estamos num curso de licenciatura. Assim como, o estudo sobre a situação do ensino de Filosofia deveria ser mais intensificado e estimulado pelos professores que formam professores para exercer a profissão.

Participar dessas duas fases do PAINTER/Ensino de Filosofia me fez estar mais atenta sobre a importância de uma boa atuação profissional do professor de Filosofia, além da preocupação com a educação em geral e com o ensino de Filosofia em particular, para que esse seja mais próximo do que deve ser.

Agradeço imensamente as orientações da tão dedicada, comprometida e inteligente professora Andréa Giordanna Araújo da Silva, que o tempo todo, me ajudou nas orientações das pesquisas, construções dos trabalhos do

projeto que já foram apresentados e os que ainda vamos apresentar. Também agradeço a nossa “Mãe Intelectual”, professora Elizabete Amorim, pois é aquela que sempre está disposta a colaborar com o ensino de Filosofia no estado de Alagoas e, assim, com o desenvolvimento acadêmico e filosófico dos seus alunos e orientandos. (Silva, 2016, p. 45).

O depoimento de Silva corrobora com o que defendemos em relação à formação de professores, pois a afetividade deve ser um dos elementos imprescindíveis para contribuir com tal formação, juntamente com a competência profissional e o compromisso político e ético, conforme afirma Freire (1996), como já foi dito em capítulo anterior.

Para uma melhor visibilidade da produção acadêmica desse grupo, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 3 - Trabalhos Acadêmicos Produzidos pelos Alunos-Bolsistas do Painter Ensino de Filosofia (2013-2014).

EVENTOS ACADÊMICOS	AUTORES/TÍTULOS
<p style="text-align: center;">LOCAIS e REGIONAIS (03)</p>	<p>RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno; FREITAS, Isabel Ferreira; ROCHA, Robertina Teixeira da⁸. A Situação Funcional do Professor de Filosofia do Nível Médio em Alagoas: Dados da 5ª e da 14ª Coordenadorias Regionais de Educação. <i>In: Anais do II Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia – Caiite, 2014.</i></p>
	<p>SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; SILVA, Percia Alves. Ensino de Filosofia: Desafios das escolas públicas de Alagoas. <i>In: Anais do II Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia – Caiite, 2014.</i></p>
	<p>SANTOS, Jéssica Menezes dos; ARAÚNA, Dayane Mara Silva. A Formação de Professores de Filosofia na Universidade Federal de Alagoas: A vivência no</p>

⁸ A aluna do Curso de Filosofia Robertina Teixeira da Rocha (hoje já formada e professora concursada da rede estadual de ensino de Alagoas) não era bolsista do Painter. Entretanto, ela colaborou na pesquisa sobre uma das CRE, trabalho que ela iniciou na disciplina Estágio Supervisionado em Filosofia 2 com a aluna-bolsista Ayza Ramalho Damasceno, entre outros alunos-estagiários.

	projeto PAINTER. <i>In: Anais do II Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia – Caiite</i> , 2014.
NACIONAIS	NÃO HOUVE.
INTERNACIONAIS (03)	RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno; FREITAS, Isabel Ferreira; ROCHA, Robertina Teixeira da. Indicadores da Docência em Filosofia no Ensino Médio em Alagoas. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon</i> , 2014.
	SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; SILVA, Percia Alves. Ensino de Filosofia: Desafios das escolas públicas da 2ª CRE de Alagoas. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon</i> , 2014.
	SILVA, Percia Alves; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. De Estudantes a Egressos: Os desafios do Curso de Filosofia da UFAL. <i>In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – Epeal</i> , 2014.
TOTAL	06

Fonte: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

Aparentemente, a produção desse grupo foi pequena, se comparado aos outros dados apresentados nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia e no Programa Pibid/Filosofia. Entretanto, temos que ressaltar que esse Programa – o Painter/Ufal – foi um projeto pioneiro institucional (e não nacional), que ainda se encontrava em fase de adaptação e implementação na Ufal, pois o primeiro edital foi de 2013 (Edital Nº 001/2013 Painter: Programa de Ações Interdisciplinares/Ufal, 2013). Assim, como cada Projeto tinha duração de apenas um ano (diferente do Pibid/Filosofia que o aluno pode passar até dois anos), percebemos e avaliamos que quando o aluno estava começando a se adaptar às experiências proporcionadas pelo projeto de pesquisa do qual fazia parte, o Projeto terminava, começando, assim, um novo processo de seleção.

Outros Projetos (PIBIC) e Outras Produções Sobre o Tema

Além dos Programas Pibid e Painter, também têm os projetos de Pibic que são desenvolvidos pelo professor Walter Matias Lima (2011; 2014), como já foi citado anteriormente. Esses projetos têm possibilitado uma reflexão curricular sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio e um estudo analítico sobre a importância e a possibilidade do uso das mídias digitais nessa disciplina.

Outras produções acadêmicas destacam o trabalho do referido professor como produtor de conhecimento sobre o Ensino de Filosofia.

Certamente, essas produções estão intercaladas e conectadas aos projetos já citados nos outros itens, pois aqui aparecem os professores ora como autores principais e alunos como co-autores, ora o inverso, processo importante de amadurecimento de ambos os sujeitos: enquanto um amadurece como orientador, o outro aprende como escrever artigos qualificados e mais aprofundados.

Por questões didáticas, apresentamos os dados no quadro a seguir:

Quadro 4 - Trabalhos Acadêmicos sobre Ensino de Filosofia Produzidos pelos Professores do Centro de Educação da UFAL (2010-2014).

EVENTOS ACADÊMICOS	AUTORES/TÍTULOS
LOCAIS e REGIONAIS (04)	MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Da Formação à Prática Docente: Algumas considerações sobre ser professor de Filosofia no Ensino Médio em Alagoas. <i>In: Anais da Setepe – Educação, Cultura e Diversidade</i> . Mossoró/RN, 2012.
	MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Sugestão Metodológica Para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. <i>In: Anais da Semana de Pedagogia – Ufal</i> , 2013.
	MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araujo da; AMORIM, Roseane Maria de. Desafios na Formação e na Atuação dos Professores de Filosofia no Ensino Médio em

	Alagoas: Um estudo interdisciplinar. <i>In: Anais do XXI Epenn – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste</i> , 2013. [GT 08 – Formação de Professores].
	AMORIM, Roseane Maria de; MELO, Elizabete Amorim de Almeida Melo; SANTOS, Jéssica Menezes dos. A Formação de Professores de Filosofia na Universidade Federal de Alagoas: Olhares para o Projeto Político Pedagógico do curso e outros documentos legais. <i>In: Anais do XXII Epenn – Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste</i> , 2014. [GT 08 – Formação de Professores].
NACIONAIS	NÃO HOUVE.
INTERNACIONAIS (03)	LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araújo. Formação e Prática Docente: Considerações sobre o ensino de Filosofia em Alagoas. <i>In: Anais do VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon</i> , 2013.
	MELO, Elizabete Amorim de Almeida; ROCHA, Robertina Teixeira da; SILVA, Emerson Aguiar da Fonseca. Ensino de Filosofia: Procedimentos metodológicos para o ensino médio. <i>In: Anais do VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon</i> , 2013.
	MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL: Aprendendo e ensinando sobre os caminhos da docência. <i>In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – Epeal</i> , 2014.
TOTAL	07

Fonte: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

O quadro mostra claramente que a maioria dos professores que estão envolvidos com a pesquisa, a produção e a divulgação sobre o Ensino de Filosofia na Ufal são professores do Centro de Educação (Cedu).

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar a importância dos professores que coordenam o Pibid/Filosofia, pois sem o trabalho sério e comprometido deles, a produção dos alunos-bolsistas desse Programa não teria, provavelmente, tanto sucesso. São eles: professora Ms. Ruslane Bião de Oliveira e o professor Dr. Artur Bispo Santos Neto, como já citamos anteriormente, ambos do Curso de Licenciatura em Filosofia da Ufal.

Também encontramos dois (2) trabalhos sobre o tema, no qual o professor Walter Matias Lima aparece como co-autor. São os trabalhos do seu aluno-orientando do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (Cedu/Ufal):

Quadro 5 - Trabalhos Acadêmicos sobre Ensino de Filosofia Produzidos pelos Alunos do PPGE/Cedu/Ufal.

AUTORES/TÍTULOS/EVENTOS
SANTOS, Yvisson Gomes dos Santos; LIMA, Walter Matias. Uma Pesquisa de Campo Feita Através de Aulas da Disciplina de Filosofia no Ensino Médio: Ou como se projeta e executa uma aula de Filosofia. <i>In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da UFAL e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – Epeal</i> , 2014.
SANTOS, Yvisson Gomes dos; LIMA, Walter Matias. A Disciplina de Filosofia no Ensino Médio: Um relato de experiência sob a ótica da análise do discurso. <i>In: Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação</i> , 2014.
TOTAL: 02

Fonte: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

Também mapeamos as produções publicadas em periódicos. Vejamos no quadro a seguir os dados coletados:

Quadro 6 – Trabalhos Acadêmicos Sobre Ensino de Filosofia Publicados em Periódicos (2010-2014).

AUTORES/TÍTULOS/PERIÓDICOS
LIMA, Walter Matias. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Problematizando a cidadania e a formação docente. <i>In: Revista Debates em Educação</i> . Vol. 2. Nº 4. Maceió: Ufal, Jul/Dez, 2010. p. 65-78.
AMORIM, Roseane Maria de; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; CARDOSO, Lilian Bárbara Cavalcanti. A Universidade Federal de Alagoas na Década de 1970: Que profissionais se queria formar?" <i>In: Revista Debates em Educação – Revista do PPGE/Cedu/Ufal</i> . Vol. 5. Nº 9. Jan-Jun/2013. p. 106-128. ISSN: 2175-6600.
MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Filosofia no Ensino Médio e a Importância da Leitura do Texto Filosófico. <i>In: Revista Linha Mestra</i> . Ano VIII. Nº 24. Jan-Jul/2014. p. 1157-1160. ISSN: 1980-9026.
SANTOS, Thiago Ferreira dos. Regência de Aulas de Filosofia no Ensino de uma Rede Pública de Ensino: Relato de experiência. <i>In: Revista do NeseF – Filosofia e Ensino</i> . Edição Especial: Teoria e Prática do Ensino da Filosofia: metodologias e vivências filosóficas na Educação Básica. Vol. 1. Nº 1. Curitiba/PR: UFPR, Set., 2014. p. 20-28.
SILVA, Percia Alves; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Importância de um Ensino de Filosofia Significativo: Desafios em sala de aula. <i>In: Revista Eletrônica de Educação de Alagoas – Reduc</i> . Vol. 02. Nº 01. Maceió/AL: Maio, 2014. ISSN 2317-1170.
TOTAL: 05

Fonte: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

A publicação desses artigos em periódicos constata a relevância desses trabalhos sobre Ensino de Filosofia, produzidos pelos alunos e pelos professores do Cedu/Ufal, pois eles foram analisados, avaliados e aprovados para publicação por profissionais da área.

Também conseguimos coletar os dados de dois (2) trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos internacionais no ano de 2014: um resultado do Pibic, orientado pelo professor Dr. Walter Matias Lima e o outro resultado de um “Projeto de Extensão Interinstitucional Filosofia Antiga no Ensino Médio” (Gonzaga; Melo, 2014), coordenado pela professora Dra. Solange Maria Norjosa Gonzaga (Universidade Estadual da Paraíba –

UEPB/Campina Grande) e a professora Ms. Elizabete Amorim de Almeida Melo (Cedu/Ufal). São eles:

Quadro 7 - Outros Trabalhos Acadêmicos Sobre Ensino de Filosofia.

AUTORES/TÍTULOS/EVENTOS
CAVALCANTE, Ricardo Max Lima. O Ensino de Filosofia no Contexto da Cibercultura. <i>In: Anais do VIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"</i> – Educon, 2014.
SILVA, Rafael Bruno Gomes da; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. O Professor-educador de Filosofia como Agente da Criticidade na Sala de Aula do Ensino Médio. <i>In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia da Ufal e VII Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – Epeal</i> , 2014.
TOTAL: 02

Fonte: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados.

O “Projeto de Extensão Interinstitucional Filosofia Antiga no Ensino Médio” foi desenvolvido na UEPB no período de 2014 a 2015. A coordenadora do projeto – profa. Dra. Solange Maria Norjosa Gonzaga – veio à Ufal em dois momentos para socialização das discussões, participando de palestras, mesas redondas e minicurso, inclusive na Semana Internacional de Pedagogia de 2016.

Trabalhos de Conclusão de Curso Sobre Ensino de Filosofia

Outro tipo de produção que cresceu nos anos que pesquisamos foram os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC’s) sobre Ensino de Filosofia. Percebe-se, com os dados a seguir, que os alunos do Curso de Licenciatura em Filosofia demonstraram interesse pelo tema e construíram seus TCC’s abordando tal temática.

Quadro 8 - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Sobre Ensino de Filosofia e Sobre Educação (2010-2014).

ANO	DADOS DOS TCCs (TÍTULO/AUTOR/ANO DA DEFESA)
2010	TENÓRIO, Ivete Laurentino de França. Relação Sobre a Personalidade da Criança com Articulações Filosóficas . UFAL: Curso de Filosofia, 2010.

	GUSMÃO, José Lucas de Omena. A Consequência Pedagógica Sobre o Ensino de Filosofia no Nível Médio Segundo a Interpretação da Noção de Introdução à Filosofia de Martin Heidegger. UFAL: Curso de Filosofia, 2010
2011	NÃO CONSEGUIMOS OS DADOS.
2012	OMENA, Thamyres Félix. Filosofia da Educação e a Práxis da Política do Professor: Uma análise da filosofia de Paulo Freire. UFAL: Curso de Filosofia, 2012.
2013	CAVALCANTE, Neurielidy Lopes. O Ensino da Filosofia no Brasil: Uma visão panorâmica. UFAL: Curso de Filosofia, 2013.
	SILVA, Jaeliton Francisco da. Filosofia com Crianças: O desenvolvimento do pensamento crítico das/nas crianças de 7 a 10 anos. UFAL: Curso de Filosofia, 2013.
	BRENNAND, Francisco de Paula. Uma Crítica à Educação Predominante Tendo Como Base o Materialismo Dialético de Mao Tse Tung e Ernesto Che Guevara. UFAL: Curso de Filosofia, 2013.
	SANTOS, Roosevelt dos. Educar Para Uma Nova Ética: O princípio responsabilidade de Hans Jonas. UFAL: Curso de Filosofia, 2013.
	SANTOS, Yvisson Gomes dos. A Concepção da Linguagem Segundo Jean Jaques Rosseau: Uma experiência em sala de Aula. UFAL: Curso de Filosofia, 2013.
2014	LIMA, José Anderson de Oliveira. Ensino de Filosofia: Pensando e debatendo a formação dos professores de Filosofia do Ensino Médio. UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	LIMA, Solange da Silva de. Ensino de Filosofia: O texto filosófico em sala de aula. UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	NASCIMENTO, Carlos Magesse da Silva. A Escolarização da Filosofia: Do cotidiano à reflexão filosófica. UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	PASSOS, Eronildo da Silva. Qual o Papel da Filosofia no Ensino Médio? UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	ROCHA, Robertina Teixeira da. Filosofia no Ensino Médio: Desafios atuais e uma sugestão metodológica. UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	RODRIGUES, Carlos Artur Costa. O Livro Didático de Filosofia: O trabalho com os conteúdos filosóficos numa abordagem dialógica em sala de aula. UFAL: Curso de Filosofia, 2014.

	SILVA, Jefferson Rodrigo Santos da. Filosofia no Ensino Médio: Ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar? UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	OLIVEIRA JÚNIOR, Fernando Augusto de. A Educação Como Instrumento de Reconstrução Social no Pensamento de Jhon Dewey. UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
	COSTA, Ingridy Pereira. A Educação da Criança em Rosseau. UFAL: Curso de Filosofia, 2014.
TOTAL	17

Fonte: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, por *e-mail* e no *Site* do curso.

Além dos dezessete (17) TCCs defendidos entre 2010 a 2014, em 2015 e 2016 tivemos a defesa de mais sete (7) TCCs sobre o tema ora inventariado: Lima (2015); Machado (2016); Oliveira (2016); Pereira (2016); Santos (2016); Fabiana Silva (2016); Percia Silva (2016).

Toda essa produção de TCCs sobre Ensino de Filosofia evidencia que o interesse por esse tema ainda continua despertando o olhar investigativo dos alunos do Curso de Licenciatura em Filosofia da Ufal.

O TCC no Curso de Filosofia da UFAL enquanto um território em disputa

O mapeamento realizado sobre as produções acadêmicas (resumos, artigos e TCC's) produzidos sobre o Ensino de Filosofia, na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, no período de 2010 a 2014, por professores e por alunos da graduação e da pós-graduação, buscando elementos para o registro do “estado da arte” sobre essa temática, mostrou que esse tema fez parte da agenda dos alunos do Curso de Filosofia, pois gerou interesse e, conseqüentemente, o resultado das produções proporcionou a participação em eventos locais, nacionais e internacionais, bem como a publicação em anais de eventos científicos e em periódicos.

Toda essa produção também gerou o interesse de vários alunos sobre o tema para tratar nos seus Trabalhos de Conclusão

de Curso (TCC). Tais trabalhos seguiram as diretrizes dos documentos oficiais do Curso de Filosofia para a elaboração de TCC's (Colegiado do Curso de Filosofia, 2014a; 2014b).

Algumas Considerações

Nesse trabalho de mapeamento das produções acadêmicas sobre o Ensino de Filosofia produzidos tanto por alunos quanto por professores, no período de 2010-2014, tivemos o objetivo de colaborar com a construção da História do Ensino de Filosofia no estado de Alagoas, fazendo um estudo sobre o “estado da arte” sobre esse tema. Entretanto, temos consciência de que essa é apenas uma história possível, pois não é possível dar conta da totalidade dos trabalhos publicados.

Divulgando a produção dos trabalhos e dos artigos sobre o Ensino de Filosofia apresentados e/ou publicados pelos alunos e professores da graduação e da pós-graduação da Ufal, seja em eventos acadêmicos (locais, regionais, nacionais e internacionais) e/ou em periódicos eletrônicos, esperamos manter a “chama acesa”, ou seja, fazer com que os alunos do Curso de Licenciatura em Filosofia da Ufal se sintam sujeitos produtores de conhecimentos, que possam refletir sobre sua formação e sua atuação profissional de forma profícua e consciente, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática docente.

Certamente, não podemos deixar de frisar que a quantidade de trabalhos produzidos sobre o Ensino de Filosofia nos anos pesquisados é resultado do empenho pessoal e profissional de alguns professores do Centro de Educação da Ufal, dos professores coordenadores do Pibid/Filosofia e de vários alunos do Curso de Licenciatura em Filosofia da Ufal (e algumas alunas do Curso de Pedagogia que participaram do Projeto Painter Ensino de Filosofia).

Nesse sentido, os dados quantitativos apresentados nesse trabalho é um indício (já que não conseguimos coletar dados referentes à produção antes de 2010 para fazer uma comparação

rigorosa sobre o crescimento ou não da mesma) do interesse pelo assunto, principalmente depois de 2010 para cá, quando a disciplina Filosofia passou a ser obrigatória (em 2008) e os alunos de Filosofia começaram a ter acesso aos textos e às discussões sobre o tema a nível nacional, sendo incentivados, ao mesmo tempo, para conhecer a realidade do Ensino de Filosofia em Alagoas e produzir sobre isso, criando um banco de dados que auxiliasse na reflexão sobre a melhoria da qualidade dessa disciplina no currículo escolar.

Em suma, depois do exposto, temos consciência de que o trabalho apenas começou, pois a investigação sobre o “estado da arte” em um determinado campo de estudo é sempre um trabalho inconcluso e fugidio, pois, por mais que tenhamos tentado dar conta da totalidade, sempre haverá trabalhos que não foram computados, trabalhos que estão em processo de elaboração e conclusão. Enfim, temos consciência de que ainda há muito o que fazer.

Referências

CALDERANO, Maria da Assunção. O Estágio Curricular e os Cursos de Formação de Professores: Desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 237-260. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

CERLETTI, Alejandro A.. **O Ensino de Filosofia Como Problema Filosófico**. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CERLETTI, Alejandro A.. Ensinar Filosofia: Da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Filosofia: Caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 19-42.

CORTELLA, Mario Sergio. **Filosofia e Ensino Médio: Certos porquês, alguns senões, uma proposta**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA/UFAL. **Circular Nº 01/2014. Organização dos Procedimentos de TCC.** Maceió/AL: Coordenação do Curso de Filosofia/Ufal, 2014a. Mimeo.

COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA/UFAL. **Normas para Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.** Maceió/AL: Coordenação do Curso de Filosofia/Ufal, 2014b. Mimeo.

FAVARETTO, Celso Fernando. O Papel Estratégico da Filosofia na Educação Básica. In: **Revista Dialogia.** São Paulo: Universidade Nove de Julho (UNINOVE), 2011.p. 15-24.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. In: **Revista Educação & Sociedade.** Ano XXIII; Nº 79. Agosto, 2002. p. 257-272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 02 Abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GALLO, Silvio. Para Além da Explicação: O Professor e o Aprendizado Ativo da Filosofia. In: KUIAVA, Evaldo Antonio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. (Coleção Filosofia e Ensino).p. 167-180.

GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia.** Campinas: Papyrus, 2012.

GONZAGA, Solange Maria Norjosa; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Projeto de Extensão Interinstitucional: Filosofia Antiga no Ensino Médio.** Campina Grande/PB: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Maceió/AL: Universidade Federal de Alagoas (Ufal), 2014. Mimeo.

LIMA, José Anderson de Oliveira. **Ensino de Filosofia: Pensando e debatendo a formação dos professores de Filosofia do Ensino Médio.** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió/AL: Curso de Licenciatura em Filosofia/Ufal, 2014. Mimeo.

LIMA, José Aparecido de Oliveira. **A Importância do Conhecimento Filosófico na Formação do Licenciado em Filosofia e do Aluno do Ensino Médio**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/Ufal, 2015. Mimeo.

LIMA, José Aparecido de Oliveira; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Formação do Licenciando em Filosofia na Universidade Federal de Alagoas/UFAL. In: **Anais do Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão/SE: UFSE, 2016. ISBN: 1982-3657. Disponível em: <http://educonse.com.br/xcoloquio/publicacao_eixos.asp> Acesso em: 11 Mar. 2017.

LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. Formação e Prática Docente: Considerações sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas. In: HADDAD, Lenira; LIMA, Walter Matias. (Orgs.). **Múltiplos Olhares Sobre a Formação Docente**. Maceió/AL: EDUFAL, 2019. p. 113-128.

LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. Formação e Prática Docente: Considerações sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas. In: **Anais do VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon**. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2013. ISSN: 1982-3657. Disponível em: <<http://educonse.com.br/viicolquio/>> Acesso em: 28 Set. 2014.

LIMA, Walter Matias. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Problematizando a cidadania e a formação docente. In: **Revista Debate em Educação**. Vol. 2; Nº 4. Maceió/AL: Jul/Dez, 2010. p. 65-78. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debatededucacao/article/view/562/295>>> Acesso em: 20 Abr. 2013.

LIMA, Walter Matias. **Projeto Pibic: Parâmetros Curriculares, Currículo de Filosofia e Ensino Médio**. Maceió: Ufal, 2011. Mimeo.

LIMA, Walter Matias. **Projeto Pibic: O Ensino de Filosofia e novas tecnologias de ensino**. Maceió: Ufal, 2014. Mimeo.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

MACHADO, Alisson Douglas da Silva. **O Ensino de Filosofia na Contemporaneidade: Refletindo sobre a formação integral em Platão e sobre a crítica da formação para o trabalho em K. Marx.** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/Ufal, 2016. Mimeo.

MATOS, Junot Cornélio. **A Formação Pedagógica dos Professores de Filosofia: Um debate, muitas vozes.** São Paulo: Edições Loyola, 2013. (Coleção Filosofar é Preciso).

MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; CIRINO, Felipe Henrique Souza. **Ensino de Filosofia: Mapeamento dos artigos apresentados e/ou publicados sobre Ensino de Filosofia por alunos e professores (graduação e pós-graduação) da UFAL no período de 2010-2014.** Maceió: UFAL, 2014. Mimeo.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL: Aprendendo e ensinando sobre os caminhos da docência. In: **Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia e VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL, 2014.** Maceió/AL: UFAL, 2014a. ISSN: 1981-3031. Disponível em: <<http://epeal2014.dmd2.webfactional.com/trabalhos-identificado/892-artigo-com-identifica%C3%A7%C3%A3o-SEM-DE-PED-2014.pdf>> Acesso em: 23 Set. 2016.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Filosofia no Ensino Médio e a Importância da Leitura do Texto filosófico. In: **Revista Linha Mestra.** Ano III.Nº 24, Jan-Jul, 2014b. p. 1157-1160. ISSN: 1980-9026. Disponível em: <<http://linhamestra24.wordpress.com/artigos/>> Acesso em: 11 Nov. 2014.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Projeto PAINTER: Ensino de Filosofia na Universidade e nas Escolas Públicas em Alagoas: História, problemas e desafios.** Maceió: UFAL, 2014c. Mimeo.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Projeto PAINTER: Possibilidades e Desafios para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio na Rede Pública de Alagoas: Mapeamento sobre a**

formação e atuação dos professores, conteúdos ministrados, metodologias e recursos didáticos utilizados. Maceió/AL: UFAL, 2013. Mimeo.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Da Formação à Prática Docente: Algumas considerações sobre ser professor de Filosofia no Ensino Médio em Alagoas. In: **Anais da Setepe – Educação, Cultura e Diversidade**. Mossoró/RN: Editora Queima-Bucha, 2012. p. 188-201. ISBN: 978-85-8112-020-1 (em CD ROM).

OLIVEIRA, Josefa Selma Silva de. **Ensino de Filosofia e sua Metodologia no Ensino Médio**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/Ufal, 2016. Mimeo.

OLIVEIRA, Ruslane Bião de. **Projeto Pibid/Sub-área de Filosofia**. Ufal, 2011. Mimeo.

OLIVEIRA, Ruslane Bião de. **Projeto Pibid/Sub-área de Filosofia**. Ufal, 2013. Mimeo.

PEREIRA, Denise Farias de Almeida. **O Ensino de Filosofia Para Alunos Surdos no Ensino Médio**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/Ufal, 2016. Mimeo.

PIRES, Francisca Cristina de Oliveira e. O Papel do Professor Orientador na Efetiva-Ação do Estágio: Múltiplas visões. In: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 169-184. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em Sala de Aula: Teoria e prática para o Ensino de Filosofia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

RODRIGO, Lidia Maria. Uma alternativa para o Ensino de Filosofia no Nível Médio. In: SILVEIRA, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio: Temas, problemas e propostas**. São Paulo: Ed. Loyola, 2007. (Coleção Filosofar é Preciso). p. 37-51.

SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos. **Ensino de Filosofia: A relação entre formação docente e atividade de criação de conceitos na**

perspectiva de Gilles Deleuze e Felix Guatari. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/Ufal, 2016. Mimeo.

SILVA, Fabiana Epifânio. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Trajetória histórica.** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/Ufal, 2016. Mimeo.

SILVA, Percia Alves. **A Importância do Curso de Filosofia da UFAL: Ensino, pesquisa e extensão na formação do licenciado.** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Maceió: Curso de Licenciatura em Filosofia/Ufal, 2016. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Edital Nº 001/2012. Programa de Ações Interdisciplinares – PAINTER.** Maceió: UFAL, 2012. Disponível em: <<https://ufal.br/ufal/noticias/2012/11/ufal-lanca-edital-para-programa-de-aco-es-interdisciplinares/painter-2012-2013.pdf>> Acesso em: 20 Out. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Edital Nº 001/2014. Programa de Ações Interdisciplinares – PAINTER.** Maceió: UFAL, 2014. Disponível em: <<https://editais.ufal.br/assistencia-estudantil/programa-de-aco-es-interdisciplinares-painter>> Acesso em: 23 Nov. 2014.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA: algumas provocações¹

Priscila Gomes dos Santos
Walter Matias Lima

Introdução

A Filosofia é um dos eixos basilares na cultura ocidental. Levando em consideração a contribuição significativa para os princípios do conhecimento científico, a Filosofia foi a base da civilização conhecida atualmente. Com isso, a relação da Filosofia com a Educação data do surgimento da civilização, no sentido de que a educação de uma sociedade está vinculada à sua cultura (Severino, 2009).

Partindo do pressuposto da relação entre essas ciências, a Filosofia da Educação e a Educação são fenômenos singulares que se imbricam de variadas maneiras. É nesse sentido que se fará, rapidamente, o esboço de sentido a que o trabalho se propõe. Antes de tratar especificamente sobre as temáticas citadas anteriormente, é válido delinear a articulação não apenas entre elas, mas também entre outras facetas educativas.

A educação, etimologicamente, vem do latim *educere, educare*, buscando os sentidos dessa tradução, a educação é revestida do ato de instruir. Porém, cabe ressaltar o sentido de *educere*, que significa conduzir, e *educare*, a atividade de criar, alimentar, sustentar (Júnior, 2006). Esses dois sentidos dão à educação um sentido mais profundo, de mecanismos instrutivos, criativos, que sustentam a formação de um determinado sujeito em determinado tempo

¹ É válido ressaltar que o texto não é propriamente filosófico – estruturalmente e formação da autora do texto em Filosofia.

histórico. Ousa-se afirmar que a educação é uma atividade teórico-prática para a formação dos sujeitos.

A Pedagogia, por sua vez, tem origem grega, *paidós*, que significa criança, e *agogós*, que significa conduzir. A Pedagogia, como é comumente interpretada, se refere a processos de conduzir a criança (Júnior, 2006). Nesse sentido, a Pedagogia pode ser entendida como um processo educativo, voltado à educabilidade dos sujeitos desde a tenra idade. São teorias educacionais que geram regras e modelos de formação dos sujeitos, requerendo, para isso, método, didática, ensinabilidade, processos, resultados, epistemologia, filosofia, avaliação e (re)avaliação. A didática se configura como um aspecto mais técnico da Pedagogia, ou seja, são os processos de ensino em si.

Cada acto de enseñanza supone una propuesta pedagógica de transmisión, pero también actualiza un problema filosófico y político fundamental que, según mencioné, es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar un lugar a lo diferente que puede haber. (Cerletti, 2020, p. 49).

Confirmando a visão de Cerletti (2020), o ato de ensinar pressupõe uma Pedagogia, que visa a ensinar ao outro, e ela, a Pedagogia, requer problemáticas filosóficas e políticas para fundamentar a tênue tensão entre reproduzir o que já existe e o que há de possibilidade, isto é, o que pode existir. Essas relações, apesar de serem distintas entre si, estão engendradas em uma mesma mecânica, que é a educação, em um sentido amplo. Diante desse contexto, as Pedagogias e perspectivas educativas têm que estar alinhadas a correntes epistemológicas e filosóficas. Sendo assim, em reconhecimento à perspectiva holística e humanista da educação, a Pedagogia se configura como

(...) um importante meio para impulsionar o desenvolvimento global e o progresso, deve proporcionar oportunidades para todos no acesso a uma educação ao longo da vida significativa e de qualidade através de percursos de aprendizagem flexíveis, sejam eles formais, não formais ou informais (Bruno, 2015, p. 105).

Seguindo essa premissa, a educação ocorre a todo momento nas relações interpessoais, por isso é importante estabelecer um contraponto entre a escolarização formal e a escolarização não formal.

Bruno (2015) sistematiza simples e globalmente as modalidades educativas identificadas por ela. A autora subdivide a educação em três modalidades: a) formal - lócus de aprendizagens estruturadas e organizadas, em que o sujeito é qualificado por um sistema regular de ensino; b) informal - aprendizagens organizadas, que, porém, ocorrem fora do sistema regular de ensino; e c) não formal - modo de aprendizagens espontâneas, que geralmente são experiências na vida cotidiana, ocorrendo involuntariamente. Portanto, o trabalho se debruçará sobre o primeiro, a modalidade formal, sistematizada na educação.

Para esse intento e para além das classificações científicas, trazemos neste trabalho um diálogo entre as ciências, de modo a estabelecermos elos de encontros entre elas. Diante disso, o diálogo está relacionado à reflexão e à ação, que, sustentadas pelo comprometimento e engajamento, conduzem à transformação social, revelam-se então em uma outra dimensão em relação ao conhecimento, “que é a dimensão que indica o caráter social e interdisciplinar do conhecimento, ultrapassando as barreiras regionais dos diversos saberes” (Gadotti, 1998, p. 19).

Apesar de não ser reconhecida como área da Filosofia, a Filosofia da Educação (FE), subárea da Educação, traz imperativos que necessitam desses “elos de encontros”. Portanto, a educação contemporânea aporta novos fazeres, em sentido crítico. Sob essa perspectiva, Osmilton Silva e Vaneide Silva (2013) ratificam a discussão foucaultiana sobre a educação, pois Foucault legou uma nova visão acerca da FE, no sentido de legar reinvenções analíticas e conceituais. Segundo os autores,

Foucault concede total importância a uma filosofia da educação que tem em suas bases um método analítico e crítico da atualidade [...]. A educação proposta por Foucault ressalta antes de tudo uma ontologia do presente, ou seja, uma reflexão contínua dos acontecimentos históricos e das várias formas de

construção de si. Por isso, Foucault coloca a filosofia como ferramenta de transformação do sujeito, cuja finalidade consiste justamente em dar ao mesmo aquilo que lhe é próprio de sua condição de liberdade (Silva; Silva, 2013, p.99, grifo nosso).

Assim, não cabe à tessitura do texto determinar conceitualmente e/ou unilateralmente sobre as áreas do conhecimento, mas, no âmbito das ciências humanas, estabelecer um diálogo sobre o fenômeno educativo (Dalbosco, 2007). Cabe, então, mostrar elos de conversação, pois “a filosofia da educação, interrogando a teoria e a prática, se utiliza da filosofia para denunciar a filosofia, como ela tem sido, o que ela veicula na educação” (Gadotti, 1998, p. 60).

Da filosofia da educação

(¿) Cómo es posible desplegar los saberes y las prácticas dominantes y dar lugar, a su vez, a la emergencia de sujetos libres y creativos (?). (Cerletti, 2020).

Tomando como ponto de partida a História da Educação, o processo de estruturação educacional no Brasil foi tardio, o que impactou talvez nos reflexos conflitantes² que temos atualmente em relação às Ciências, sobretudo, em relação às Ciências Humanas.

A Filosofia da Educação é estabelecida no Brasil tardiamente, pois como componente curricular dos cursos de magistério, só é integrada à grade curricular na década de 1930: em 1932, no Distrito Federal, pela reforma instituída por Anísio Teixeira; em 1933, em São Paulo, por Fernando Azevedo; e no Rio de Janeiro, apenas em 1949, integrada pelo Instituto de Educação Flores da Cunha (Gallo, 2007).

Com esse delineamento no cenário brasileiro, entre 1930 e 1960, o estudo da Filosofia da Educação passa a ser obrigatório nos

² Entenda-se conflitante, a dificuldade de consolidação das Ciências Humanas, sobretudo a Filosofia da Educação, em estabelecer um estatuto científico, assegurada sua validade como área do saber cientificamente relevante.

Cursos de Pedagogia, Didática e licenciaturas³, porém não havia homogeneidade em relação às perspectivas ensinadas e no formato a ser investigado, pois, em geral, eram abordadas questões pontuais para o ensino. Apenas em 1970 foi que a Filosofia da Educação começou a emergir solidamente - mesmo que de forma ambígua - marcada pela criação de cursos de pós-graduação em Educação no Brasil. Essa ambiguidade se deve à característica que, ao mesmo tempo em que a F.E.⁴ é agregada interdisciplinarmente a outras áreas do conhecimento⁵, ela se consolidou como campo disciplinar no sentido de defender efetivamente sua especificidade como área do saber.

Segundo o itinerário da Filosofia da Educação (F. E.) discutida por Sílvio Gallo (2007), a Filosofia da Educação pode ser compreendida sob três perspectivas: a) Refletir sobre a Filosofia; b) Filosofia como fundamento da educação; e c) Filosofia como paciência do conceito.

A análise das concepções da F.E. que Gallo (2007) delinea confirma o pensamento de Guatarri e Deleuze. A primeira concepção trazida pelo autor acerca da F.E. é a reflexão sobre ela. A crítica feita pelo autor é justamente sobre a reflexão generalizada de uma filosofia qualquer, neste caso, sobre os problemas que circundam o âmbito educacional. A reflexão filosófica é uma atividade totalizante e radical sobre os problemas vividos pela humanidade, não uma reflexão qualquer sobre um problema isolado. Além disso, a atividade reflexiva não é exclusiva do filósofo ou do filósofo da educação, podendo ser feita por qualquer sujeito ou profissional. Se o filósofo da educação se prender a refletir somente sobre essas problemáticas não haverá espaço para o poder criador da filosofia.

³ As licenciaturas exploravam os estudos em Educação de acordo com sua área de atuação, por exemplo, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação etc.

⁴ Pela abreviação F.E., entenda-se Filosofia da Educação, para não ficar repetitiva a citação.

⁵ Em razão das reformulações dos cursos de pós-graduações e reflexões acerca da F.E.

A segunda concepção trazida pelo autor é a F.E. como fundamento da educação, que entende o pensamento filosófico como tradição, basilar à construção do pensamento no sentido de resgatar os conceitos produzidos pela história, de como os antigos filósofos lidaram com as problemáticas educacionais para construir uma base educacional para os problemas atuais.

A crítica feita pelo autor às duas primeiras concepções entra em contradição, pois nos cursos de formação de professores, os currículos alocam a Filosofia no início da graduação que, ora se apresenta como “fundamento”, exigindo do alunado ser apresentado à base da educação, ora exige ao alunado “refletir sobre” os problemas educacionais, o qual ainda não tem ciência dos fenômenos educativos. Ambas as concepções são consideradas cerceadoras do poder criativo que “ou serve de base, ou de instrumento” (Gallo, 2007, p. 280).

A terceira concepção concebe a F.E. como exercício da paciência do conceito, “[...] uma tarefa com definições a serem criadas tendo como base problemas educacionais, nos quais se utiliza o platô Educação como plano de imanência” (Gallo, 2007, p. 281). Nesse entendimento, a atividade da F.E. é vista como investimento do pensamento sobre si mesmo, é um exercício complexo, trabalhoso, demorado, intenso, criativo e transformador.

Ele - o conceito - é suscitado por problemas vividos na pele, sentidos com toda intensidade. No entanto, os problemas não podem ser resolvidos de um golpe; é aí que entra em cena o trabalho com a paciência do conceito que envolve visitas aos filósofos, aos textos clássicos da história da Filosofia, aos conceitos já criados, não para tomá-los de forma acrítica, mas para recriar ou mesmo criar o novo, se o problema em questão assim o exigir (Gallo, 2007, p. 281).

Para Savianni, a F.E. “é entendida como uma tomada de posição explícita, portanto, sistematizada, sobre a problemática educacional” (1983, p. 19). A F.E. é uma tomada de decisão consciente sobre a educação, sobre seus amplos aspectos (social, pedagógico, econômico), sobretudo filosóficos.

Parafraseando Sêneca acerca da temática, é interessante utilizar o trabalho filosófico para romper com a tradição da F.E. de elaborar uma atividade intelectual em ser “eternos intérpretes escondidos na sombra dos pensamentos alheios” (Marques, 2007, p. 14).

Júnior (2006, p. 30) percebe que a “filosofia da educação [...] se preocupa com a educação, levantando observações que os outros setores do campo educacional não acham pertinentes ou nos quais nem mesmo veem inteligibilidade”. Nesse sentido, atenta-se ao risco de tomar a F.E. pelas bordas limítrofes dos poderes institucionalizados, isto é, da especialidade do saber, fragmentação, pode-se “aventurar-se na disposição do saber em rizoma” (Borges, 2017, p. 47).

Pode-se, conseqüentemente, considerar a Filosofia da Educação como ferramenta conceitual, ou seja, como caixa de ferramentas para encarar a realidade. Diante dessa questão, emergem questionamentos sobre as linhas limítrofes da F.E., sendo assim, Borges (2007, p. 48) argumenta que

Talvez a filosofia da educação não seja propriamente uma caixa de ferramentas, mas um conjunto instrumental específico de uma mesma caixa, a filosofia. Seus instrumentos conceituais, apesar de terem função específica, pois operam o campo da educação, da formação e da pedagogia, são elaborados por filósofos que não podem estar circunscritos exclusivamente a uma única realidade como a escolar.

Sob esse pensamento, a F.E. pode ser concebida como “mecanismo de provocar releituras e novas criações do campo pedagógico (...), como caixa de ferramentas ou conjunto da caixa filosófica, a filosofia da educação é sempre uma possibilidade” (Borges, 2017, p.61), ou melhor, é possibilitadora de uma gama de possibilidades.

Concordando com essa premissa, o filósofo da educação busca

(...) proporcionar aos jovens um *sentido para a vida, dando uma significação (moral e teológica) para a própria educação*. [...] Ele é especialista em criar um discurso a respeito da boa pedagogia; e esta, não raro, é a *negação da pedagogia vigente de algum local ou tempo*. O filósofo da educação é tão aborrecedor para

os que se recusam a ver problemas na educação quanto o filósofo em geral o é para aqueles que odeiam questionar qualquer coisa (Júnior, 2006, p.31, grifos nossos).

O filósofo da educação ameaça os moldes educacionais da pedagogia vigentes, vê o que os demais se negam a ver. Chame-se esse incômodo de coragem filosófica. Tal coragem é provocadora de transformação, logo, tão perigosa.

Como dito na epígrafe sobre essa perspectiva, é possível vislumbrar um cenário a dar lugar, isto é, em que o desenvolvimento promova sujeitos livres e criativos em detrimento de reproduzir saberes e práticas dominantes.

Educação Brasileira e suas relações com a Filosofia da Educação

Es posible sostener que la institución educativa si bien es un ámbito de reproducción, también lo es de producción de subjetividades y saberes novedosos.
(Cerletti, 2020).

A educação brasileira passou por profundas modificações ao longo dos anos. Dito isso, os momentos são marcados ora por avanços, ora por retrocessos. Atualmente, no Brasil, uma recorrente tentativa das forças de extremo conservadorismo, embasadas por vieses religiosos, pretende deixar suas marcas no campo educacional. O movimento conservador é resultante, inclusive, da eleição do então presidente Jair Bolsonaro, eleito em 2018, com 55,13% dos votos.

Deste modo, uma nova concepção “pedagógica” tenta se delinear no quadro pedagógico do Brasil⁶, entenda-se essa “nova” concepção como *tendência pseudo-crítica*, entre as tendências liberais arquivadas por Libâneo (2012). A tendência pseudo-crítica é travestida

⁶ É uma brecha teórica em relação às ideias pedagógicas. Então, parte-se do contexto sociopolítico que o país enfrenta. Porém, a ciência, felizmente, permite lentes para enxergar a realidade no sentido de utilizar ferramentas conceituais, práticas como agentes de transformação social.

de discursos democráticos, cujos princípios se delineiam apolíticos, sem ideologias, sem gênero. E, por essa imparcialidade, quer a todo custo impor às legislações esse posicionamento, vale ressaltar que esse é o posicionamento mais político que se pode tomar.

Vários movimentos foram debatidos nos âmbitos políticos e educacionais em relação a esse novo viés da pedagogia, cujas intenções revestidas de conservadorismos extremos cercearam e ameaçaram gestores, professores, famílias e, sobretudo, os educandos, que são os sujeitos diretamente impactados por essas ameaças. Tais movimentos confirmam o movimento político pelo qual o Brasil vem passando nos últimos cinco anos, de discursos contraditórios, ora democráticos, ora de ódio, que se intitulam defensores da família, da moral e da honestidade.

Antes da eleição presidencial de 2018, deputados e senadores que congregam e são partícipes dessa concepção tentaram impor seus ideais, gerando ferrenhos debates, principalmente educacionais. Muitos projetos de lei foram submetidos ao poder público, mas, felizmente, revogados. Porém tais tentativas de alterar o cenário pedagógico e educacional no Brasil são uma atividade insistente, crescente em adeptos e defensores. As PLs tentam alterar a LDB e, inconstitucionalmente, burlar o princípio de democratização para proibir de serem abordados temas transversais na escola.

Nesses cenários é que as Ciências Humanas vêm sofrendo ataques desde a implementação da Reforma do Ensino Médio, notadamente as Ciências Sociais e a Filosofia, na medida em que é dada flexibilidade curricular entre as áreas do conhecimento, conseqüentemente, valorizando algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Coibir os educadores de tratar temáticas como educação sexual, moral, religiosa, numa perspectiva laica, causa estranhamento e ameaça essa parcela da sociedade, assim, esses movimentos desembocam nas PLs 7181/2014, 867/2015, 5487/2016, 8933/2017, 1055/2017, 9957/2018 e 258/2019.

Existe educação sem ideologia? Sim, partindo de um posicionamento, ele é imbuído de pressupostos filosóficos, sociais,

políticos, isto é, caracterizado por uma visão de mundo, de homem, de sociedade específica. As pedagogias resultam dessas concepções. Nesse sentido, a concepção pseudocrítica também manifesta uma visão de mundo específica. Com isso, tentar-se-á delinear o arcabouço educativo dessa concepção tomando como partida a concepção de sociedade, de escola, pressupostos metodológicos e pedagógicos, relação pedagógica (aluno-professor) e pressupostos de aprendizagem.

I. *Concepções de sociedade* – Sociedade democrática, pautada no patriotismo e na religiosidade, cujo lema é “Deus acima de tudo e Brasil acima de todos”. Nesse sentido, há uma ferrenha defesa da “família tradicional”, tendo como referência os direitos humanos, a liberdade de expressão. A concepção dessa tendência é abertamente neoliberal, sendo a privatização umas das bandeiras levantadas, além da competição, adequação e aceleração do mercado.

II. *Concepção de escola* – Há necessidade de formação militarizada, pois disciplinamento, patriotismo, religiosidade e rigidez são sinônimos dessa linha de pensamento. Parte-se do pressuposto de que a escola é lócus estritamente conteudista, em que o aluno é treinado para se adequar ao mercado de trabalho e ser formado segundo princípios religiosos e morais. A escola deve desenvolver o aluno de modo a adquirir habilidades e competências necessárias para o mercado competitivo e se tornar um bom cidadão. A escola que não esteja pautada nessas premissas é considerada doutrinadora ideológica, por isso, a defesa da “escola sem partido”, “ideologia de gênero”, “escola livre” e temas afins.

III. *Pressupostos metodológicos e pedagógicos* – Parte de uma visão cuja disciplina e rigidez são basilares aos procedimentos metodológicos e pedagógicos. O treinamento e a seleção são valorizados, e reforços positivos e negativos são dados de acordo com o desempenho do aluno, isto é, pela meritocracia. Baseiam-se fortemente na exposição verbal dos conteúdos.

IV. *Relação pedagógica* – Autoritária, o professor é figura mister, devendo ser respeitado como sacerdote em sala de aula e o aluno

deve ser submisso, obediente ao docente. Relação vertical, hierarquizada.

V. *Pressupostos de aprendizagem* – Relação pragmática. A aprendizagem ocorre com a fixação dos conteúdos. Além disso, a competitividade, a meritocracia e o incentivo ao empreendedorismo são características marcantes.

Partindo dessa análise, podemos vislumbrar significativos retrocessos para as concepções pedagógicas, que, apesar do discurso democrático, esboçam-se objetivamente desiguais, elitistas e, conseqüentemente, perigosas, pois negligenciam os percursos da vida dos sujeitos, em detrimento de uma pseudoigualdade de oportunidades, culpabilizando o próprio sujeito, isto é, um fenômeno que é coletivo passa para a ser individual. Nesse sentido,

Por esto, el sujeto educativo es, un sentido estricto, un sujeto colectivo: somos lo que somos um la medida um que compartimos experiencias de subjetivación comunes. La subjetivación educativa no es la sumatoria de sujetos individuales preexistentes que componen tareas colectivas. La subjetivación individual es um emergente singular del colectivo de enseñanza y aprendizaje (Cerletti, 2020, p. 50-51).

Portanto, com essa analogia, as concepções pedagógicas no Brasil sofrem significativas modificações no quadro evolutivo do pensamento brasileiro (1500-2021).

A guinada das concepções pedagógicas no Brasil é vista com consideráveis retrocessos. Esses correlatos geram profundos questionamentos e apontamentos sobre a educação brasileira. Tomando como ótica o poder criador e provocativo da FE, emergem os sentidos e significações próprios da educação.

A escola, garantida por lei, deve ser gratuita, dever do Estado e de qualidade, para formar não apenas o sujeito capacitado para o mercado de trabalho, mas principalmente o sujeito desenvolvido integralmente, preparado para ser um sujeito coletivo, humano, que sente, que pensa, que questiona, que se põe diante do seu

contexto político e social, ser esse dotado de múltiplas facetas (emocional, cognitiva, afetivas, entre outros).

A aprendizagem real deve englobar essa premissa, pois

Un aprendizaje real no es una mera imposición profesoral o institucional. Es fundamentalmente un logro del estudiante. Por ello, quien aprende es en alguna medida maestro de sí mismo. Y quien enseña también es alumno de sí mismo, porque debe ser capaz de aprender clase a clase lo que significa enseñar (Cerletti, 2020, p. 52-53, grifos nosso).

Segundo debates sobre pedagogias e ideias pedagógicas, Libâneo (2012, p.13) aponta que para haver renovação educacional os paradigmas têm de ser rompidos, sinalizando que os conteúdos, a forma organizacional como o ensino e a aprendizagem são estruturados devem ser modificados.

Por outro lado, vale destacar que, apesar das ideias que avançam em termos teóricos e práticos, no sistema educacional brasileiro ainda imperam os moldes pedagógicos da tradição. E essas relações, geralmente, ocorrem em um fluxo verticalizado, cujo professor é o detentor do conhecimento, transmitindo-o para os discentes em uma relação autoritária caracterizada pela ideia de controle, isto é, são dispostos “lugares individuais, o que tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1987, p. 134).

Diante de traços fascistas de um governo descomprometido com o setor público e, conseqüentemente, com a classe popular, reverberam na educação traços de uma educação fascista, nesse sentido, o trabalho pedagógico, a todo momento, é ameaçado, controlado, desconfiado.

Como consequência dessas relações no âmbito educativo, a concepção pedagógica intitulada pseudocrítica se configura em um cenário de torneiras do neoliberal, pois a burguesia se mantém a partir dessas transformações nas relações de poder (Foucault, 1979)

e vão se transmutando de modo que a educação se camufle em uma falsa criticidade e aja na manutenção de uma educação fascista.

Nessa articulação, o neoconservadorismo converge então para mudar o cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes” (Silva, 1994, p. 26).

No ano de 2022, o movimento conservadorista foi freado no cenário da história brasileira, sendo eleito presidente Luís Inácio da Silva. Mas é válido destacar que as tentativas e ameaças à educação ainda são constantes por parte dos conservadoristas, sobretudo no âmbito legislativo. É nesse sentido que novas análises se fazem necessárias para investigarmos as entrelinhas da realidade política e pedagógica do Brasil.

Considerações Finais

O ato de educar é uma linguagem ainda a ser escrita, é nesse sentido que esse exercício emerge como um ato de liberdade, de ação, decisão e, sobretudo, de responsabilidade de correr o risco de assumir a inventividade e as possibilidades de mudança.

As legislações LDB, BNCC, PNE, RCE e RCM dão diretrizes e montam o escopo educacional, inclusive o curricular. Diante da confluência das ideias pedagógicas que evocam o neoliberalismo e minam as pedagogias progressistas, como fugir delas para serem criadas outras pedagogias? É prerrogativa rompê-las? É nesse sentido que a Filosofia e a Educação auxiliam a criar novos horizontes acerca dos cenários educativos, pedagógicos.

Desse modo, a tessitura deste texto está voltada a escrever novas possibilidades no palco da academia, sobretudo no sentido de estabelecer diálogos entre as ciências para possibilitar novas implicações e imperativos de mudança. Provoações de mudança.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BORGES, Bruno Gonçalves. *Filosofia da educação como caixa de ferramentas*. I n: BORGES, Bruno Gonçalves; SILVA, Sérgio Pereira da (Orgs.). *Filosofia da educação e formação de professores: contribuições da filosofia para pensar a educação*. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impresao.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a 137 Políticas de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 mai. 2021. BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília:

MEC/SEB, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRUNO, Ana. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Mediações*, v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014.

CERLETTI, Alejandro Ariel. *Ensayos para una didáctica filosófica*. 1 ed. - Rio de Janeiro: NEFI, 2020 - (Coleção Ensaio, 3). ISBN: 978-65-991017-4-8.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro. Petrópolis, Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. - 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 1988.

GALLO, Sílvio. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007.

JÚNIOR, Paulo Ghiraldelli. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. 27 ed.; São Paulo: Loyola, 2012.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. *A escola francesa de historiografia da filosofia*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. - 4 ed. -Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013 (Coleção memória da educação).

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Como ler um texto de filosofia*. 2 ed.; São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, Osmilto Moreira; SILVA, Vaneide Moreira. Por uma nova transformação na educação: as contribuições filosóficas de Michel Foucault. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica Univar*, v. 2, n. 10, 2013.

ASCO, ADMIRAÇÃO E PARRÉSIA

Ibrahim Camilo Eder Campos
Walter Matias Lima

Introdução

Tributária do caráter da *proximidade* presente tanto no asco quanto na admiração, embora tensionada, respectivamente, com o *distanciamento* pela morte e pela excelência almejada, uma primeira abordagem do tema se faz pelo cotejo dessas duas emoções com outras que lhes são similares.

A admiração guarda como extremo oposto o asco, não o menosprezo. Para Kolnai (2013), o menosprezo, embora tenha quase sempre uma ponta de asco, é antes, tudo um sentimento de juízo (a), não se refere apenas ao orgânico, como é o caso do asco (b), tem maior caráter de intencionalidade (c) e de corporalidade (d) que o asco e menor caráter de *estado* (e). Proximidade emulativa da admiração, aversão não raro violenta e eliciadora da náusea ou do vômito no asco, portanto, mais intenso e passional que o rebaixamento e inferiorização próprios do menosprezo, este mais conformativo e estabilizador (Kolnai, 2013). Talvez o oposto do menosprezo seja a mera aprovação, mais circunspecta, sem o caráter de surpresa e do desejo de se aproximar daquele que elicia a admiração no sujeito. Há ainda outras distinções de caráter ético que reforçam o argumento, tal o caráter indicativo e aparente do asco e da admiração (como referência parcial e mais sensível), diferente da maior segurança normativa do menosprezo (Kolnai, 2013), analisadas em maior detalhe quando objeto de tratamento específico no presente estudo.

Zagzebski (2017) acredita, com alguma hesitação, que o menosprezo (*contempt*) é a emoção oposta à admiração, ou ainda o

escárnio (*scorn*) e o desdém (*disdain*), até mesmo no sentido de não haver uma única emoção contrária. Já para Algoe e Haidt (2009), a emoção oposta à admiração moral é o asco (*disgust*), eliciado diante de atos viciosos.

Seria mesmo possível extremizar os polos da discussão ao opor ao asco não a admiração, a qual possibilita a emulação e o atingimento do valor ou da pessoa admirável, mas a adoração, tida como aspiração a uma idealidade inalcançável, incomparável, diferente da hostilidade violenta e repulsiva própria do asco, o que talvez seja relevante destacar como discussão teórica, porém de menor relevo e interesse prático no campo das dimensões formativas e éticas, voltadas ao próprio sujeito. Pense-se, por exemplo, na emulação, que pode estar presente na primeira, mas está ausente na segunda emoção, justamente pelo caráter supra-humano ou sagrado do ente adorado (Schindler; Zink; Windrich; Mennighaus, 2013).

Tanto a admiração como o asco são emoções (*pathè*, no sentido de estar afetado, suportar, sofrer, experimentar) (González, 2014), referidas primeiramente aos sentidos: a primeira mais, porém não exclusivamente, no sentido amplo de *thaumazein* (*admirari*), inclusive etimologicamente, à visão (Godin, 1961; Irwin, 2021); a segunda (o asco), referida aos sentidos do olfato, do tato e da visão (Kolnai, 2013). Arrastando o sentido da primeira para o campo moral, a admiração *alude* ao bom, ao excelente, ao destacadamente estimável, ao emulável. O asco, em contrapartida, *alude* ao mal, ao vício, ao evitamento e à aversão. Além disso, tanto o asco como a admiração guardam uma relação paradoxal de distância e de aproximação, de atração e de recuo, de mistério e de cognoscibilidade, de evidência e de ocultamento (Kolnai, 2013).

Kolnai, que não se detém muito na questão, inicialmente sugere o asco como antitético ao gosto, à vontade (*antojo*), logo derivando para o termo *contraposição*. Observa que, diferentemente do par de oposições amor-ódio ou angústia-desejo, ao asco corresponderia, como contraposição, a inclinação ao análogo desse asco, *análogo* aqui entendido como o outro estado ou maneira de ser

do asqueroso sobre o qual se aproximaria e se tenderia positivamente (Kolnai, 2013).

Uma breve caracterização fenomenológica do asco, assim como algumas coordenadas teóricas da admiração, particularmente as comparáveis ao asco, permitirão uma reflexão mais consistente sobre as possibilidades e limites da parresia (franqueza de linguagem) em pertencer às categorias da admirabilidade ou da asquerosidade, reflexamente consideradas virtude ou vício moral.

Traços fenomenológicos e tipologias do asco: da aversão à admiração

Ao lado da soberba e do ódio, o sentimento do asco completa a tríade dos sentimentos hostis estudados por Kolnai. Para ele, tal sentimento de repulsa se relaciona apenas ao provido de vida (orgânico), salvo o lixo, havendo em tal sentimento uma intencionalidade de orientação ao objeto que produz o asco (direcionada para fora do sujeito, portanto), objeto mirado, analisado, acompanhado em relação à maneira de ser (ao *estado* do objeto, expansivo e agressivo, não pela periculosidade ou danosidade), a um só tempo vindo e se esquivando ao conhecimento, mas ao mesmo tempo instabilizando e perturbando o sujeito, fisiológica e psicologicamente (aqui a referência intencional é de existência, de defesa), pela sua proximidade que provoca: “o asqueroso nos sorri sarcasticamente, nos mira de modo fixo, joga praga contra nós” (Kolnai, 2013, p. 46, tradução nossa).

Por outro lado, há no asco certa atração do sujeito em direção ao objeto - daí a ambivalência do asco que permite a referida analogia -, pois, não fosse por esse asco, esse estado produtor do asco, o objeto seria apreendido, utilizado, tido positivamente tal como era conhecido (a exemplo dos alimentos e dos seres vivos). Assim, essa negação ou defesa de um lado e afirmação e reconhecimento de outro radica em que “(...) o núcleo central do sentimento do asco está constituído pela percepção e vivência da

maneira de ser do objeto, é dizer, por um sentir-se atraído, apesar de tudo, pelo objeto (...)" (Kolnai, 2013, p. 52, tradução nossa). Com uma provocação de duplo sentido, "incitação e repugnância, atração e ameaça ao mesmo tempo" (Kolnai, 2013, p. 88, tradução nossa), predomina, todavia, o sentido negativo em relação ao objeto de asco.

Em um sumário bastante geral, o objeto físico primeiro do asco é a putrefação. Outros tipos asquerosos são os excrementos, as secreções corporais, o que pega ou adere a locais indevidos (notadamente a sujeira em certas partes do corpo ou em objetos de uso acessíveis a ele), alguns animais (notadamente insetos), alimentos, a proximidade com o corpo humano ou o interior dele quando perceptível, ou aquilo relacionado à fecundidade jorrante ou à reprodução, que se multiplica rapidamente, sem ordem nem controle, assim como a enfermidade e a monstruosidade física.

Necessariamente, no asqueroso há o que Kolnai destaca como *excesso de vida*, uma exuberância desorganizada, sem limites, indefinida, tendente à homogeneização e à indiferenciação. O tipo asqueroso anuncia vida e morte: atração do sujeito pela primeira, no sentido da analogia acima referida; atração e defesa pela segunda, pois mostra parte do que viremos a ser, com o que nos identificamos negativamente, ao que nos sujeitamos, mas queremos repelir ou empurrar (Kolnai, 2013).

Ao lado dos tipos asquerosos físicos, há também o que Kolnai chama de tipos asquerosos morais ou éticos, entendidos aqui não no sentido espiritual, mas por oposição ao físico, relacionado a valores morais, conforme logo será evidenciado. Cada um explicado a seu tempo, o asco por saciedade (a), por vitalidade exagerada ou desenvolvida em lugar inadequado (como a sexualidade desordenada) (b), por engenhosidade em lugar inadequado (c), por mentira (d), por traição (e), ou ainda o asco eliciado pela brandura moral (falta de firmeza e de consistência de caráter) (f) são os tipos morais trazidos pelo mesmo autor, classificados com menos evidência, porém mais bem delimitados que a tipologia do asco físico.

Antes de falarmos sobre a brandura moral como objeto de asco, importa falar sobre a engenhosidade desenvolvida em local inadequado, “(...) ali onde o tremular e fumejar do espírito afoga e obscurece a intenção, o simples dizer” (Kolnai, 2013, p. 77, tradução nossa), seguidos da vitalidade exagerada ou desenvolvida em lugar inadequado, para depois cuidar do tipo asqueroso da mentira.

A referida engenhosidade tem lugar, por exemplo, quando o chato, passando pela insipidez e inconveniência, passa a ser nojento. Quando se critica excessivamente por muito pouco, quando se é preciosista ou se indispõe com alguém por algo sumamente irrelevante, quando o detalhe de ínfima significância aspira a dominar o cenário, quando a maior espontaneidade, liberdade e benevolência da palavra chegam à teia *bem justa* de um manipulador escroto de má-fé, enfim, quando a maquinação, o refinamento esmigalhante sem propósito, o cálculo, a inteligência despropositada que mói ao pó, ou mesmo a reflexão ampliada, porém deslocada, prestam um desserviço à circunstância ou à situação em que se encontra o aspirante a asqueroso. É quando o “não precisava disso...” equivale ao “você é nojento!”.

Outro exemplo da referida engenhosidade objeto de asco se dá quando, no círculo dos admiráveis, pouco afetos à dependência da opinião alheia, aparece alguém se promovendo junto a eles com fotos (mais um *ring line!*), amenidades retóricas a não mais poder (não raro referida a outros além dos presentes), não podendo faltar sorrisos esmaltados para, logo após, mergulharem em seus *habitats* virtuais. Outro exemplo próximo disso, a foto de um ermitão com um vivente virtual, seguido por e interagindo de modo contínuo com milhões, para que este, por empréstimo, se afine à notável independência e autarquia espiritual.

No domínio educativo, dentro dessa tipologia da engenhosidade em lugar inadequado (leia-se, em sala), é possível ter em vista o *educando do bote*. Melhor explicando - e a explicação com efeito se faz necessária - aquele que, como antecipado acima, busca fazer do pífio e desprezível deslize de forma ou conteúdo do tema abordado uma blasfêmia contra o saber, ou ainda, numa

sanha que chega a surpreender o noviço monopolista do saber, procura em cada assertiva um contraponto ou objeção sem consistência nem honestidade intelectual, uma espera que não é ponderação ou escuta, mas de oportunidade para *dar o bote*, oculto na curva ou na fileira (não muito longe do tipo asqueroso da mentira, portanto).

Isso a psicologia escolar pode melhor explicar, talvez para ter atenção e aprovação dos demais discentes, por falta de maturidade intelectual, ou porque a hierarquia docente-discente lhe é deveras incômoda, ou porque confunde riqueza dialógica, cortês e respeitosa com artilharia verbal, vaidade e arrogância, no entanto tão bem ensinada e aprendida nos *ethoi* educativos.

Em outras palavras, a discussão dialógica, potencialmente fecunda no fazer educativo, fica envenenada pelo verbo menor, de má-fé, estéril e disputativo, no sentido mais torpe e contraproducente da ativação e enriquecimento intelectual da discussão posta em aula. Não se trata de preciosismo ou de rigorismo, mas de entrave à dialogia, sobretudo à verdadeira e moral.

Diante dessa relação de trincheiras, que a base mínima e de pouca contestação da técnica neutral (igualmente neutralizante de intersubjetividades) seja então descarregada sob cautelas quase patológicas, porque espaço para a verdade moral já não há, esta não raro acessada pelo *thaumazein*, pela espontaneidade, surpresa ou espanto que, inevitavelmente, pede uma disposição de abertura e de aproximação ao novo estranhado, contudo atraente, que pode tanto instabilizar como elevar.

Por outro lado, à luz de outro tipo moral asqueroso, o da *vitalidade exagerada ou desenvolvida em lugar inadequado*, poder-se-ia destacar o docente que, frente à menor pergunta, ao menor sinal do discente ao levantar a mão e ousar verticalizar o ponto de interrogação, ainda que do modo mais respeitoso, ao supor, sem a menor evidência, que na pergunta pode haver algum motivo escuso, algum cheiro estranho vindo da ousadia de perguntar, já o tem por tacanho, apoiando-se na sua autoridade, hoje sustentada à míngua, para, com violência e manuseio excessivo e torpe daquela

vitalidade intelectual e eloquente (verborrágica, não raro), oprimir a liberdade intelectual e de expressão do discente, vitalidade assim inapropriada em um espaço de ensino e aprendizagem.

O espaço que tal docente não tem na vida – e se recomenda que ninguém tenha –, ele avança sobre as alteridades, de modo a contaminar esses valores tão importantes ao desenvolvimento das virtudes intelectuais, inclusive o da humildade intelectual, pois a maneira de ser do tipo asqueroso aqui não é outro senão a do dogmático provocante e ameaçador, sujo porque encampa a clareza que os outros pontos de vista nos propiciam, imundície que, aliás, quer grudar, pegar, aderir ao espírito discente.

Outro tipo moral que suscita o asco é a mentira. Um asco bem menos afetado ao dizer mentiroso, ao fluido mentiroso considerado como tal, que à indiferença interna entre o verdadeiro e o falso, inclusive para si próprio, pouco importando ao asqueroso definir os limites entre um e outro, sem qualquer tribulação ou comoção interna, sem medida nem caracterização própria e estruturada: matéria liquefeita, derretida, homogênea, pegajosa, tendente a se estender sem limites, indefinidamente, de modo negativo e provocativo em relação ao sujeito. No excesso que caracteriza o asco, mente-se sobretudo, para qualquer um, alterando maliciosamente as relações entre a correspondência com a realidade e o dizer referente a ela (Kolnai, 2013).

O que caracteriza a mentira, primeiramente, é a “(...) agressividade oculta, escorregadia e sinuosa, por assim dizer, como os vermes e as cobras” (Kolnai, 2013, p. 78, tradução nossa), tal a lisonja do adulator, com intenções outras que benevolentes, a buscar, pela palavra opaca, se aproximar de um espaço que lhe proveja ganhos.

Além desse ângulo voltado ao receptor da mentira, há outro aspecto por si só gerador de asco, a “(...) intenção torta, mole, coalhada com matéria vital, com um sentido oposto ao verdadeiro” (Kolnai, 2013, p. 79, tradução nossa).

Mais que plasticidade dessa matéria vital, putrefação, decomposição, degradação, tanto em relação a quem se mente, pois

este carece de importância tanto quanto a objetividade relacionada ao motivo, quanto em relação a quem mente, pois ao invés de franqueza, simplicidade e verdade nas intenções, este se encobre e se oculta sob uma capa suja e gosmenta (Kolnai, 2013).

Seria, contudo, incorreto hipostasiar a pessoa como mentirosa, pois ninguém é totalmente admirável, ninguém é totalmente mentiroso ou asqueroso. Trata-se, antes, de um estado, de uma maneira de ser. Melhor dizendo, do mesmo modo que não somos admiráveis a não ser em algumas coisas, não somos asquerosos a não ser em outras. Tal reflexão será mais bem aprofundada no final deste estudo.

Não só a mentira ou a traição podem ser objetos de asco, mas igualmente a admiração leviana e fraca de caráter, aquela que vai na onda sem saber muito bem quem admira, que vai porque o outro admirado foi. A brincadeira da turba, para trocar as palavras, o que nos leva a outra categoria do asqueroso moral, uma brandura moral que releva da inconsistência de caráter, da incapacidade de se posicionar, de se definir com contornos delimitados e de perseverar.

E nem o entusiasmo ou a exaltação escapam a Kolnai, supõe-se, no sentido de volatilidade fácil, de subir sem conteúdo ou densidade: “a esse lugar pertencem também o sentimentalismo, a indolência, incluso o turvo entusiasmo ou a exaltação; em suma: tudo o que significa falta de solidez da vida espiritual e moral. Contra tudo isso pode – mas não sempre – ser produzido asco em quem o observa” (Kolnai, 2013, p. 81, tradução nossa).

Tudo isso é falso e mentiroso porque, no mais das vezes, a grandeza e a força da alma são firmes, consistentes, definidas e constantes, não assumindo forma e propósitos outros que os dela, o que não significa individualismo exacerbado nem misantropia. Esse começo de excesso derivado da perda de consistência, esse início de esvaziamento de autenticidade coincide exatamente com o início da putrefação moral, da decomposição da estrutura ética e organizada do vivente.

No entanto, parece que a tão cara e rara admiração, que nos exalta e nos entusiasma, que abre espaço para que aquela justeza e fixidez de caráter se aperfeiçoem, é chamada de volta por Kolnai (2013, p. 82, tradução nossa), para que a vida do admirante fique ainda mais saborosa:

Pois é um dado muito significativo da experiência, que a leve putrefação não suprime ainda o odor e sabor específicos da matéria por ela invadida, senão, antes, a torna mais saborosa e a alinha caracteristicamente (haut-goût!); por conseguinte, acentua ainda mais o “conteúdo de vida” irracional e peculiar que há na matéria. Somente raras vezes o experto dará falta, em uma “alma” repleta de sentimento, cheia de profundidades - na qual, portanto, pesa o acento sobre estas, e onde faltam fins objetivos, ainda que fossem profundamente fundados e dificilmente formuláveis - do sabor adjacente da decomposição e da impureza.

Também aquele maciço maçante, durado no tempo, em algum lugar, em algum momento, desgraçadamente arrancado da experiência do novo, jogado e lançado ao mínimo, conservativo mas insuficiente, há de ganhar com a experiência da admiração que nos traz elevação e vitalidade.

Daquela ilusão que faz carranca o olhar de si mesmo, afirmado, duro, não se quer estranhar, talvez porque (ainda) não saiba dela, por negá-la, ou porque o outro, na forma do novo, em uma palavra aterradora que seja, não se dignou a se elevar nem a elevá-lo. Caminho de duas ascensões, venha a verdade endógena, nobre e generosa admirar-se ao ver naquele vivente arcano todas as cores e dores do mundo. Cuidar, porém, de não fazer, do grito parrésico, o grito do asco no outro.

A parresia entre a Admirabilidade e a Asquerosidade

Embora a polissemia da parresia, no sentido lato como dizer-franco, dizer-verdadeiro ou dizer-livre, obste a fixação de um conceito preciso que se adapte a todos os contextos em que ela foi utilizada ou mencionada, do século V a.C. até o século V d.C., nos campos político,

filosófico e religioso, na primeira das seis palestras que proferiu em Berkeley, em 1983, Foucault (2013, p. 9) assim a define:

parrhesia é uma atividade verbal na qual um falante expressa sua relação pessoal com a verdade e arrisca sua vida porque reconhece o ato de dizer a verdade como um dever para melhorar ou ajudar outras pessoas (assim como a si mesmo). Na *parrhesia*, o falante usa sua liberdade e escolhe a franqueza ao invés de persuasão, a verdade ao invés da falsidade ou silêncio, o risco de morte ao invés da vida e da segurança, a crítica ao invés de bajulação, e o dever moral ao invés do interesse próprio e da apatia moral.

Destaca-se aqui a *parresia* ética, particularmente explorada por Foucault nos diálogos socrático-platônicos, na filosofia helenística e nos primeiros séculos da era cristã, engendrada nas relações próprias ao cuidado de si, conceito colado ao bem mais conhecido *conhece-te a ti mesmo*, em que a franqueza corajosa é endereçada ao sujeito como verdade de si ao outro, vale dizer, o cuidado de si *parrésico* inevitavelmente passa pela alteridade, pelo sujeito que diz o verbo livre, benevolente e arriscado ao sujeito.

Sem desconsiderar as problematizações no tocante à transposição de tal conceito para a atualidade, mantendo, todavia, a centralidade moral que a constitui, especialmente a verdade de si manifestada em verbo ao cuidado do outro (o dizer-a-verdade *ainda* não é só coisa de *trouxa*), formula-se a seguinte pergunta, ao tempo em que se inverte o ângulo da asquerosidade da mentira para o ângulo da verdade moral: seria possível conceber uma *parresia* que provocasse asco, de tão excessiva, de tão violenta, tão desbordante das regras estruturantes da gramática moral? Uma veridicção sem ponto de parada, sem limites, inflada, inchada, protuberante, excessiva, provocativa, extravasada - por isso quase resvalando nas fronteiras da inventividade fértil e desgovernada -, movente e putrefata, tendente à desintegração e ao esgotamento desse verbo crescente agora decrescente, pegajoso e que quer aderir ao *ethos* do outro?

Aquele esvaziado de valores, que sem caminhar sequer sobre um fio de filosofia moral (mas, não se engane, leu *nihil admirari* em

algum *outdoor*), nem a própria vida valora - por isso o risco fala baixo, já que a isso garbosamente não se vulnerabiliza -, daí secreta a todos seu *ethos* imponderado, é de se empurrar para longe com grito? Possível que a parresia mal manejada se caracterize então como asquerosa? Nojo da verdade? “Estou farto das suas verdades!”, diria então o malparresiado. A excelência então pode virar excesso de vida putrefata, a admiração virtuosa pode se tornar asquerosidade viciosa?

Entende-se que sim, até mesmo porque, ao se falar de virtudes e vícios, fala-se de gradações, com maior ou menor intensidade, de excessos e recuos. Não governa a si próprio, como vai querer governar os outros? A proximidade e a referibilidade dos sentidos sensoriais e espirituais ao brutal miserável, somadas à sua ignorância (a indiferenciar trauma e taumaturgia) frente aos níveis de suportabilidade daquele que é provocado e recebe pelos sentidos aquela palavra, fazem com que o excesso desse fármaco possa eliciar o vômito tão característico do asco.

Quem, achando que faz bonito, inadvertidamente e sem ocasião oportuna *diz na lata*, não deve senão preenchê-la com o vômito do malparresiado. Que cuide de desviar do vômito quem dá o *papo reto* estúpido e imprudente. E tenha o mínimo de decência moral para, depois, oferecer-lhe um limão ao nariz. Dizer, então, a rigor: se a parresia, no campo ético, constitui-se como benevolência, ainda que ferina e compactada como a parresia cínica, o que a excede se configura como seu próprio negativo, e só é percebida como tal, como parresia, de modo ambíguo, dúbio, enganoso e pletórico, exatamente por conta da transição da matéria viva para a putrefação, para a morte.

A título de precisão analítica, passa-se agora a conectar essa parrésia de excesso com dois tipos asquerosos, ligados à *saciedade* e à *vitalidade exagerada*.

No asco por saciedade, o que era antes prazeroso, posteriormente, em razão da persistência indefinida desse prazer ou da concentração de algumas coisas especialmente prazerosas que tornam supérflua essa duração temporal dilatada, “(...) se faz

unicamente insosso, confuso, e se põe em oposição, de algum modo sensível, à vontade vital da personalidade” (Kolnai, 2013, p. 72, tradução nossa), tornando-se um excesso vertiginoso, crescente e estéril que desorienta.

O sentimento de defesa ligado à saciedade refere-se, portanto, à ultrapassagem da suficiência, da adequação, do proporcional quantitativo e qualitativo de prazer em relação ao sistema psíquico e físeo-químico-biológico do indivíduo.

Nesse sentido, a parresia, caracteristicamente de efeito concentrado (a exemplo da parresia cínica) ou de modo persistente (a exemplo da dialogia socrático-platônica), relaciona-se a um elemento de volição expressiva do sujeito (para não exagerar dizendo *prazer*), no sentido de cuidar de si mediante o outro. Todavia, a concentração *excessiva* ou a persistência *indefinida* podem igualmente produzir asco por saciedade, por ruptura do necessário, do suficiente e do adequado verbal ou metadiscursivamente ligado à parresia.

Sob outro ângulo de reflexão, talvez essa mortificação em vida ligada à radicalidade, à desorganização da razão orientada ao outro, à desintegração de si no outro, que não quer *unir-se a, abraçar*, mas pegar, aproximação que tanto incomoda, que nos faz hostil ao asqueroso, essa defesa tão intensa, que pode nos levar até a vomitar, a aversão a isso não poderia ser um belo de um autoengano, no sentido de inconscientemente negar aquilo que, totalmente desinteressado, abusivo mesmo, poderia lançar luz, produzir choque sobre aquilo que não se admite dizer a ponto de negar, que não se tolera exteriorizar a ponto de, para si, não existir? O asco, se não mata, poderia nos fortalecer com seu convite ao qual resistimos? Como vencer o asco, mantendo-o parte integrante da vida? Algumas tentativas de resposta são esboçadas em conclusão.

Voltemos à possibilidade da parresia asquerosa para explorá-la um pouco mais. Pode ser objeto de menosprezo, mais ainda, de asco, a imprudência tida na aplicação do fármaco anímico além da dose, ou quando o receptor de tal fármaco não esteja com o mínimo de segurança ou com um estado emocional razoável para tanto. Uma

parrésia pútrida que chega da boca, malcheirosa que provoque, sim, o asco, desconstitutiva e informe (porque ignorante dos próprios contornos delimitadores de si e do outro), vinda do próprio sujeito enunciador. Verborrágica e reprodutora, sem ordem nem controle, fecunda de vida mortificada, desbordante como pus.

Assim, a liberdade no verbo vira corda solta, e as paixões seguem galopantes contra o outro. Um excesso de vida incontida, tendente à desintegração, à dissipação e ao desaparecimento das estruturas vitais de forma, à indiferenciação, atentada e tentada negativamente ao outro, como se viesse a nos chamar para obstaculizar tal morte em vida, tal vida em morte, que grita produzindo o sentimento do asco, que pede eixo, ordenação, funcionalidade anímica interna esticada com estabilidade no tempo.

Atinente ao tipo da vitalidade exagerada (conexo ao da saciedade), do mesmo modo que a adulação, pelo ocultamento e sinuosidade que a caracteriza, pode remeter ao asco, a estupidez direta, grosseira e covarde, a retidão que se faz tão brutal quanto suja - porque o outro abriu o peito, concentrou o sentido da escuta para a lança malevolente - também pode ser tida como asquerosa por fazer romper os limites da vida no campo da alteridade (de certo modo extensão do próprio sujeito), pela intrusão verbal que traiu a confiança da boa dialogia do outro.

De um lado, na adulação, a inconsistência é por seguir o adulado no interesse escuso do primeiro; do outro, na parrésia asquerosa, a inconsistência deriva da falta de freio, da dificuldade de conter a potência verbal, jorrante, excessiva e desorganizada. Por conseguinte, são dois os tipos asquerosos que podem estar ligados à parresia, concebidos sob as diferentes perspectivas aqui desenhadas.

Ainda no atinente à vitalidade exagerada, vem outra pergunta: pelo parresiasta poderia haver, em algum momento, exagero ao assumir um risco que extravasaria os limites do razoável, uma supererrogação quase patológica, quase auto aniquiladora a ponto de ser caracterizada como asquerosa? Em outras palavras,

exagerado não porque desbordante no outro, mas porque desbordante em relação a si próprio?

Entende-se que não, pois aqui a parresia, a exteriorização dela no verbo e no ato, não é senão reflexo da constituição ética do próprio sujeito, delimitação, direção ético-normativa e busca de vinculação a ela - fortaleza moral, para marcar a diferença com a brandura moral -, e o risco por ele assumido não é senão consequência dessa construção e transe (no sentido de oscilação entre o admirável e o ordinário, entre o inatingível super-humano e a fragilidade da finitude e da contingência), assunção de risco, portanto, que não é outra coisa senão consectário da coerência e da consistência que o faz admirável. Sempre constitutiva, pois, nunca disruptiva, portanto, contida, resistente, delimitada, vitalizante, não asquerosa. Pode não ser desejável, mas admirável, sim.

O risco aqui, a bem dizer, não é tido como atrativo ou chamativo para subir na lista dos admirados (senão flertaria com a asquerosidade sinuosa da mentira ou da brandura moral), mas se torna ainda mais admirável por isso. Obviamente, tanto melhor se possível o menor risco com o melhor resultado, ou seja, a verdade de si ficar espelhada no outro para que este aceda a si próprio como autoconhecimento e autocuidado.

O encontro dos admiráveis: Parresia e Conversão

Ao final da obra, no capítulo *Para una ética del asco*, a discussão é retomada sob outro enfoque, primeiramente diferenciando-o do menosprezo. O menosprezo é um sentimento de juízo, embora haja, no geral, alguma ponta ou matiz com o asco (Kolnai, 2013), conforme já assentado na introdução. Observe-se, de passagem, que nada impede que as emoções da admiração e do asco, bem como a do menosprezo, sejam objeto de reflexão posterior, a fim de se manter ou não aquela impressão primeira, como pondera Zagzebski (2017).

Sem adentrar os detalhes das similitudes e diferenças entre o asco e o menosprezo, interessa aqui ressaltar a maior facilidade com que o

menosprezo atua segundo um determinado estrato de normatividade, de uma determinada segurança normativa, de amplitude significativa, inclusive, a partir da qual se rebaixa, se inferioriza e, no outro sentido, se eleva algo ou alguém (Kolnai, 2013).

O asco, diferentemente do menosprezo, pode atuar muito mais como um *indicador* ético, de maior flexibilidade que a primeira normatividade, pois), como uma referência parcial sobre o sujeito, além de propiciar uma experiência de proximidade, de perquirição e de sentir, tão importante nas trilhas e decisões éticas em concreção, o que a distância do menosprezo não permite (Kolnai, 2013).

Ao se propor uma ética do asco, tal sentimento por algo ou alguém não deve determiná-lo, seja porque os traços de asco não significam caracterizá-lo e apreendê-lo na totalidade, seja em razão da falibilidade e inestaticidade humana, aqui no sentido positivo, como afirma Kolnai (2013, p. 100, tradução nossa):

O asco não deve apagar simplesmente o amor a uma pessoa ou a objetos que representam a cultura; junto à mera defesa, negação ou combate, deve ser sempre considerada e pesada, pelo menos, a possibilidade de uma mudança ou de uma afirmação, em virtude da parte valiosa que realmente exista no objeto.

Por isso, ao invés de destruir o que elicia o asco, de determinar a atitude tão somente por isso, há que superá-lo, vencer o asco como tal, com disposição psíquica e prática constante. Do contrário, já que somos ínfimos ou significativamente admiráveis e asquerosos, como estado ou maneira de ser, que não se esqueça de incluir o próprio nome como convidado do anfitrião Ares.

De todo modo, é mera ilusão a pretensão de exaurir o asco do mundo, pois a gênese da atitude de defesa não é outra, senão uma relação íntima e negativa com o asqueroso naquilo que viremos a ser, ou melhor dizendo, do que somos, não no sentido ontológico, mas de continuidade, de processo vital que, não sendo eterno, tende à morte (Kolnai, 2013). Que o pus seja o manjar, metaforicamente falando, daquele que em vida supera até a morte.

Kolnai frisa bem, que se entenda por *vencer ou superar o asco* não uma atitude de expurgá-lo da vida com um naturalismo violento e ignorante das distâncias, com um maniqueísmo que não percebe os matizes da realidade (o asco apenas *alude* ao mal, ao imoral), tampouco para suprimir toda e qualquer sensibilidade frente a ele. Há um “(...) importante papel cognoscitivo e seletivo do asco do ponto de vista biológico, metafísico e ético” (Kolnai, 2013, p. 100-101, tradução nossa).

Aquele que, convicto quanto a seguir o bem, cede ao vício e às paixões negativas, pode ser menosprezável, mas não asqueroso. O mesmo para aquele que, na mesquinhez e sem qualquer luta interna, adere à cartilha da volição e da prática do mal. Diferentemente desses dois exemplos, no asco imoral a relação com o mal não é unitária, guardando certa distância, nem é abstrativa das categorias éticas. Não há relação de confronto, mas de encontros repetidos em que o asqueroso se deixa levar, encontrando o mal, por isso vivenciando por ele, vivenciando ele, por isso tensionando com ele, “(...) tirando das circunstâncias morais certo ‘acontecer’ e produzindo um ‘ruído’ com sua formação” (Kolnai, 2013, p. 96, tradução nossa).

Daí a putrefação moral, a decomposição moral da substância-pessoa, não sem ambiguidade duvidosa quanto à sua essência, que vem exatamente da transição primeva para o mal, para essa putrefação, desse seguimento de excesso do bem mantenedor de vida (do íntegro) ao mal decompositor de morte:

A putrefação moral ataca o mais íntimo, o mais vital, por assim dizer, o mais valioso da pessoa, e o faz brilhar em um mofo espumoso. Mas não domina claramente aqui uma tendência verdadeiramente má, senão, antes, uma tendência originalmente propensa - pelo menos em possibilidade - à bondade e à nobreza, se inclina ao depravado, à atitude de saborear prazeres (Kolnai, 2013, p. 96, tradução nossa).

A possibilidade de mudança a que se referiu Kolnai, na penúltima citação em recuo, pode ser aqui especificamente referida, com alguma ambição, à experiência da conversão,

propiciada justamente pela admiração moral, pela parresia como força e luz endógena, reta e benevolente, não sinuosa e informe como a mentira. Como aponta Hadot (2014), o termo conversão, *conversio* em latim, corresponde a dois termos gregos com sentidos diferentes: *epistrophê* (mudança de orientação), implicando ideia de retorno (à origem, a si) e *metanoia* (mudança de pensamento, arrependimento), implicando ideia de mutação e renascimento. Com o verbo das altitudes, seguir-se-ia o caminho inverso: do excesso propenso ao mal e à morte para o bem e para a vida. Converter-se em outro estado ou maneira de ser, dentro da transitoriedade e incerteza inerente à vida, mas não por isso menos admirável. Ao contrário, como diz Savater (2012, p. 160): “(...) é absurdo celebrar o que é, quando não podia deixar de ser”.

Conclusão

As emoções do asco e da admiração têm esse caráter que lhes é peculiar: qualquer fixação inalterável da distância entre, de um lado, o asqueado e o admirante, e de outro, o asqueroso e o admirável, é enganosa. Distância e aproximação, atração e recuo, mistério e cognoscibilidade, evidência e ocultamento, sempre um jogo, uma ilusão que incita o curioso e incomoda o apressado em se familiarizar com o estranho.

Para desagrado deste que vai com muita sede ao pote - e sabe-se lá o que tem nesse pote! -, um cruzamento entre as duas emoções embaraça e evidencia ainda mais o caráter da inestaticidade, falibilidade e gradabilidade delas, reflexo, em última análise, da própria condição humana, mutável e errática. Marcadas as diferenças, toda alteridade pede encontros, não mero resvalo.

Na maneira asquerosa de ser, lembrar ao outro da finitude e da vulnerabilidade, solicitar-lhe limites, suturação ou fármaco, chaves para os quartos arejados e limpos da alma, ensinar pelo contraexemplo... Na maneira admirável de ser, lembrar ao outro da elevação, da esperança e da atingibilidade da excelência, imantar o espírito de significado ao mirar e querer se aproximar do

exemplo, aprendendo e se fortalecendo espiritualmente, o que, com exagero, leviandade ou passividade, não se faz possível. Às lembranças sem verdade, a tolerância do admirável ao esquecê-las.

Referências

ALGOE, Sara B.; HAIDT, J. Witnessing excellence in action: the 'other-praising' emotions of elevation, gratitude, and admiration. *The journal of positive psychology*, v. 4, n. 2, p. 105-127, 2009. DOI: 10.1080/17439760802650519. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2689844/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. 1ª Conferência. O significado da palavra *parrhesia*. *Prometeus*, n. 13 (edição especial), p. 3-12, 2013. DOI: <https://doi.org/10.52052/issn.2176-5960.pro.v6i13.1550>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/1549>. Acesso em: 01 ago. 2023.

GODIN, Guy. La notion d'admiration. *Laval théologique et philosophique*, v. 17, n. 1, p. 35-75, 1961. DOI: <https://doi.org/10.7202/1020001ar>. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/ltp/1961-v17-n1-ltp0958/1020001ar/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

GONZÁLEZ, Antonio. *Thaumázein*. In: GONZÁLEZ, Antonio. *Surgimiento: hacia una ontología de la praxis*. Bogotá: Ediciones USTA, 2014, p. 13-29. Disponível em: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/28691>. Acesso em: 01 ago. 2023.

HADOT, Pierre. Parte IV. Conversão. In: HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações, 2014, p. 203-216.

IRWIN, T. H. Nil Admirari? Uses and Abuses of Admiration. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, v. 89, p. 223-248, 2015. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26623013>. Acesso em: 01 ago. 2023.

KOLNAI, Aurel. *Asco, soberbia, odio*. *Fenomenología de los sentimientos hostiles*. Madrid: Encuentro, 2013. E-book. Disponível em: <https://edicionesencuentro.com/libro/asco-soberbia-odio/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SAVATER, Fernando. *A importância da escolha*. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SCHINDLER, Ines; ZINK, Veronik; WINDRICH, Johannes; MENNINGHAUS, Winfried. Admiration and adoration: Their different ways of showing and shaping who we are. *Cognition and Emotion*, v. 27, n. 1, p. 85-118, 2013. DOI: 10.1080/02699931.2012.698253. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02699931.2012.698253>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ZAGZEBSKI, Linda Trinkaus. *Exemplarist Moral Theory*. New York: Oxford University Press, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Exemplarist-Moral-Theory-Linda-Zagzebski/dp/0190655844>. Acesso em: 01 ago. 2023.

FILOSOFIA EM CENA: relato de experiência com o teatro na escola a partir do paradigma da intersubjetividade

José Anderson de Oliveira Lima
José Airton Albuquerque Torres
José Aparecido de Oliveira Lima

O contexto grego da antiguidade clássica será caracterizado na história da filosofia como um marco importante para o desenvolvimento do pensamento humano. Enquanto as intenções e curiosidades sobre a realidade física diminuem, perceberemos o homem como o principal mistério a ser descoberto, isto é, não adianta conhecer a natureza se aquele que busca conhecer a natureza ainda é desconhecido.

Neste cenário, o homem descobrirá importantes habilidades e competências cotidianas, uma vez que expressões artísticas como a manifestação da tragédia, revelava uma atividade humana com fortes estímulos reflexivos e de criatividade.

Deste modo, o teatro consolida-se no contexto grego como sendo uma importante manifestação cultural e humana. Isso acontecia principalmente, quando a safra de uva apontava na região, motivando a festa de agradecimento ao deus do vinho que se realizava por meio de representações elaboradas, cantos, danças e inúmeras peripécias, externando assim os mitos e lendas daquela comunidade. No entanto, é importante salientar que neste momento em que o teatro na Grécia se concebia, “os romanos já possuíam seu teatro, grandemente influenciado pelo teatro grego [...] o teatro romano criou suas próprias inovações, como a pantomima, em que apenas um ator representa todos os papéis” (Oliveira, 2012, p. 95).

A representação do teatro, desde os gregos, aponta para uma arte cultural que oportuniza a relação, os olhares e a prática da linguagem como representação, algo que será efetivamente criticado pelo filósofo alemão Jürgen Habermas.

Segundo o filósofo, o agir dramático é concebido por ser uma ação cujo participante interagem e se relaciona com o público que o assiste, fortalecendo um posicionamento de possível controle do ator quanto ao público, quando este suscita da plateia intenções de pensamento, posicionamento e sentimentos. Neste sentido, “as qualidades dramáticas do agir são de certo modo parasitárias, ficam sujeitas à estrutura de um agir que se orienta segundo fins determinados” (Habermas, 2012, p.175).

Deste modo, para o filósofo alemão este tipo de ação se torna um modelo de agir que se desenha em forma de espetáculo, onde o encontro se constitui por revelações de subjetividades e autorrepresentação.

O espetáculo de um grupo diante de terceiros é apenas um caso especial. Um espetáculo que serve para que o ator se apresente diante de seus espectadores de determinada maneira; à medida que manifesta algo de sua subjetividade, ele pretende ser visto e aceito pelo público de determinada maneira. (Habermas, 2012a, p. 175)

Diante desta questão, Habermas nos provoca a investigarmos o caráter manipulador que o teatro desempenha como um espetáculo, evidencia-nos a possibilidade da ação dramática ser constituída por uma linguagem utilizada exclusivamente para transmissão de informação, induzindo assim o comportamento e o cumprimento de uma ação estratégica.

No caso do agir dramático [...] em face de uma autorrepresentação, surge a pergunta sobre o ator expressar no momento apropriado as vivências que tem, sobre ele de fato pensar o que diz ou simplesmente simular o que está exteriorizando. Quando se trata de opiniões ou intenções, a pergunta sobre o que estar dizendo ou não o que pensa certamente não passa de uma questão de veracidade. Mas com desejos e sentimentos nem sempre é esse caso. Em situações nas quais está em jogo a exatidão da expressão, às vezes

é difícil separar a questão da veracidade e a questão da autenticidade. (Habermas, 2012a, p. 179-180)

Frente a esta circunstância, as características teatrais de interação, linguagem e criatividade revestem-se de um caráter influenciador, onde o ator coordena e sustenta uma influência na situação da ação. Neste caso, o teatro desempenha um papel perigoso não somente quanto à veracidade do exposto, mas a autenticidade com qual se expõe.

Em razão disso, tão quanto a virada linguística propiciou a transferência da consciência para a linguagem o seu ponto central de relacionamento com o mundo, é necessário também o teatro sofrer uma virada em suas estruturas, na qual, possa transpor de um agir linguístico influenciador para um agir linguístico intersubjetivo, isto é, passar de uma ação estratégica de representação para uma ação de interação social, a qual se revele a partir da expressividade e dramaturgia, um restabelecimento da conexão da arte com a vida.

Sob o ponto de vista do agir dramaturgico, entendemos interação social como o encontro em que os participantes constituem, uns para os outros, um público visível. Aí, as encenações são recíprocas. “*Encounter*” e “*performance*” (Habermas, 2012a, p. 175)

Apoiado na perspectiva da “virada linguística” em que o centro não está mais numa consciência subjetiva ou objetiva do real, mas num processo intersubjetivo, o teatro através do paradigma da intersubjetividade torna-se uma interessante via provocativa do debate no contexto escolar.

Reler o teatro a partir do paradigma da intersubjetividade é ir de encontra a concepção do teatro como um espetáculo, isto é, uma representação que tem como centro o ator e diante dele um público que o assiste.

O teatro na perspectiva da intersubjetividade não pode ser um agir para entretenimento ou mera reprodução da fala, mas sim um agir que tenha em sua estrutura o interesse em apresentar

pretensões de validades, ou seja, temáticas em que os atores assumam a posição de falantes e o público assumam a posição de ouvinte. No entanto, será preciso que em determinado momento da exposição teatral sobre a temática abordada, atores (falantes) promovam a abertura para o questionamento discursivo sobre o apresentado, incentivando a participação do público (ouvinte) sobre a provocativa teatral. Neste momento, falantes (atores) e ouvintes (público) poderão trocar de papéis quando necessário, isto é, a possibilidade de ouvintes assumirem o papel de falante ao questionar a problemática exposta.

O teatro conforme o paradigma da intersubjetividade: uma releitura da perspectiva habermasiana no contexto escolar

A partir deste cenário de intersubjetividade, as características de criatividade e interatividade do teatro pode nos permitir pensar a possibilidade da ação de dramatização no ensino de filosofia como pano de fundo de uma razão descentrada, em que se estabelece o encontro entre sujeitos descentrados que buscam através da linguagem desempenhar um agir discursivo competente no teatro.

Sendo assim, o teatro como possibilidade pedagógica e interativa de comunicação sem fins estratégicos se torna possível, na medida em que este seja fundamentando numa perspectiva intersubjetiva, isto é, quando a perspectiva de pretensão de validade faz parte dessa experiência estética.

As experiências estéticas não estão embutidas em formas da prática; elas não estão referidas a habilidades cognitivo-instrumentais e a representações morais, que se formam no interior de processos intramundanos de aprendizagem; elas estão entrelaçadas com a função da linguagem que constitui e que explora o mundo (Habermas, 1990, p. 94).

Deste modo, a utilização do teatro na escola não é, necessariamente, ir de encontro a razão sistêmica que lá se encontra, como também, uma forma de “salvar” o ambiente

pedagógico da mecanização, o teatro na escola é estabelecer no ato educativo uma postura de valorização das múltiplas formas da razão (Cognitivo-ético-estético), mantendo-se a partir da perspectiva habermasiana um otimismo em relação à possibilidade da prática discursiva no ensino de filosofia por meio da expressividade do teatro no interior do paradigma da intersubjetividade.

Desta maneira, frente a uma razão restringida aos aspectos cognitivo-instrumental, pensar o teatro no ensino de filosofia sem que este esteja reduzido à reprodução mecânica de conteúdos filosóficos, é perseguir um caminho em que racionalidade seja desenvolvida em suas diferentes formas.

É através deste reconhecimento amplo da concepção de racionalidade que possivelmente podemos provocar espaços para outras formas de expressão da razão no contexto da sala de aula, pois “a racionalidade tem menos a ver com a “posse de conhecimento” do que a “maneira” como os sujeitos adquirem o conhecimento” (Aragão, 1997, p. 33).

Por "racionalidade" entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível. [...] Concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. (Habermas, 2000, p. 437)

Desta maneira, propor uma releitura do teatro a partir do paradigma da intersubjetividade é previamente buscar seguir um caminho que nos possibilite abrir os “olhos” da razão, que por intermédio de práticas comunicativas, possam nos ajudar na recuperação da unidade racional até então fragmentada pelo projeto moderno.

A compartimentação da razão em múltiplos aspectos, como as esferas da ciência, da moral e da arte, desengata pretensões como unidade e totalidade, próprias do conforto metafísico teleológico. Na modernidade, o aspecto cognitivo-instrumental assumiu a posição de prioridade, e as dimensões

prático-moral e estético-expressivas da vida humana não conseguiram reencontrar a razão e atribuir-lhe a mesma força. Esse desacoplamento do vínculo prático-moral e estético-expressivo é explícito no meio educacional nas pretensas atitudes objetivadoras do tecnicismo e no estabelecimento do ensino por objetivo. (Lima, 2003, p. 81)

Diante deste contexto de herança da modernidade, Habermas nos auxilia a conceber um outro olhar sobre a razão e sobre o sujeito, contrapondo as práticas que se reduzem ao cognitivo-instrumental e enfrentando as contradições que a própria modernidade gerou, identificando a partir disso, as anomalias na sociedade.

Salientamos que a modernidade precisa ser interpretada, como também, suas consequências destruidoras no tocante da formação humana.

Habermas abre caminho para que a educação escolar, enquanto tarefa típica da modernidade, incorpore a pluralidade das razões, sem cair no risco do relativismo, tampouco no risco de entender a razão apenas numa dimensão operativa. Se a racionalidade percorreu caminhos que a distorceram, a educação pode rearticular processos de aprendizagem de uma outra razão e preparar sujeitos com competência comunicativa. Isso significa reconhecer que não há previamente monopólios interpretativos e que a ação pedagógica passa a se orientar pela lógica do “Verstehen”. (Prestes, 1996, p. 60)

O problema central de uma perspectiva científica fundada num certo pensamento simplificador é reduzir a natureza do conhecimento à mera cognição, sustentando a concepção de que saber é dominar, consequência de uma modelada técnica de apreensão do sujeito à realidade. O Ensino de Filosofia, no âmbito escolar, não pode se reduzir também em um saber específico de dominação, mas desempenhar o papel de intérprete voltado ao mundo da vida, com o compromisso de revalorização das esferas da linguagem e da arte.

Relato de experiência com o teatro intersubjetivo no ensino de filosofia

Configurando-se em uma intervenção do Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, este relato descritivo é consequência de uma pesquisa qualitativa em que o contexto de observação, interação e descoberta evidenciaram um trabalho de campo a partir de uma proposta Pré-didática¹ para o ensino da filosofia no ensino médio.

Sendo assim, o termo indica apresentar uma proposta de aprendizagem que poderá ser reordenada a qualquer momento, pois o ponto central da proposta é o incentivo a formação da competência discursiva, que para tanto, poderá estar atrelada a outras possíveis práticas docentes no ensino de filosofia, isto é, cabe ao professor desenvolver sua prática conforme sua criatividade, propondo a partir da problemática filosófica a prática comunicativa em sala de aula.

Deste modo, diante de uma realidade onde a sala de aula tem sido reduzida a um ambiente fechado em seu mundo pedagógico estratégico, pensar o ensino de filosofia na perspectiva da ação comunicativa é buscar combater uma educação que visa uma finalidade positivista e irrefletida da realidade, sugerindo um deslocamento das intenções individuais no processo do conhecimento para um processo intersubjetivo diante do saber.

É preciso destacar que a proposta pré-didática se configura através de uma prática social da linguagem, onde a mediação

¹ A utilização do termo Pré-didática é uma aversão a qualquer conceito de didática como uma estratégia de ensino ou tática que comumente são tomados como modelo ou técnica a ser seguidos no contexto de aprendizagem das escolas. Pré-didática refere-se à intenção de não restringir a prática apresentada a uma técnica a ser seguida. Por isso, contrário a ser modelo de ensino, o termo tem a intenção de provocar um agir livre, pretendendo com prefixo “Pré” garantir que o termo “didático” não seja encerrado ou solidificado, mas expandidos para outros possíveis agir docentes.

participativa do professor na atividade é prévia, oportuna e facilitadora na provocação da interação dialógica com seus alunos.

Distante de um modelo a ser seguido, a narrativa se interessa em compartilhar com outros professores um ato educativo com intenções de práticas comunicativas no ensino de filosofia. Dessa maneira, se espera com este exemplo narrativo, principalmente, motivar professores de filosofia a pensarem possibilidades de práticas comunicativas frente ao atual âmbito disciplinar em que a filosofia se encontra.

Esta narrativa começa a partir de um planejamento inicial, que através da intenção de explorar o universo da fala, da relação e da construção coletiva na escola, não restringe a ação do professor, mas organizar o ato educativo para vivência das possibilidades.

Neste caso, o planejamento dessa prática filosófica interventiva se apresenta não por uma finalidade estabelecida, numerações ou ordens de etapas, mas a partir de seus objetivos práticos a serem explorados, pois a pretensão é adentrar o contexto da sala de aula sem uma estrutura fixa de como agir, mas com pretensões a cultivar.

Consequência de um conjunto de aulas, este relato corresponde a uma filosofia em cena que teve como proposta uma atividade prática discursiva a partir do teatro interativo, de modo que, suas implicações provocativa e interativa pudessem auxiliar a formação da competência discursiva no ensino de filosofia no âmbito escolar.

O início do trabalho teatral começou com a leitura do texto adaptado² da “Alegoria da Caverna” de Platão. Professor e alunos

² Filosofia em Cena foi um projeto didático filosófico que teve o teatro como um recurso metodológico. Neste sentido, a encenação teatral é resultado de um conjunto de aulas sobre um específico conteúdo filosófico. Esse projeto teve sua primeira atividade em 2013 na Escola Estadual Moreira e Silva (CEPA). O projeto foi desenvolvido pelo PIBID/Filosofia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) através dos bolsistas José Anderson, José Aparecido, Artur Albuquerque e Carlos Artur, responsáveis pela adaptação do texto teatral “Alegoria da Caverna de Platão”, sob a supervisão do professor de Filosofia da escola, Airtton Torres.

revisaram a adaptação do texto proposto, havendo logo após a divisão dos papéis de atores participantes do teatro interativo.

Desta maneira, o teatro teve como atores participantes os seguintes personagens: Dois Filósofos (Sócrates e Glauco); Quatro Prisioneiros (Pescador, Policial, Operário e Estudante); e o Povo (Trinta e quatro Pessoas/alunos).

A preparação foi desenvolvida com base no texto e na experiência do professor em trabalhar o teatro em sala de aula, contudo, a cada preparação, os alunos eram divididos em partes para aprimorarem suas falas, isto é, Sócrates e Glauco faziam a leitura de sua fala, enquanto os prisioneiros aprimoravam sua participação no cenário teatral. Já o personagem “povo”, preparava sua participação através de gritos de ordem, como também, na confecção de cartazes com expressões de manifestação.

A descrição e adaptação da “Alegoria da caverna” de Platão são representadas a partir da entrada em cena do filósofo Sócrates e de seu discípulo Glauco, neste início há um diálogo entre ambos que se centra da seguinte maneira:

- **Glauco:** Sócrates, meu desejo é entender a alegoria da caverna.

- **Sócrates:** É preciso caro Glauco, que imagine uma morada subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta a luz. Imagine também dentro pessoas, estes estão lá desde a infância, com as mãos, pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem se mexer a não ser ver apenas o que há diante deles.

- **Glauco:** Posso até imaginar a cena, trazendo para atual realidade da nossa sociedade.

Após este início dialógico entre Sócrates e Glauco, os dois se retiram de cena e no canto do cenário central encontram-se os prisioneiros (Pescador, Policial, Operário e Estudante), os quais estão acorrentados, presos as mídias olham para a Tv a exibição de propagandas com marketing político sobre a sociedade - um “mundo ideal” de benefícios para o povo. Diante dessa exibição, os personagens prisioneiros apenas balançam a cabeça em sinal de aprovação. Esta representação corresponde à sociedade dentro da caverna, que através das projeções falsas na Tv, acreditam na

veracidade da propaganda que apresenta uma saúde de qualidade, uma educação estruturada e uma segurança aprimorada. Após este momento de propaganda de uma sociedade ideal, entra em cena novamente Sócrates e Glauco para prosseguir a imaginação:

- **Sócrates:** *imagine agora que se liberte um desses prisioneiros, e comece a caminhar mexendo o pescoço em vista da luz.*

- **Glauco:** *Muito mais real agora, ou seja, ele se liberta e começa a contemplar uma nova realidade.*

Mais uma vez Sócrates e Glauco deixam o centro do cenário, e um dos prisioneiros, o estudante que tem como característica a curiosidade e a vontade de conhecer, se solta da corrente, da qual estava preso a mídia, e começa a caminhar em saída da caverna, deparando-se com uma nova e verdadeira realidade.

- **Prisioneiro (Estudante):** *Como dói meus olhos. Minha vista está embaçada. Não consigo enxergar bem.*

Diante das expressões confusas do prisioneiro (estudante), começou a ser exibido em um telão imagens de grandes manifestações brasileiras, mostrando os problemas sociais da população, assim como a corrupção política no pai.

- **Prisioneiro (Estudante):** *O que é isso? O que está acontecendo? Que realidade é esta? Não era isso que eu via na caverna. Alguém me explica. Por favor, alguém me ajuda, me diz o que está havendo com a sociedade.*

Neste momento de questionamentos do Prisioneiro (Estudante), instante de conflito de realidades, surge uma grande manifestação do Povo (pessoas/alunos) com cartazes gritando palavras de ordem:

- **Povo (pessoas/alunos):** *“Queremos educação para ser cidadão”, “Vem, vem pra rua vem, contra o aumento”, “Copa do Mundo, eu abro mão, quero dinheiro pra saúde e educação”, “Brasil, vamos acordar, o professor vale mais que o Neymar”.*

- **Prisioneiro (Estudante):** *Quem são vocês?*

- **Sujeito do Povo (pessoas/alunos):** *Somos o povo brasileiro, somos estudantes, trabalhadores, desempregados e tantos outros.*

- **Prisioneiro (Estudante):** *O que estão fazendo?*

- **Sujeito do Povo (pessoas/alunos):** *Você não tem acompanhado? O povo saiu às ruas para cobrar seus direitos como moradia, educação, segurança e governantes honestos.*

- **Prisioneiro (Estudante):** *Como assim? Nós já temos tudo isso. Eu vivia em uma realidade perfeita, lá na caverna nada nos faltava.*

- **Sujeito do Povo (pessoas/alunos):** *Caverna?*

- **Prisioneiro (Estudante):** *É, o lugar onde milhares de pessoas se encontram em frente à televisão, satisfeitos com tudo o que é transmitido. Eles não vão acreditar depois que eu contar tudo isso que estou vendo aqui.*

- **Sujeito do Povo (pessoas/alunos):** *Eles?*

- **Prisioneiro (Estudante):** *É, são pessoas assim como nós e estão lá desde que nasceram. Eles não tiveram a mesma coragem que eu. Mas, eles precisam conhecer a verdade.*

Após esse diálogo entre algumas pessoas do povo com o prisioneiro que saiu da caverna, a manifestação continuou a seguir com os gritos de ordem saindo de cena, ficando apenas o personagem do Prisioneiro (estudante) no centro da ação, em silêncio.

Nesta ocasião, entra em cena assumindo a frente o Sócrates e Glauco:

- **Sócrates:** *Imagine que este prisioneiro decida voltar para caverna e contar tudo aos outros prisioneiros que não se libertaram de suas correntes por acreditarem ser aquela a única e verdadeira realidade, não irão rir dele? Não dirão que ele voltou com a vista estragada? Que não vale acreditar em suas loucuras? E se ele, o prisioneiro (estudante), insistir em soltar alguém, tentando o levar a contemplar a realidade fora da caverna, não o matariam?*

- **Glauco:** *Sem nenhuma dúvida. Tirá-los do sofá e da frente da Tv seria um grande erro neste momento.*

Após o diálogo entre Sócrates e Glauco sobre a imagem do prisioneiro (estudante) voltando para a caverna para relatar aos outros o que tinha visto, os dois filósofos saem de cena, evidenciando o prisioneiro (estudante) em ação.

- **Prisioneiro (Estudante):** Já chega, preciso fazer algo, irei voltar para a caverna e falar aos meus amigos que eles estão sendo enganados. Eles precisam saber

Reproduzindo a expressão da alegoria de voltar à caverna, o prisioneiro (estudante) se desloca para o canto do cenário onde se encontram os outros prisioneiros (Pescador, Policial, Operário) olhando a Tv dentro da caverna. Essa volta fará com que o prisioneiro (Estudante) sofra com a escuridão do interior da caverna, deixando-o perturbando com a volta por causa da ausência de luz, e direcionando-se a eles:

- **Prisioneiro (Estudante):** Amigos, o que passa na Tv não é uma verdadeira realidade. Eu estive lá fora e sei que a realidade não é verdadeira quanto parece aqui.

- **Prisioneiro (Policial):** Sai da frente, eu quero assistir e você está me atrapalhando.

- **Prisioneiro (Operário):** Isso é coisa de menino mal acostumado que nunca trabalhou na vida.

- **Prisioneiro (Pescador):** Como se pode ser tão ridículo, isso aqui é a nossa vida, saia da frente.

- **Prisioneiro (Estudante):** Isso não é verdade, eu estive lá fora e sei que a realidade não é tão boa assim. Querem nos confundir. Vocês precisam vir comigo.

- **Prisioneiro (Operário):** Esse estudante ficou louco depois que saiu do nosso meio.

- **Prisioneiro (Policial):** Tudo que passa na Tv é pura verdade. Te aviso pela última vez se não quiser sofrer as consequências.

- **Prisioneiro (Estudante):** Por favor, eu falo a verdade, eu estive lá fora.

- **Prisioneiro (Operário):** você já nos importunou demais. Vamos acabar com essa sua loucura.

Neste momento, os prisioneiros (Operário, policial e pescador) simularam uma forma de matar o estudante que desejava levar todos para fora da caverna. Após essa ação, os prisioneiros (Operário, policial e pescador) voltam a ficar de frente a TV.

Depois disso, levantou-se o **prisioneiro (estudante)** e em tom provocativo faz a seguinte interrogação: - *E vocês, voltariam à caverna para contar a verdade?*

Já os outros prisioneiros começaram a andar no meio das pessoas presentes com os seguintes questionamentos: - *O que são cavernas em nosso meio social? Existe algo que vocês acreditavam, e logo depois percebeu que era falso? O que especificamente? Sobre a Política brasileira, o que parece caverna e o que é realidade?*

Após esses questionamentos os participantes do teatro interativo começaram a sentar no chão perfazendo uma meia lua. Neste momento, o teatro não se revelou encerrado, mas se abriu a opinião dos participantes ouvintes que estavam ao redor, tornando-se também atores da temática refletida em forma de dramatização, efetivando a intenção intersubjetiva proposta pelo teatro.

Sobre a experiência dessa ação comunicacional, compartilho das palavras de Prestes (1996) com relação a essa ação provocante de uma racionalidade comunicativa no âmbito escolar:

Fecundar o campo da educação com conceitos como racionalidade comunicativa e mundo da vida, sabendo-a igualmente conflitada com as coações sistêmicas, possibilita àqueles que educam tomar consciência de seus recursos e mobilizá-los intensamente para produzir uma educação sem ingenuidades ou voluntarismos, mas capaz de tornar os sujeitos mais esclarecidos e emancipados e produzir uma prática instauradora da identidade e de diferenças. (PRESTES, 1996, p. 107).

Dessa forma, a experiência da ação dramaturgica intersubjetiva se configurou como uma ação que não trata os participantes ao redor como telespectadores, mas como ouvintes que ao serem provocados pelos atores (falantes), puderam também compartilhar de sua fala sobre a problemática apresentada.

Conforme Pizzi (1994):

A reabilitação da razão, segundo Habermas, ocorre à medida que o horizonte do mundo vivido não se restringe apenas ao enfoque da técnica e

das ciências, mas enquanto o homem, que está no mundo, é tomado como sujeito privilegiado em relação às demais coisas. (Pizzi, 1994, p. 63).

Dessa forma, é relevante salientar que o processo de discussão se deu a partir das provocações, tanto pela dramatização quanto pelos questionamentos expressos pelos atores (alunos) ao final da apresentação.

Ao longo do debate presenciamos inúmeros atos de fala que tinham a finalidade de ser compreendidos, mas por muito tempo a compreensão foi retardada por necessidade de aprimoramento discursivo das ideias expressas coletivamente. No entanto “a validade de tais proferimentos é recuperada discursivamente através da passagem da fala linguística para o ato de fala, pois “ao realizarmos uma ação de fala dizemos também o que fazemos”. (Pizzi, 1994, p. 122).

É importante enfatizar que em todo momento se observou a busca da garantia do direito e da participação de todos no debate, assegurando sempre para que a igualdade de fala fosse sempre preservada.

Observou-se também que muitos estudantes ouvintes da experiência teatral – alunos de outras turmas da escola – se sentiram provocados pela representação da alegoria da caverna, suscitando e participando com sua opinião sobre o exposto. Alguns até discursaram com exemplos do cotidiano, mas foram nítidas algumas características de racionalidade instrumental, quando por meio da opinião se estabeleceu um pensamento egocêntrico.

Independentemente dos resultados deste debate, a proposta teatral demonstrou uma boa oportunidade para instigar a todos os participantes a fundamentar suas opiniões para que se transformasse em discurso.

Considerações finais

A experiência com o teatro intersubjetivo constatou aspecto de uma racionalidade comunicativa quando se demonstrou em todo

momento – tanto na postura dos alunos quanto na postura do professor – a intenção em chegar às vias do entender-se por meio da linguagem.

É relevante destacar na experiência teatral que alguns ouvintes demonstraram certo silêncio diante das perguntas e do cenário de debate, algo que já foi perceptível nas aulas que antecederam a experiência teatral, no entanto, ao passar da discussão, foi percebido que esta postura de silêncio é consequência daquilo que Habermas chamará de ausência de liberdade comunicativa.

Acreditamos que essa percepção de ausência de liberdade comunicativa se deu por um fator externo, isto é, o medo. Ao se tratar de política num contexto de cidade pequena, o efeito da coerção é elevado, fazendo com que muitos não se sintam livres para refletir, discursar e dialogar.

Pensando este acontecimento de ausência de liberdade comunicativa na prática teatral intersubjetiva, refletimos diante dessa experiência qual o real objetivo da educação por uma perspectiva dialógica?

Diante dessa interrogação, torna-se relevante o pensamento de Coutinho (2002) acerca do compromisso educacional.

Concedendo grande importância ao diálogo, considera que o objetivo da educação é a libertação dos constrangimentos impostos pela cultura dominante que tende a colonizar a vida das pessoas, isto é, o objetivo da educação é construir pessoas livres e autônomas capazes de avaliar e de transformar a realidade social; a educação deverá ser uma ação política que leve os cidadãos a despertarem da sua opressão e a empenharem-se em ações de transformação social. Estas ações, contudo, não surge como fruto da intervenção dos educadores, mas da reflexão e da comunicação entre todos os participantes. (Coutinho, 2002, p. 374).

Portanto, percebemos que a coerção interna no âmbito escolar é uma forma de violência e um ataque à concepção democrática escolar, quando por meio do medo compromete a igualdade de fala dos participantes, a qual se esperava no diálogo o direito de todos serem ouvidos, além de criticar e contribuir com propostas.

Na comunidade intersubjetiva, a situação do diálogo indica que os participantes modificam sua definição inicial, reagrupando-se de acordo com as definições que os demais dão a ela. Com isso, a referência dos participantes na comunicação supõe que as definições da situação, em cada caso, se regem intersubjetivamente. (Pizzi, 1994, p. 63)

Ademais, essa atividade teatral se mostrou um componente criativo para praticarmos a filosofia em proximidade de nossas vidas, pois em consequência das atividades executadas em sala, a proposta teatral efetivou a provocação da fala, do ouvir e do interagir comunicativamente.

De antemão, não admitimos esta experiência como um modelo a ser seguido, mas como possibilidade provocativa para criatividade da ação de outros docentes no ensino de filosofia. Compreendemos que a maneira de ensinar filosofia não corresponde uma receita pronta como as receitas de bolo. É necessário considerarmos a especificidade da formação do professor, a disposição da sua carga horária, a disposição material escolar para realização de tais atividades, o contexto no qual os alunos então inseridos, o espaço escolar etc.

Contudo, além destes fatores observados, algo é indispensável para o ensino de filosofia: seguir na via de uma racionalidade comunicativa, o qual a reflexão crítica das investidas sistêmica no mundo da vida seja possivelmente por meio do paradigma da intersubjetividade.

Referências

ARAGÃO, Lúcia M. Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

COUTINHO, Maria de S. P. Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas: bases de um pensamento educacional. Lisboa: Colibri, 2002.

OLIVEIRA, Ana L. B. Teatro e Filosofia. In: TOMAZETTI, Elisete M. (Org.). Filosofia no ensino médio: experiências com cinema,

teatro, leitura e escrita a partir do PIBID. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 93-114.

HABERMAS, O discurso filosófico da modernidade. Trad.: Luiz Sergio Repa. Rodnei Nascimento. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000

_____. Teoria do agir comunicativo I: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012a.

_____. Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos/Jurgen Habermas. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. (Biblioteca Tempo Universitário; nº 90. Série Estudos Filosóficos).

LIMA, João Francisco. Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PLATÃO. **A República**. 7. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PIZZI, Jovino. Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PRESTES, Nadja M. Hermann. Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA

José Bezerra da Silva
Dalmo Cavalcante de Moura
Anderson de Alencar Menezes

Introdução

A disciplina Filosofia, historicamente presente no cenário da educação brasileira, foi motivo de repúdio e da sanha de segmentos sociais avessos à crítica, ao ideário de transformação social e a projeção de uma sociedade substancialmente democrática. Mesmo assim, a Filosofia se fez presente no âmbito da educação nacional, tanto na escolarização pública quanto privada, especialmente nas instituições confessionais. Seguindo esta dinâmica, atualmente, a Filosofia se faz presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme o parágrafo 2º do artigo 35-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), modificada pela Lei nº 13.415/2017 e também no quarto itinerário educativo denominado de “ciências humanas e sociais aplicadas”, objetivando proceder a análise e discussão em torno de valores formadores da sociedade brasileira, vivências embasadas na ética e focalização no fator denominado filosofia de vida.

Certamente a Filosofia não se restringe apenas a esses três aspectos, pois visa, sobretudo, pensar com qualidade e prudência a existência humana, desde o nascimento dos seres humanos até a sua morte, como também o corpo, as relações sociais a partir de questionamentos, dúvidas e admiração. Sendo assim, o ensino de Filosofia é inicialmente, a visitação da própria história da Filosofia no decorrer dos séculos, apreciando cuidadosamente as suas

variações consignadas por cada filósofo, com vistas a perceber a lógica do real, marcada por contradições e constante mobilidade.

Desse modo, a Filosofia tende a contribuir com o processo de transformação social, com o enaltecimento de formas de vivência ética e democrática. Assim, o ensino de Filosofia já vem prenhe do ideário transformador, pois sua efetividade se torna possível através do estabelecimento de relações dialógicas entre os aprendentes: professor e aluno. Ambos recorrem ao mesmo poço, qual seja, a narrativa histórica da Filosofia, perpassando as diferentes épocas e realidades sociais, sobre as quais o filósofo se debruça com vistas a clarear a existencialidade humana e o seu entorno, suas movimentações e as predisposições de seguir em frente.

Acrescente-se a tudo isso que a Filosofia não é neutra frente ao mundo da vida. Ela por si só desestabiliza, depõe contra as atitudes unidimensionais e impulsiona para a frente qualquer processo de humanização. Ensiná-la, então, é tomar partido, é seguir uma linha, uma opção. É assumir o discurso de algum filósofo como prática transformadora, entendendo que filósofo, é, segundo Marcuse (1999, p. 11) “alguém que com base no que aprendeu e na sua experiência possa realmente entender, descobrir e transformar a realidade em que vive”.

Com este artigo tecemos uma análise do ensino da Filosofia no ensino médio, trazendo para debate as modificações introduzidas no cenário da educação nacional com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), paralelamente aos itinerários educativos, com a finalidade de explicitar os conceitos competência e habilidades. Trata-se de um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, com o entendimento de que ensinar Filosofia já é em si mesmo uma provocação demarcada por valores e interesses constitutivos de uma formação social determinada, a qual o ensino dessa área do conhecimento humano pretende questionar, especialmente como é nosso caso que busca naturalizar vivências sociais precarizadas.

A lei 13.415/2017 trouxe ao debate os itinerários educativos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos introduzem

profundas modificações no ensino médio. Primeiro indica o caminho opcional que deve ser seguido pelo estudante e o segundo apresenta um conjunto de conhecimentos e informações que perpassam todo o ensino médio brasileiro. Cabe as secretarias de educação ou a escola em particular seguir o formato de disciplina ou outra forma que achar mais adequada, considerando com base fundante o projeto de vida de cada estudante, seus anseios a serem alcançados.

A oferta do ensino de Filosofia atenderá as normas da BNCC, especificamente o parágrafo 2º do artigo 35-A, mas por sua vez deve se adequar aos itinerários educativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias e IV - ciências humanas e sociais aplicadas. Certamente estes dispositivos serão alterados pelo fato de o Ministério da Educação ter realizado consulta pública sobre os itinerários e ter enviado ao Congresso Nacional projeto de lei para modificá-los.

Como será visto a seguir, a presença da Filosofia no ensino médio está repleta de questionamentos e dúvidas. Tomando por base os itinerários, certamente os conteúdos filosóficos serão minimizados para o que se chama filosofia e projeto de vida, centradas no trabalho e formação técnica profissional, dando destaque as competências e habilidades dos estudantes durante o processo formativo, voltado para o exercício profissional nas empresas, em atendimento à produção de bens de consumo. Pode-se dizer, então, que com este modelo se fornecem os meios de formação de cidadãos consumidores.

Os reflexos da crise da sociedade brasileira repercutem no Ensino Médio. Além do mais, a nossa sociedade se vê articulada com a crise do trabalho em âmbito mundial, fato que a faz recepcionar a ingerência de demandas dos países centrais: Estados Unidos e países europeus no contexto da educação nacional, haja vista as proposições advindas do Banco Mundial (Bezerra, 2015). Perseguindo essa linha de pensamento, a BNCC com seus itinerários educativos forceja respaldar a relação dos indivíduos

com o mundo do trabalho partindo do princípio da acomodação, lapidada pela comunicação entre patrão e empregado, sob a prevalência dos interesses daquele.

Por isso, como será visto mais adiante, as habilidades próprias do ensino de Filosofia no Ensino Médio se coadunam ao projeto de adaptação dos estudantes e futuros trabalhadores ao mundo do trabalho. Sendo assim, as habilidades que devem ser desenvolvidas são aquelas que possibilitam maior domínio da técnica de produção, maior consumo de bens e fazendo com que os indivíduos se tornem empreendedores.

Outros elementos compatíveis com esse projeto é que a Filosofia possibilite aos cursistas de ensino médio a adentrar no campo do aprender a conhecer, a fazer e a viver juntos. Não visa aprender no sentido de se apropriar dos conhecimentos fornecidos historicamente pela humanidade, mas aprender a conhecer, pois as mudanças contínuas exigem contínua adaptação às novidades. Como essas mudanças estão no universo das tecnologias, os envolvidos devem aprimorar seus conhecimentos nesse ramo.

Como não há que falar em humanização, prevalece a concorrência, marca fundamental do modo de produção capitalista, prevalecendo as pedagogias das competências, que abandonam a história dos seres humanos, a formação se dá de maneira administrada e se fecha no atendimento do trabalho produtivo.

Por conseguinte, diversos aspectos básicos da Filosofia que devem ser trabalhados durante o ensino são deixados de lado, por exemplo, a visão crítica do mundo da vida, a apreensão de maneira radical do modo de produção vigente e a supremacia do capital sobre o trabalho. No caso específico do Brasil, a Filosofia opera contra a centralidade europeu/norte americana no tocante à produção de conhecimentos e de perspectivas epistemológicas, possibilita maior compreensão da formação do pensamento brasileiro e retoma as discussões sobre a ética na política e na cotidianidade, além de outros fatores importantes que são analisados e percebidos à luz filosófica.

A Filosofia, então, é uma forma especial de conhecimento implementado pelos seres humanos em diferentes épocas e lugares, que necessita ser não somente conhecida, mas impulsionada para adiante, a fim de contribuir com a construção de uma humanidade seriamente humanizada.

O artigo está composto das seguintes partes: introdução e os seguintes tópicos: 1. A Filosofia no Ensino Médio e a BNCC: entre competências e habilidades; tópico 2. Filosofia e seus itinerários na BNCC: pedagogia das competências e as razões conclusivas. Deve ser levado em consideração as possíveis mudanças no cenário da educação brasileira durante a elaboração deste estudo, com mudanças nos itinerários educativos, mas certamente manterá o ensino de Filosofia como disciplina importante e necessária no processo de aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes de Ensino Médio. Dito isto, passaremos agora ao estudo do primeiro tópico.

A filosofia no ensino médio e a BNCC: entre competências e habilidades

Há uma preocupação com as mudanças ocorridas na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Na busca por absorver esses impactos, o debate acontece em virtude do aumento ou diminuição do potencial da disciplina de Filosofia proposta no Ensino Médio. Esse percurso mais uma vez tem sido preocupante, em virtude de que a disciplina de Filosofia tem sempre que responder à pergunta. Filosofia no Ensino Médio, para quê?

Em vários momentos de discussões acerca da educação básica, sempre surge a reavaliação do lugar e do tempo da Filosofia. Nesse sentido a BNCC mais uma vez traz o mesmo questionamento. Ou seja, é uma ameaça? A Filosofia será colocada de escanteio?

De início podemos problematizar a questão. Como a Filosofia é inserida na BNCC? Ela surge como uma disciplina atrelada à área

de Ciências Humanas Aplicadas. Essa abordagem, já traz para nós uma preocupação. Assim, seria necessário observar de que maneira a Filosofia se articula dentro de um conjunto de Ciências Humanas Aplicadas. Portanto, problematizar quais são os momentos da Filosofia e qual é o seu lugar.

Tendo em vista que a proposta da BNCC é estabelecer uma base comum, as Ciências Humanas e dentro delas, a Filosofia pode ou não fazer parte desse grupo seletivo? Que competências e habilidades são de responsabilidade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio? Fica então óbvio que a abordagem do ensino de Filosofia no Ensino Médio tem uma relação com as perspectivas da pedagogia das competências.

Portanto, o ensino de Filosofia enfrenta a dificuldade em virtude da concepção pragmática e tecnicista do ensino e aprendizagem. Arelada a isso acontece a mercantilização da educação numa sociedade concorrencial. Dentro desse contexto quais seriam as habilidades úteis que a Filosofia poderia proporcionar aos estudantes? Um quadro geral poderíamos considerar flexibilidade, comunicação e capacidade de adaptação dos estudantes ao mundo do trabalho cada vez mais mutável.

A BNCC (2018) traz as diretrizes para a produção de uma base comum curricular. Partindo desse pressuposto, ela não propõe excluir ou incluir disciplinas, determina as competências e habilidades que podem ser efetivadas através do currículo nas redes escolares. Dessa maneira, a responsabilidade passa a ser individual das escolas determinar esse currículo e a relação entre Filosofia e áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nesse sentido, há duas divisões de disciplinas na BNCC (2018) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), segundo BNCC (Brasil, 2018, p. 472):

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação

e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimento analíticos e interpretativos.

O Lugar da disciplina de Filosofia no Ensino Médio é, segundo essa orientação, desenvolver nos alunos e alunas a capacidade de argumentação e ampliação da base conceitual dentro das Ciências Humanas Aplicadas. Isso tem propiciado muito debate para os defensores da inclusão da Filosofia no Ensino Médio de maneira positiva e também negativa. Uma pergunta é propicia nesse contexto. Como essa relação da Filosofia e a sua função de favorecer, promover a argumentação e ampliação da base conceitual pode ser efetivada?

Para tanto há novamente em relação a Filosofia um trabalho e um lugar e um tempo a ser ocupado. Embora a BNCC tenha defendido a Filosofia e a Sociologia, resta uma demanda a ser atendida. A Inclusão da Filosofia no Ensino Médio precisa ser efetivada através de um material didático que possibilite um diálogo com as diretrizes propostas. Aqui encontramos uma problemática a ser resolvida o quanto antes. Quais os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para relacionar Filosofia e essas competências e habilidades?

Ou seja, com isso, já surge uma definição de que o espaço do ensino de Filosofia no Ensino Médio precisa mais uma vez ser construído. Ao construir esse espaço e tempo da Filosofia no Ensino Médio os professores e professoras precisam defender esse espaço.

Portanto, a legitimidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio, ainda é uma incerteza, apesar de passado tanto tempo de discussão. A presença da Filosofia no Ensino Médio continua a ser uma busca por justificativa. Uma das possibilidades são os itinerários estabelecidos pela BNCC. Concluída esta parte, seguiremos adiante com o estudo do segundo tópico conforme descrito logo abaixo.

Filosofia e seus itinerários na BNCC: pedagogia das competências

O Ensino Médio na BNCC traz como proposta a flexibilidade para os discentes ao optar por itinerários formativos que são oferecidos pelas instituições de ensino e as áreas: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seguem a isso também a formação Técnica e Profissional.

Para tanto, busca salientar os contextos locais de cada escola ou rede de ensino. Nesse sentido há várias possibilidades de arranjo da oferta dessas áreas para estabelecer os itinerários. Dessa forma, é estabelecido para essas áreas uma série de competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio. Em sua organização 40% são estabelecidos pelas redes, portanto, contextualizando os estudantes e a realidade escolar.

Nessa estruturação surge uma problemática. Esses itinerários vão ser oferecidos aos estudantes? Os estudantes vão escolher tais itinerários ou vão ficar pré-determinados pela limitação da escola?

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sugerem a preocupação por mais espaço nos currículos já que Geografia, Filosofia e Sociologia fazem parte desse itinerário de humana. Assim, fica claro que há uma incerteza das disciplinas segundo demandas de escolhas dos estudantes. Sendo assim, o profissional de ensino da área de Filosofia tem agora uma nova preocupação, que é promover escolhas de sua própria disciplina.

Portanto, a disciplina de Filosofia, entre as várias disciplinas, é novamente colocada em discussão para com isso justificar sua presença no Ensino Médio. A BNCC traz como discussão a concepção da pedagogia das competências. Quais são as competências e habilidades referidas para a Filosofia no Ensino Médio?

A pedagogia de competências tem em sua concepção a formação de maneira administrada e instrumental que em sua organização procura desenvolver o afastamento das dimensões histórico humanas. Ou seja, a formação está voltada ao mundo do trabalho dentro do processo produtivo.

Sendo assim, o processo de formação para o sistema produtivo começa na escola ao estabelecer um modelo concorrencial. A BNCC (2018) retoma o discurso de que a escola deve se articular com as mudanças do mundo do trabalho e a organização tecnológica. Mas como formar estudantes para o mundo do trabalho que a cada dia se torna obsoleto?

A Pedagogia das competências tem quatro fundamentos para Delors (2004, p. 89-102): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses fundamentos trazem em si uma formação permanente e flexível às mudanças do mundo do trabalho. O mundo do trabalho exige que a escola adeque a formação, tendo em vista que há um déficit na formação e a educação estaria numa crise, já que a inovação constante não é acompanhada pelas escolas.

A BNCC e pedagogia das competências trazem implícita e explicitamente a necessidade e a justificativa da eficiência, resultados, qualidade, competitividade, toda a linguagem administrativa e corporativa empresarial. Nesse contexto a escola deve formar o trabalhador que tem ao final de sua formação a seu favor a mobilidade necessária ao mundo do trabalho precarizado, mutável e móvel.

Assim, as disciplinas passam a ser orientadas para uma gestão mercadológica dos recursos humanos em formação. O processo educativo então, deve ao final ter um sujeito trabalhador: flexível, criativo e com mobilidade. Dessa maneira a BNCC se afasta do que outros documentos já defendiam em relação a presença da Filosofia no Ensino Médio. Segundo Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006) e Diretrizes Curriculares aos cursos em Filosofia pela Portaria INEP, nº 171, de 24 de agosto de 2005 que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de Filosofia, são competências da área da Filosofia:

Quadro 1 – Competências específicas descritas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006) e Diretrizes Curriculares aos cursos em Filosofia

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES
Representação e comunicação	-Ler textos filosóficos de modo significativo; -Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; -Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; -Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes;
Investigação e compreensão	- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.
Contextualização sociocultural	- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal- biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Fonte: PCNs (2000, p 33-34)

Assim, é desenvolvido para a Filosofia no Ensino Médio as seguintes habilidades:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (Brasil, 2018, p. 572).
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros. (Brasil, 2018, p. 572).

Essas competências e habilidades exigem da Filosofia uma capacidade de inovação e adaptação às realidades das mudanças do mundo do trabalho que são expressos nas competências e habilidades a seguir.

(EM13CHS501). Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. (Brasil, 2018, p. 577).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (Brasil, 2018, p. 577)

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (Brasil, 2018, p. 577)

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. (Brasil, 2018, p. 577).

Essas habilidades implicam outras competências e habilidades que demandam a Filosofia. Nesse sentido é dentro dessa possibilidade que a Filosofia pode ocupar, formular rotinas curriculares.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. (Brasil, 2018, p. 573).

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. (Brasil, 2018, p. 575).

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção

da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (Brasil, 2018, p. 579)

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). (Brasil, 2018, p. 579).

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. (Brasil, 2018, p. 579)

Toda essa discussão tem como pressuposto tornar a disciplina de Filosofia eficiente e atrativa no Ensino Médio. Dessa forma, tem como pressuposto o mundo do trabalho.

Nesse contexto, seus temas de estudos vão desde a tecnologia, indústria cultural, concepções políticas, formação para a cidadania e direitos humanos. Diante dessas determinações como educar para a cidadania, transformação social e emancipação?

Razões Conclusivas

As problematizações apresentadas neste estudo buscam colocar luz no ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio trazendo para debate a possibilidade de o referido ensino ser útil a algum projeto de emancipação dos seres humanos. Vale dizer, a emancipação seja ela qual for, podemos citar, a título de exemplo, a emancipação iluminista, política e humana, é precedida por uma transformação da realidade social, portanto, pensar Filosofia como dispositivo vocacionado à emancipação, faz-se necessário perceber antes se o ensino da referida disciplina se coaduna com a dinâmica da mudança radical.

Grosso modo, podemos perceber dois momentos significativos da Filosofia: primeiro, sua presença na BNCC e segundo, a liberdade da sala de aula, onde o professor/professora implementa uma relação

dialógica com estudantes, com a finalidade de ambos se aperceberem de determinada elaboração teórica.

Inicialmente esse modelo de educação supõe o comprometimento prévio do professor/professora com determinada forma de sociabilidade. Se por este viés se constata a persistência de vidas precarizadas na formação socioeconômica vigente, é possível que esse acontecimento seja investigado filosoficamente em sala de aula, abrindo o leque de possibilidades para a sua transformação.

Conforme nosso entendimento, a iniciativa vem do professor/professora, pois a lição advinda da BNCC inviabiliza a discussão em torno da superação de qualquer formação socioeconômica. Ela, a Base Nacional Comum Curricular, juntamente com os itinerários educativos circulam em torno de arranjos sociais conformativos, e se deve haver alguma transformação ou uma simples mudança com base nas disposições da BNCC, cabe ao ente estatal fazê-lo dentro das regras invisibilizadas dos conflitos sociais.

Assim, o Estado mantém a “nobre” função de controlar a sociedade a fim de torná-la homogênea e os indivíduos convivendo uns com os outros sob o regime do consenso. Somente desse modo, torna-se viável centralizar a educação e com o ensino de Filosofia em competências e habilidades, como foi visto logo acima.

No estágio atual em que se encontra a educação brasileira, o circuito de competências e habilidades seguem o jogo do mercado. Porquanto, os jovens cursistas do ensino médio são instados a se educarem para aceitar a “normalidade mercadológica”, ou seja, a concorrência e o lucro. Outros aspectos importantes, como ética, moral, valores se aproximam desse formato educacional, mas apenas como dispositivos a circular em órbita dos pontos centrais.

Desse modo, a Filosofia perde sua importância e interesse, visto que esse campo de conhecimento ultrapassa a área da tecnologia, do jogo político dos interesses e se volta para valores, os quais assumem a postura que rompe com condicionamentos opressivos e excludentes. Assim, a possibilidade aberta de se

abarcam o ensino de Filosofia como meio de transformação social, faz-se necessário romper com o esqueleto educacional montado em competências e habilidades, as quais podem ser corrigidas por um projeto educacional centrado, sobretudo, nos determinantes do princípio vida.

Este princípio se desdobra em princípios menores, porém todos convivem articulados, pois estabelecem determinantes sem os quais a existência humana descamba para a barbárie, consubstanciada na destruição do ambiente natural, poluição dos mananciais e assassinios de segmentos de seres vivos que se estabelecem culturalmente fora da lógica capitalista: os indígenas, pessoas acolhedoras de fundo de pasto, pessoas da floresta, além de outros.

Soma-se aos elementos citados no parágrafo anterior a ideia foucaultiana do cuidado si que resplandece no cuidado do outro. Menezes et al (2020, 113) ao refletirem sobre este tema, dizem: “a concreção sócio-histórica somente adquire efetividade mediante a abertura frente à proximidade do outro, gerando, desse modo, o princípio do cuidado do outro/outra”. Acrescentamos a esse universo o cuidado a Terra, pois está a exigir cuidados, dada a contínua e desenfreada exploração de seus recursos.

A Filosofia, ramo do conhecimento humano antigo e de grande valor, não encontra aceitação pacífica na área do ensino brasileiro. Mesmo presente na BNCC, sua dinâmica está voltada para a sintomática ideia de projetos de vida. Romper esse círculo e seguir adiante é não somente um projeto da peculiaridade do ensino, mas sobretudo, da própria Filosofia, que não fica restrita ou circunscrita aos desejos particulares de uma sociedade persistentemente marcada pela exploração, concentração de renda e discriminação.

Outra discussão que não foi posta até agora é se de fato, a Filosofia pode ser ensinada. Todo ensino se arranja com a transmissão de conhecimentos. A maneira como essa transmissão se efetiva é outra questão de fundo. Entendemos que o ensino de Filosofia é uma prática transformadora e realizável sob a forma da dialogicidade, que segundo Freire (1987) quem ensina, aprende e quem aprende, ensina. Por isso, trata-se de campo aberto,

demarcado apenas pela história, suas contradições e interesses de classe. Ambos, professor/professora e estudantes são aprendentes, visto que lhes falta a posse exclusiva da verdade. E somente articulados podem aprender/ensinar a pensar com qualidade, a destempo das proposições ritualísticas emanadas da BNCC.

O cenário da educação nacional aderiu, fortemente, aos ditames empresariais. Por isso, quanto ao ensino de Filosofia, mesmo presente na legislação do Novo Ensino Médio, fica restringida pela força advinda de fora, da mercadorização das relações sociais. Sendo assim, os itinerários educativos priorizam a profissionalização e a matematização da existência. Por aí se vê uma educação subordinada, voltada ao consenso, na qual as habilidades no manuseio de tecnologias são a prioridade. Desse modo, indivíduo educado é quem se mantém silenciosamente subordinado, que atua em consonância com as prerrogativas do capital.

Entendemos ser o manuseio da Filosofia algo perigoso para as classes dominantes. Retirá-la do contexto ou subordiná-la ao soerguimento das próprias escolhas pode ser uma armadilha do sistema que evita questionamentos e cabeças pensantes. Assim, o ensino de Filosofia, por pior que seja, denota contundente insatisfação com o contorno existencial, retoma o caminho da dúvida, do pensar, sentir, agir e comportar-se de maneira diferenciada, seguindo seus próprios passos, sem a ingerência de outrem.

O ensino de Filosofia expressa a percepção que se tem do mundo da vida. Seus limites são os seres humanos, histórica e culturalmente construídos e sua força empurra a humanidade para novos horizontes, estruturados como utopia de ruptura, que nega o presente quando marcado pela precarização da existência e sugere formas de vivência embasadas na dignidade humana.

Considerações Finais

A Filosofia mais uma vez é colocada em discussão. Diante do mundo do trabalho as Ciências Humanas são sempre questionadas sobre a sua contribuição para esse mundo.

Na sociedade capitalista, onde é articulado a eficiência, habilidades, competências e forma para o mundo do trabalho precarizado é preciso formar para a capacidade de mudanças a qual se mostra a realidade. Nesse sentido emancipação humana, cidadania, dignidade são determinadas pela área de conhecimento da educação. Portanto, a antiga discussão de que a sociedade está em crise e assim também a educação é o movel das reformas educacionais e da reforma da reforma.

Dessa forma as Ciências Humanas são responsabilizadas por essa crise. O percurso da Filosofia no Brasil tem sido ainda desenvolvido no sentido volúvel, mutável, constante e inconstante ao mesmo tempo. A Filosofia é convocada a se articular com o profissionalismo e mercantilização. Essas discussões de BNCC e tantas outras reformas e reformas da reforma, ainda vão provocar mudanças de orientações e de caminhos que a filosofia deverá percorrer e mobilizar. Tais reformas vão se incluir e se excluir, daí a importância das discussões aqui presente.

A contribuição da Filosofia para a formação da cidadania, emancipação entra em conflito com a profissionalização e o mundo do trabalho. Nesse sentido a sociedade da tecnologia, informação e tantas denominações, são adversárias do pensamento aprofundado, sincero, análise crítica e argumentativa. Assim se cria vários artifícios para a educação com o objetivo de formar o novo sujeito trabalhador da sociedade capitalista.

Nesse contexto, ainda cabe a pergunta. Filosofia para quê? A Filosofia está novamente num lugar de dualidade de incerteza e certeza. Sendo assim, é preciso formular um plano de trabalho, desenvolver estratégias, criar alternativas.

A busca por competências e habilidades vão permanecer durante muito tempo na elaboração das possibilidades da Filosofia

no ensino médio. As Ciências Humanas permanecem sob suspeitas diante do cenário contemporâneo da argumentação de uma sociedade em estado permanente de crise.

Referências

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da educação nacional**. Diário Oficial da BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98; Resolução 03/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**. Ciências humanas e suas tecnologias/Secretária de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base– Ensino Médio**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em 20/07/2023.

BEZERRA, José. **Educação Escolar Quilombola: limites e perspectivas**. Palmeira dos Índios: FACESTA, 2015.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 1987.

MARCUSE, Herbert. **A grande recusa hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MENEZES, Anderson de Alencar; MOURA, Dalmo Cavalcante de; BEZERRA, José. Educação e resistência em tempos de pandemia: reconstruir o reconhecimento, a racionalidade e a sensibilidade. In: **Filosofia & Educação no tempo espaço que chamamos hoje**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

A RUPTURA DE PARADIGMAS: vozes das mulheres na Filosofia e suas contribuições para a Educação

Giseliane Medeiros Lima
Anderson de Alencar Menezes

Introdução

Falar sobre as vozes das mulheres na filosofia, pensando em suas contribuições para a educação trata-se de um paradigma, uma vez que existiu/existe um silenciamento quanto a presença da figura feminina no pensar filosófico. Parte-se do pressuposto que existe um silenciamento/ocultamento da mulher na filosofia.

Nesse trilhar de preposições o objetivo geral do texto diz respeito a tecer diálogos com relação a presença da mulher na filosofia, transgredindo a invisibilidade feminina a fim de contribuir para sair do ocultamento e criar estratégias de aprender a pensar para além do cânone dominante androcêntrico. A sequência de conteúdos diz respeito a: o silenciamento/ocultamento feminino na filosofia: “tolices” ditas sobre as mulheres; visibilidade e voz das mulheres filósofas que resistiram e insistiram; superação do cosmo sufocante do sexismo na filosofia: estratégias de subversão e transgressão por meio da educação.

A metodologia adotada é de tipo qualitativa com base na epistemologia crítica e abordagem referente a um estudo bibliográfico. Concomitantemente, os resultados nos levam a tecer diálogos com relação à presença da mulher na filosofia, transgredindo a invisibilidade – a fim de contribuir para saída do ocultamento – e criando estratégias que permitam aprender a pensar para além do cânone dominante androcêntrico, adultocêntrico e heterossexista e sexista.

Vale ressaltar que durante a escritura, destacou-se o primeiro nome das mulheres filósofas estudiosas, a fim de dar visibilidade à figura feminina no pensar filosófico em sua integralidade.

O silenciamento/ocultamento feminino na filosofia: “tolices” ditas sobre as mulheres

Por que as mulheres e a Filosofia? Porque estamos dispostas, como sempre estivemos, a expor nossas caras, nossas falas, nossos medos, mas principalmente, nosso desejo de filosofar (Menezes, 2002, p. 127).

O presente objeto de discussão apresenta o desafio de pensar na ciência educacional sob o amparo da filosofia, área que pode fornecer subsídios indispensáveis para reflexões acerca da presença feminina na filosofia, fazendo insurgir sua visibilidade na construção de teorias que rompam com o ditame dos cânones androcêntricos.

A filosofia foi tecida por mãos masculinas, as quais na maioria das vezes ocultaram a presença feminina e a restringiram a um cosmo sexista vigente, o que demonstra a urgente e a necessidade de superar esse cânone a partir da coragem que se ancora na própria ciência filosófica. Uma das estratégias de enfrentamento e subversão da ordem é justamente dar voz a mulheres filósofas que foram silenciadas e ocultadas. Existiram e ainda existem muitas mulheres que desenvolvem trabalhos filosóficos incríveis, os quais são, neste estudo, insurgidos e propagados.

Os primeiros filósofos gregos, em séculos antes de cristo, já faziam pontuações com relação ao sexo feminino, o qual se entendia ser um sexo naturalmente inferior. Assim sendo, a ideia é expor tais “tolices” construídas em um tempo histórico androcêntrico que olvidaram as mulheres na filosofia. As assimetrias que regeram e regem a filosofia ainda são masculinas, o que demonstra a necessidade de outras interpretações de tais situações análogas ao passado.

Em *A República*, Platão (2005) coloca questões relacionadas à formação da sociedade, e é nesse ponto que entra a relação entre homens e mulheres. Para Platão, mulheres e homens podem ser dotados de alma racional. O discípulo de Platão, Aristóteles, em sua obra *A Política* (2005), apresenta uma crítica à ideia de Platão ao considerar que a mulher possui uma alma inferior, isto é, o sexo feminino seria a versão incompleta do homem, apenas um corpo fértil que serviria para reprodução, pois todas as características da criança sairiam do sêmen do homem. Platão, por sua vez, acreditava que as mulheres eram dotadas de virtudes, entre elas a virtude de deliberar, porém de maneira ineficaz e inferior às virtudes dos homens. No sentido de natureza da alma, Platão enxergava homem e mulher como seres equiparados e afirmava que mulheres poderiam exercer cargos de chefias. A ideia de Platão caminha na contramão do que se pensava em Atenas com relação à mulher em 430 a. C.

No campo da filosofia, estudar a relação hierárquica entre os sexos ainda é visto com desconfiança, na medida em que são escassos estudos que atrelem gênero à concepção filosófica. Entretanto, as diferenças entre os sexos e o papel histórico de ser mulher está presente nos mais importantes textos de filósofos da tradição ocidental. Na famosa e referenciada obra de Platão (427-348 a.C.) *A República*, encontram-se escritos relativos à alma do homem e da mulher. Em Aristóteles (384-322 a.C.), na obra *Política*, também é possível encontrar a relação que se estabelecia entre os sexos. Em Descartes, Rousseau, Kant, entre outros, é possível reconhecer um tratamento teórico e conceitual relativo à posição da mulher na filosofia.

Magali Menezes (2002) destaca que o discurso filosófico é masculino, onde as mulheres percorrem o submundo da razão, ocupando lugares inferiores conforme o que justificavam ser a sua própria natureza. A autora destaca que as lutas feministas provocaram rupturas epistemológicas na organização do pensamento filosófico ocidental. Aristóteles afirmava que o homem é um ser completo e símbolo da perfeição, enquanto a mulher seria

incompleta. Nietzsche dizia que, ao conversar com a mulher, seria interessante levar um chicote. Shopenhauer via a mulher que estudava filosofia como um cão apoiada em uma pata só. Algumas frases ditas por esses filósofos apresentam importantes visões de cada tempo histórico: “a mulher é por natureza inferior ao homem e deve pois o obedecer. O escravo não tem vontade, a criança tem, mas incompleta, a mulher tem, mas impotente” (Aristóteles, *apud* Pacheco, 2015, p. 17). Ainda, para Hegel, “a mulher pode naturalmente receber educação, porém sua mente não é adequada a ciências mais elevadas, à filosofia e a algumas artes. (Hegel, *apud* Pacheco, 2015, p. 17).

Para Pacheco (2015), os discursos dos filósofos influenciaram o posicionamento das mulheres na filosofia, deixando-as à margem, de modo que alguns filósofos escreveram, de forma direta, suas aversões em relação às mulheres e outros buscaram eufemismos para explicar a condição feminina.

Ao se pensar no lugar que as mulheres ocupam na filosofia e no campo da história da educação, percebe-se o caráter patriarcal no qual se construiu a imagem de submissas, dóceis e frágeis. Tais pensamentos persistem na atualidade e proliferam múltiplas violências contra a mulher.

A violência da história de silêncio de muitas “Severinas” foi a certeza de que a memória é revolucionária e de que uma geração hoje vive os frutos dessa revolução que atordoa e incomoda o pensar filosófico. Precisamos dialogar com seu tempo, resgatar a história não contada, não apenas para orçá-la, mas para mostrar que ela pode adquirir outro sentido. Será que a filosofia está disposta a construir esse diálogo com o tempo? Pelo menos nós mulheres estamos e esperamos que ela também esteja! (Meneses, 2002, p. 22).

Pensar na filosofia e na educação como base para descortinar a complexidade referente à presença das mulheres na filosofia é esmiuçar a história em suas origens, buscando perceber outros sentidos e buscando compreender como a mulher foi vista desde os primórdios no que se refere aos filósofos socráticos.

Márcia Tiburi (2002, p. 24) ressalta que o discurso filosófico e a racionalidade que o sustenta estruturam-se como patriarcais, em que “a metafísica construída sob o apanágio da razão [...] encontra-se como lugar positivo a margem da qual surge a estética como discurso do conhecimento inferior, o discurso do outro da razão”. A autora supramencionada cita Platão, entendendo que o corpo seria a sepultura da alma e que o corpo como a morada do diabo o feminino seria um de seus agentes. Ela apresenta a concepção de beleza que, ao *logos* filosófico, possui a racionalidade como regra, logo o padrão é o corpo masculino racionalizado e o corpo feminino como belo.

Graziela Rosa (2015) destaca alguns filósofos que contribuíram para a exclusão das mulheres na filosofia,

De vinte e dois ilustres filósofos, apenas oito se casam. Além disso, são de todos conhecidas as palermices que das suas plumas saíram no momento de falar das mulheres. Nietzsche aconselhava-nos a levar chicotes quando fôssemos com elas; Schopenhauer colocou os pensamentos femininos em relação inversa com o comprimento dos seus cabelos; Hume considerava-as oportunas naquelas reuniões em que as conversas descambam para o frívolo, e Descartes dizia, é fácil supor que com tonta malícia, que queria escrever de modo tão claro que até as mulheres o compreendessem. Nenhum dos citados, certamente, manteve uma relação estável com uma mulher. Os filósofos, em geral, quando falaram sobre a mulher ou sobre a guerra brilharam. Ou, para ser sinceros, caíram no ridículo (Rosa, 2015, p. 38)

A autora destaca que Platão também não foi diferente. Beauvoir disse que “entre as mercês que Platão agradecia aos deuses, a maior se lhe afigurava o fato de ter sido criado livre e não escravo e, a seguir o de ser homem e não mulher” (Platão, 2000, p. 16, *apud* Rosa, 2015, p. 39).

Nos seus escritos de Schopenhauer, é possível encontrar aberrações, como: “Não é possível manter as mulheres nos limites da razão senão por meio do medo” (Schopenhauer, 2004, p. 105); ou “quando as leis concederam às mulheres os mesmos direitos dos homens, elas deveriam ter lhes dado também um intelecto masculino” (Schopenhauer, 2004, p. 79). Sendo assim, a

necessidade de pensar as mulheres e o campo filosófico está sustentada em uma história da filosofia que destina à margem sujeitos que pensam e produzem conhecimento filosófico. Nesse sentido, é preciso romper com essa filosofia que exclui as mulheres e seus pensamentos. Pessimista, Schopenhauer disse que “casar-se significa enfiar a mão em um saco, de olhos vendados, na esperança de descobrir uma enguia no meio de um monte de cobras”. (Schopenhauer *apud* Rosa, 2015, p. 41).

Schopenhauer afirmou que “a simples observação da figura feminina já mostra que a mulher não foi destinada a grandes trabalhos intelectuais ou tampouco físicos” (Schopenhauer *apud* Rosa, 2015, p. 17) e que “as mulheres existem somente para a propagação da espécie, e seu destino se reduz a isso” (p18, 2004). Nas diferentes áreas do conhecimento, os homens sempre pensaram as mulheres como inferiores. (Schopenhauer *apud* Rosa, 2015, p. 42).

Maria Carvalho (2002) evidencia as observações de Kant sobre o belo sexo, ressaltando que, apesar de o tema da mulher não ser algo comum no campo da filosofia, o feminino não está ausente da história filosófica, mas está presente nos textos dos mais importantes filósofos da tradição.

Kant (1990), em seu livro “Observações sobre o sentimento do belo e do sublime”, publicado em 1764, ocupou-se em defender a inferioridade feminina essencial e natural, “[...] a natural incapacidade feminina para as questões do intelecto: “o conteúdo da grande ciência da mulher é o ser humano, e entre os seres humanos, o homem. Sua sabedoria não consiste em raciocinar, mas em sentir” (Kant *apud* Carvalho, 2002, p. 53).

Maria Carvalho (2002) destaca que, para Kant, as mulheres também possuem entendimento, mas inferiores aos do homem. Para o filósofo, aquelas que pretendiam se equiparar aos homens no campo intelectual conseguiriam, no máximo, embaralhar a cabeça, pois esses entendimentos não estariam ao seu alcance e, com essa tentativa, ainda enfraqueceriam seus charmes naturais. Definem-se o belo sexo e o sexo sublime os atributos elevados ao sublime que pertencem ao sexo masculino; as virtudes femininas

seriam apenas belas e agradáveis, possuindo uma natureza passional, ausência de auto controle e incapacidade de agir de forma moral. Ainda, na visão do filósofo, mulheres choram por reconhecer sua fragilidade e absoluta impotência, comportamentos relacionados à natureza feminina.

Em sua visão essencialista e androcêntrica, escrita em seu tempo histórico relativo ao século XVIII, Kant (1990) advogou a favor de uma educação diferenciada para meninos e meninas, na medida em que, para ele, as mulheres deveriam ser excluídas da vida pública, pois o ideal emancipatório kantiano não estaria ao alcance do sexo feminino.

No contexto da história da educação brasileira, essa perspectiva de educação e currículo diferenciado para as mulheres foi uma constante. De acordo com Guacira Lopes Louro (2008), no século XX, já havia algumas escolas no país com diferenciação curricular no que se refere à mulher, que deveria ser mais educada do que instruída, assim como a ideia de que ela precisaria ser a mãe virtuosa e pilar de sustentação do lar em primeiro lugar. Nesse âmbito, a educação das mulheres, justificada por seu destino de mãe, veio alocada na primeira lei de instrução pública do Brasil de 1827, nos artigos 6 e 12, os quais definiam os conteúdos para meninos e meninas com base no que se considerava ser aptidão natural.

Por consequência, o lugar que a mulher ocupou, no campo da filosofia e da educação, em seu percurso histórico, esteve atrelado a ambiguidades, as quais se proliferam na sociedade atual. É possível afirmar que ainda se pensa na mulher para o lar e o homem para o espaço público. Tais formações androcêntricas e patriarcais, fortemente engendradas, proferem a mulher como objeto e inferior ao homem, o que desencadeia inúmeras violências contra o ser feminino, havendo a necessidade de desmembrar as estruturas, iniciando por seu cânone no que se refere à presença das mulheres na ciência filosófica.

Rosa (2015) convida a pensar na necessidade de subverter e transgredir na filosofia, destacando que subverter seria não se

subordinar à ordem estabelecida e transgredir seria violar os cânones. A autora chama atenção, ainda, para o fato de que as questões filosóficas que problematizam as mulheres e a filosofia precisam ser valorizadas. Faz-se necessário quebrar o que se chama de teto de vidro ou de cristal, que são as barreiras invisíveis que ainda precisam de superação. É preciso pensar em questões simples que foram naturalizadas, como o ensino de filosofia no ensino médio e superior – por exemplo, filosofia da educação – em que não se ouve falar de nenhum nome de mulheres ou os preconceitos que se tem quando se fala de mulheres filósofas, pois a filosofia é ocupada majoritariamente por homens.

Não se espera que uma mulher entre para o campo filosófico e, quando se entra, ela é vista com desconfiança. Por isso, é indispensável ter atenção para processos de transgressões e quebra de paradigmas, pois pensar a mulher fora da filosofia é concordar com o androcentrismo latente que essa área propagou, segundo o qual a mulher é inferior no campo do pensamento e da produção filosófica. Joan Scott (1989) pontua que a mulher está no mundo para incomodar mesmo; para fazer valer o nome das muitas Marias e Severinas, que lutaram para que hoje fosse possível para o sexo feminino galgar espaços como este.

Esta pesquisa corrobora com as ideias de Rosa (2015), segundo a qual é preciso sair do silenciamento, ocultamente engendrado, fazer pensar. Nesse panorama, a ideia de denunciar/publicizar as tolices que foram ditas por filósofos sobre as mulheres objetiva justamente transgredir a filosofia e, para além disso, ressaltar mulheres que subverteram e transcenderam essas tolices em tempos hostis, representado exclusivamente pela figura masculina como o centro. Rosa (2015) destaca a necessidade de criar estratégias subversivas e apresenta, como exemplo, Beauvoir e Angela Davis, grandes filósofas que fizeram e ainda fazem história, transgredindo e conduzindo a um pensar filosófico e epistemológico sobre a vida em suas estruturas arbitrárias.

Visibilidade e voz das mulheres filósofas que resistiram e insistiram

Pacheco (2015), em seu texto, questiona onde estão as mulheres na filosofia, tendo em vista que estas sempre foram representadas de modo pequeno e inferior, partindo de discursos misóginos de filósofos que, frequentemente, justificavam a submissão e a inferioridade feminina com base em aspectos biológicos e naturais.

O fato é que a visibilidade da mulher permanece com pontos obscuros de uma história cheia de opressão e submissão. Para tanto, o presente estudo foi desenvolvido a partir de uma atuação contestadora da mulher como sujeito limitado da filosofia. Filósofas contemporâneas, como Menezes, Tiburi, Rosa, Pacheco, Vale, entre outras, convidam a transgredir os cânones vigentes e incentivam o sexo feminino a não só escrever e produzir mas também a se referenciar em mulheres. Afinal, essas mulheres fazem pensar sobre a sororidade feminina no âmbito acadêmico, filosófico científico e social. Então, que o feminismo, a empatia e a sororidade alcance todos os espaços e todas as mulheres em suas múltiplas singularidades.

Quem são essas filósofas? Pacheco (2015) nos fornece um panorama da história acerca de evidenciar e desmembrar suas origens. Na história da filosofia existiram mulheres que contribuíram com seus pensamentos, mas que foram ocultadas pela visão misógina de sua época. Quem foram essas mulheres? O que elas fizeram? A seguir, serão expostas, brevemente, algumas dessas grandes pensadoras, que mesmo estando nas “sombras” fizeram a diferença dentro da filosofia.

Desde a **Antiguidade** já havia uma significativa presença feminina no “mundo do pensar”. Nesse momento da história descata-se os nomes femininos: Antiguidade Themistoclea (600 a. C.); Aristoclea (século V a. C.); Aspásia de Mileto (407-410 a. C.); Diotima de Mantinea (427-347 a. C.); Asioteia de Filos (393-270 a. C.) Hipátia de Alexandria (360-415 d. C.).

Na **Idade Média** também houve mulheres que colaboraram para a filosofia com seus pensamentos. Destaca-se alguns nomes: Hildegarda de Bingen (1098-1179); Heloísa de Paráclito (1101-1164); Catarina de Siena (1347-1380); Christine de Pizan (1364-1431). A **Idade Moderna** também teve um cenário feminino, quais sejam: Louise Labé (1524-1566); Mary Astell (1666-1731); Mary Wollstonecraft (1739-1797); Olímpia de Gouges (1748-1793). Na **Idade Contemporânea**, Pacheco (2015) destaca que a presença feminina vai começando a ganhar visibilidade. Como a filósofa marxista Rosa Luxemburgo é uma destas grandes presenças feminina na era contemporânea, tornando-se mundialmente conhecida por suas ações revolucionárias e por fundar o Partido Social-Democrata (SPD) da Polônia e Lituânia. Além dela destaca-se Lou Andreas-Salomé (1861-1937); Edith Stein (1891-1942); Hannah Arendt (1906-1975) e Simone Weil (1909-1943). Na atualidade, destaca-se alguns nomes: Marcia Tiburi; Djamila Ribeiro; Magali Mendes de Menezes; Bárbara Valle; Juliana Pacheco, dentre outras mulheres filósofas que inspiram.

Estas foram algumas de tantas mulheres que fizeram parte da história da filosofia. A tarefa que nos cabe atualmente é fazer valer a presença destas mulheres que foram e ainda são ocultadas. Devemos deixar essas vozes gritarem, já que foram abafadas durante anos, principalmente aquelas mais antigas, que ainda são consideradas como um mito. Portanto, segundo Ferreira, é por meio de uma filosofia no feminino, que podemos restituir a presença de grandes mulheres nesse campo abrigado pelo conhecimento e sabedoria. Corrobora-se com Pacheco (2015, p. 29), ao afirmar que:

Não há como modificar a invisibilidade sofrida pelas mulheres, mas para que não permaneçam ocultas no presente e nem no futuro, é necessário questionarmos e ao menos fazê-las visíveis no agora da filosofia. Isto é fundamental para que possamos responder aos questionamentos expostos neste texto, principalmente daquelas mulheres que, atualmente, se interessam por filosofia, para que assim quando entrarem em cursos dessa área não se sintam excluídas, ou menos.

Ao pensar na educação como aquilo que impulsiona revoluções, superações e conquistas, convidam-se a todos/as a uma reflexão quanto à presença feminina na filosofia, desmembrando as estruturas e ensinando meninas e meninos a equidade e luta por direitos em suas dimensões reais. Pensar nas filósofas que fizeram história é tirá-las do silenciamento e fazer valer as suas vozes no campo prático. Para além da reflexão epistêmica, essa atitude permite promover mudanças e melhorias de vidas reais.

Nancy Fraser (2009), filósofa norte-americana, vem discutindo, com grandes repercussões, as questões supracitadas. Veja o que a autora diz:

Reconhecimento, assim, tornou-se a principal gramática das reivindicações feministas no fim-de-século. Uma categoria venerável da filosofia hegeliana ressuscitada por cientistas políticos, essa noção capturou o caráter distintivo das lutas pós-socialistas, que frequentemente tomavam a forma de uma política de identidade, visando mais a valorização da diferença do que a promoção da igualdade. Quer o problema fosse a violência contra a mulher, quer a disparidade de gêneros na representação política, feministas recorreram à gramática do reconhecimento para expressar suas reivindicações. Incapazes de obter progresso contra as injustiças da política econômica, preferiram voltar-se para os males resultantes dos padrões antropocêntricos de valor cultural ou de hierarquias. O resultado foi uma grande mudança no imaginário feminista: enquanto a geração anterior buscava um ideal de equidade social expandido, esta investia suas energias nas mudanças culturais. (Fraser, 2009, p. 15).

Nessa perspectiva, o reconhecimento passa a ser uma das principais gramáticas de reivindicações do movimento feminista na contemporaneidade. Com a ideia de reconhecimento, Fraser (2009) quer impulsionar, ainda mais, a valorização da diferença em detrimento da ideia de igualdade. Essa perspectiva implica uma ruptura com gerações passadas, que insistiam na ideia de igualdade entre os gêneros e investe-se politicamente, a partir do reconhecimento, nas transformações culturais entre os gêneros.

Na compreensão de Nancy Fraser (2019), no livro “Feminismo para os 99%: um manifesto escrito com Cíntia Arruzza e Tithi Bhattacharya”, a autora defende um feminismo focado nas

necessidades da minoria social, sobretudo ao fazer as relações entre Redistribuição, Reconhecimento e Justiça Social, justamente para não se cair nesse empoderamento *light*, que é mais uma cilada desse capitalismo traiçoeiro e predador.

Compreende-se que a educação abrange múltiplos processos formativos, no que tange ao desenvolvimento integral do ser humano em suas dimensões sociais, psicológicas e culturais, as quais lançam o indivíduo em redes educativas institucionais e não institucionais. Pensa-se a educação em sentido amplo e multidimensional que permite traçar múltiplos caminhos de entender e transformar as ações dos indivíduos em seus seios culturais e formativos. Portanto, remete-se à educação como teoria e prática social em prol da consciência e ação política.

No seio da educação, os movimentos feministas convidam a promover reflexões sistêmicas, levando meninas e meninos a um processo de alargamento de mentalidades. Nesse sentido, o feminismo, em sua plurirreferencialidade, trata-se de uma estratégia de subversão no campo da filosofia, levando as mulheres a pensarem em si mesmas para além das caixinhas normalizadoras. Essas conceituações contribuem para o objeto de tese, uma vez que se relaciona ao empoderamento feminino e à possibilidade de criar meninas para além dos padrões androcêntricos, heterossexistas e binários, indo além dos cânones dominantes. As filósofas contemporâneas conduzem ao pensar para além da visão deturpada que paira na educação de crianças e convidam a dar vozes a mulheres em processos de educação interseccional de resistência política diária. Assume-se aqui a posição da epistemologia feminista por meio de concepções ligadas à filosofia e à sociologia no âmbito das conceituações de gênero e sexualidade.

Considerações

Filósofas contemporâneas como Menezes, Tiburi, Rosa, Pacheco, Vale, entre outras, nos convidam a transgredir os cânones vigentes e além de escrever nos referenciarmos em mulheres. Elas

me fazem pensar sobre a sororidade feminina no âmbito acadêmico, filosófico científico e social. Que nosso feminismo, empatia e sororidade alcance todos os espaços e todas as mulheres em suas múltiplas singularidades.

Ao pensarmos na educação como o oxímoro que impulsiona revoluções, superações e conquistas convidamos a todos/as a uma reflexão quanto a presença feminina na filosofia, desmembrando as estruturas e ensinando meninas e meninos a equidade e luta por direitos em suas dimensões reais.

Pensar nas filosofias que fizeram história é tirá-las do silenciamento e fazer valer as suas vozes no campo prático. Para além da reflexão epistêmica nos permite promover mudanças e melhorias de vidas reais.

Pensa-se a educação em sentido amplo e multidimensional que permite traçar múltiplos caminhos de entender e transformar as ações dos indivíduos em seus seios culturais e formativos. Portanto, remete-se à educação como teoria e prática social em prol da consciência e ação política. No seio da educação os movimentos feministas nos convidam para promover reflexões sistêmicas, levando nossas meninas e meninos a um processo de alargamento de mentalidades. Nesse sentido, o feminismo em sua plurireferencialidade trata-se de uma estratégia de subversão no campo da filosofia, levando as mulheres a se pensarem para além das caixinhas normalizadoras.

Para Marcia Tiburi (2020) feminismo é política, mas também é ética. A lógica da dominação masculina precisa atacar o feminismo, como por exemplo dizer que o feminismo é ultrapassado. Todos os conservadores odeiam o feminismo, pois o movimento é para quem gosta de transformações e espírito revolucionário que busca melhorias e a partir de um sentido coletivo. Todos os avanços estão ligados ao feminismo ou aos impulsos feministas, como por exemplo as mulheres que ocuparam vários espaços que possuem direito de ir e vir, devem ao feminismo, então estar aqui galgando esse espaço acadêmico,

escrevendo e falando sobre as mulheres na filosofia é também uma atitude feminista revolucionária.

O movimento feminista se constitui como social, filosófico e político que busca igualdade entre os sexos e empoderamento feminino, além da libertação de padrões opressores baseados em normas de gênero. De acordo com Castro e Machado (2019), os escritos feministas europeus contribuíram para a reflexão da luta feminista na América Latina como um todo. “[...] a história do feminismo pode ser dividida em três “ondas” a primeira teria ocorrido no século XIX e início do século XX, a segunda, nas décadas de 1960 e 1970; e a terceira, na década de 1990 até a atualidade” (Castro, Machado, 2019, não paginado).

Destarte, o movimento feminista no Brasil e na América latina possuem o que chamamos de “feminismos”. Entretanto, a bandeira principal levantada diz respeito a: Educação não-sexista; Igualdade de direitos e oportunidades entre os gêneros; Legalização do aborto; Criação de penas mais duras para os casos de violência contra a mulher; Divisão igualitária das tarefas domésticas entre os gêneros; Divisão de responsabilidades entre os gêneros na criação dos filhos; Maior participação nas esferas de poder do Estado; Criação, efetivação e manutenção de políticas públicas para as mulheres, sobretudo para as que estão em situação de maior vulnerabilidade social.

As estratégias que nos guiam por meio da educação é justamente fazer valer o que Beauvoir nos ensinou, no que se refere especificamente a mulher não como o outro do homem, mas aquela que nada define e que nada sujeite, mas que a liberdade seja a própria substância. É que estejamos preparadas para que nossas concepções, lutas e conquistas não sejam questionadas em meio a uma crise política, econômica e religiosa. Que juntas possamos entender que o casamento e a procriação não é o destino natural da mulher, a não ser que ela assim os queira.

Beauvoir, Angela Davis e Frida Kahlo deixaram um legado ao qual nos faz jus expor e expandir, questionando as estruturas androcêntricas por meio da educação, transgredindo os cânones e

registrando/refazendo nossa história a cada dia. Parafraçando as nossas musas, não nos calamos mais, a liberdade é a nossa substância e vamos agir como se fosse possível transformar o mundo radicalmente, pois isso é possível todos os dias a partir de micro revoluções e contestações.

Referências

- ARRUZZA, Cinzia; BATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo. 2019.
- CASTRO, A. M.; MACHADO, R. de C. F. Movimento feminista no Brasil e América Latina: reflexões sobre educação e mulheres. **Revista Contrapontos**, São Paulo. v. 16, n. 1, p. 22-39, 2016. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7943> Acesso em: 25 set. 2019.
- CARVALHO, M. da P. F. dos S. de. As observações Kantianas sobre o belo sexo. In: TIBURI, M.; MENEZES, M. M. de; EGGERT, E. (orgs). **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo: Unisinos, 2002. p. 47-68.
- FRASER, Nancy. **O Feminismo, o Capitalismo e a Astúcia da História**". *Mediações*, vol.14, n.2, 2009. p. 11-33.
- KANT, Emmanuel. **Observationssurle sentimento dubeau et du sublime**. Tradução de Monique- David Ménard. Paris: Flammarion, 1990, III, p. 124.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9º ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.443-481.
- MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidade, sexualidade e estupro: as construções da virilidade. Dossiê Brasa 97, **Revista Cadernos Pagu** 1998: pp. 231-273. Brasília, 1998.
- MENEZES, Magali Mendes de. Da academia da razão à academia do corpo. In: **As mulheres e a Filosofia**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002, p. 13-22.

- PACHECO, J. **Mulher & filosofia**: as relações de gênero no pensamento filosófico. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.
- PLATÃO. **A República**. Introdução, Tradução e notas Maria Helena da Rocha Pereira. 9 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- PLATÃO. **As Leis e Epínomes**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 1977.
- ROSA, G. R. da. Transgressões, subversões e as margens do pensamento filosófico. In: PACHECO, J. (org.). **Mulher & filosofia**: as relações de gênero no pensamento filosófico. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.
- TIBURI, Márcia. As Mulheres e a Filosofia. In: **“Toda Beleza é difícil”**. Esboço de crítica sobre as relações entre metafísica, estética e mulheres na filosofia. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.
- VALLE, Bárbara. As mulheres e a Filosofia. In: **O feminino e a representação da figura da mulher em Kant**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.

REFLEXÕES SOBRE A CRÍTICA UNANIMISTA DE PAULIN HOUNTONDI À METAFÍSICA DA FORÇA VITAL DOS BANTUS DE PLACIDE TEMPELS

Tiago Tendai Chingore

Sónia André

Walter Matias Lima

Introdução

Dentro de universidades eurocentradas os saberes não brancos são poucos e/ou inexistentes. Manter um diálogo com estudos e autoras/es africanas/os é de capital importância, para o desenvolvimento das filosofias pretas, entre outras, inexistentes nestes espaços, ao nos propormos trazer reflexões a partir de paradigmas de pensamento enraizados em epistemológicos oriundos de fontes afros e africanas, buscando referências no pensamento filosófico das/os africanas/os, e das/os que impulsionam a criação de conhecimentos por esse caminho, ancorada na “afrocentricidade”, pois “os africanos devem ser vistos como atores atrizes no palco planetário, ou seja, como criadores” (Asante, 2009, p.103).

Compreendemos, neste caso, a afrocentricidade como sendo um percurso metodológico “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p.93).

Ao recorrermos a um diálogo com autoras/es africanas/os ou as/os que falem sobre as Áfricas, a partir de seus múltiplos olhares e sentidos, é por entendermos da importância fundamental das mesmas na produção do conhecimento universal, apesar de

negadas pelo ocidente e todo o Norte-Global. Essa negação está ancorada nos imperialismos acadêmicos, nos epistemicídios, nos racismos intelectuais que impulsionaram as colonialidades, no dito projeto da modernidade e no complexo de superioridade, que permitiram o ocidente produzir, amplamente, em escala mundial, a invisibilização das produções de conhecimentos e suas epistemologias, a inferiorização dos povos não brancos.

As discussões sobre uma Filosofia Africana encontra-se no que Kabenguele Munanga (2009) chamaria de “sociedade colonizada”, já que o nascimento do pensamento filosófico na África contemporânea se dá em função da necessidade contemplativa e especulativa dos intelectuais nativos africanos e de um esforço de superação do complexo de inferioridade, de busca pela identidade e autodeterminação do negro, conforme uma afirmação de Kwame Anthony Appiah, que vê, dentre vários aspectos, no conjunto das obras de filosofia africana contemporânea, uma “tentativa de lidar com o sentimento de inferioridade cultural redefinindo o folclore como filosofia” (Appiah, 1997, p.152).

Para estes escritos, não é nossa intenção abordar de forma exaustiva sobre a Filosofia Africana, mas trazer alguns pontos sobre ela, a partir da crítica que Hountondji faz as narrações Tempels, ao abordar a Filosofia Africana sob o viés etno, dos povos Bantu, da África Subsahariana. Mesmo assim, tentaremos realizar alguns apontamentos sobre produção de filosofia africana, conforme a concepção de Paulin Hountondji que reflete sobre o olhar etnofilosófico de Tempels. Salientando que Hountondji, os conhecimentos produzidos sob o alicerce das etnofilosofias, são, para ele, pseudofilosofia africana, por não abordarem temáticas com problemáticas originais, (Hountondji, 1996, p.45), mesmo ciente de que os debates sobre a Filosofia Bantu, na contemporaneidade, se daria a partir dessas pseudofilosofias, marcadas pelas narrativas de Tempels, ao tentar sistematizar um pensamento filosófico subjacente nas populações da região dos grandes Lagos, particularmente na então Congo-Brazaville, atual República do Congo, durante suas missões religiosas.

Tempels e a concepção da Filosofia Bantu

A ideia do debate sobre a Filosofia Africana Contemporânea, segundo alguns escritos, teve seu ponto de visibilidade a partir das reflexões de Marcen Towa e Paulin Hountondji, apesar do filósofo e politólogo Kwame Nkrumah, em sua obra “Consciencismo” (1964), teria já cunhado o termo de “etnofilosofia”. Contudo, verifica-se que dentro das academias, o termo Filosofia, em África, tenha sido amplamente divulgado a partir do livro “A Filosofia Bantu”, do belga Placide Tempels, em 1945.

Para depreender uma espécie de ontologia espontânea dos africanos a partir dos seus provérbios, das estruturas formais e das etimologias de suas línguas, o filósofo beninense Paulin Hountondji lança mão do vocábulo etnofilosofia, por entender que seu discurso se funda sobre a suposição de três teses centrais: 1- existe uma ou um pequeno número de visões de mundo largamente partilhadas pelos negros-africanos; 2- esses entendimentos de mundo podem ser qualificadas de filosofia; 3- tais filosofias merecem, na atualidade serem redescobertas e amplamente divulgadas através do continente africano e suas diásporas.

Sendo assim, pretendemos referir como Paulin Hountondji¹, a partir de sua tese unanimista, uma (des)constrói e (re)constrói a linha epistemológica da etnofilosofia de Placide Tempels², na sua obra *Bantu Philosophy*. Portanto, falarmos de Tempels evoca, de certo modo, toda uma série de questões e debates que estão intimamente relacionados com a existência da primeira tentativa de construir e sistematizar a Filosofia Africana.

¹ Filósofo Africano, político e acadêmico beninense. Desde os anos 1970, leciona na Université Nationale du Bénin, em Cotonou, onde é professor de filosofia.

² Missionário franciscano belga que trabalhou na província de Katanga do então Congo Belga (atual República Democrática do Congo). A centralidade do pensamento de Tempels está ligada ao crescimento cada vez mais fervoroso do debate sobre a Filosofia Africana nascida pela publicação de seu livro **La philosophie bantoue** (1945; tradução inglesa **Bantu Philosophy**, 1959).

Vale salientar que assim como Hountondji criticaria a etnofilosofia defendida por Tempels, outros autores, como Boulaga, Towa, Wiredu, entre outros, reagiram à ideias negacionistas, epistemicida de Hegel, Kant, Descartes, Hume que defendiam a ideia de que da “África nada de bom pode vir ou brotar” (André, 2019), por ser um espaço da não produção de conhecimentos, da não existência de um pensar racionalmente aceite, pois os africanos eram, para eles, sujeitos de uma lógica menor.

A entrada de Tempels no continente africano estava ligada ao projeto colonial ancorado na evangelização dos povos não brancos, permitindo a entrada e contato de mais europeus com os povos nativos, conhecendo, desta forma, suas complexidades, religiosidades, espiritualidades, em particular a imposição dos costumes ocidentais cristãos. Dessa forma, o projeto etnofilosófico, seria retomado, de forma crítica, por mais filósofos africanismo, seguindo as pegadas de Hountondji.

O conceito “Bantu” entende-se, que tenha sido levado para fora do continente africano, pela primeira na década de 1850, pelo pastor e teólogo Wilhelm Bleek, que tinha, em suas pesquisas, questões relacionadas a linguísticas dos povos africanos, em especial da África subsaariana, cujo significado etnolinguístico é povo. Posteriormente Tempels teria se apropriado e alargado toda uma série de questões sobre as mitologias Bantu na sua obra intitulada *Bantu Philosophy*, de 1945. Foi nesta obra onde a ideia da ontologia Bantu reside no conceito “Força Vital” – por Tempels defendido. Por esse viés, ele inicia seu trabalho por criticar o pré-logismo de Lévy-Brul, e percebe que os povos negros africanos apresentam um sistema de princípios e de comportamentos que devem ser considerados racionais como qualquer outro povo, e não se pode rejeitar nem duvidar da existência da humanidade dos sujeitos desta parcela do planeta (Tempels, 1945, p. 18).

Para o autor supracitado, ao falar sobre Filosofia Bantu pretendia mostrar que seus saberes são mais do que uma hipótese, ao trazer a tona o debate dos conceitos de “vida” e “morte”, que permitem uma maior compreensão, interpretação e percepção do

*Muntu*³, na qual o ser humano ergue-se a partir de conceitos e princípios ontológicos do Ser entendidas como Força Vital. Força essa, que significa uma engenharia complexa para a compreensão do povo negro africano, em todas as suas dimensões, que transcendem as questões do físico e da racionalidade, presentes na sua relação com a natureza, ancestralidades, divindades, manifestadas, de entre várias formas, em seus ritos e rituais, na evocação das divindades para bençãos, proteção, cuidado, comunhão, diálogo, passividade, nas nossas saudações e relações. Quando assim procedemos, significa que “Você é forte”, ou “você tem a vida em você”, “você tem a vida fortemente em você” (Tempels, 2016, p. 24).

Para compreensão da ontologia Bantu, como uma realidade para os povos negros africanos e basidiáspóricos, embora invisível e suprema ao homem, é necessário que se conheça as principais formas por ele propostas que passamos a anunciar:

1-A noção geral de ser – existem coisas, assuntos e conhecimentos que não são faladas, para os povos africanos. Mas sentida, vividas, sem que seja pronuciada uma palavra sequer, pois soos força, energia, natureza, universo, somo o Outro no Outro;

2-Toda a força pode ser fortalecida ou enfraquecida – todos os seres são propensos, pela sua finitude, a serem fortes ou facos. Todo homem cresce, desenvolve-se, adquire conhecimento, exerce a sua inteligência e a sua vontade, permitindo, desta forma, que ele aumente e se fortaleça ou vice e versa.

3- Interação de forças: um ser que influencia o outro – é uma causalidade metafísica que se liga a criatura ao criador. A relação da criatura com o criador é uma constante. Ou seja, a criatura é, por sua natureza, dependente de seu criador para sua existência.

³ O Muntu é a combinação de MU com a raiz que é NTU. A palavra MUNTU significa, nos ramos etnolingísticos Bantu, a pessoa, ou seja, Ser no singular. Que tem, por obrigação, exercer o maior reconhecimento aos seus ancestrais e ao Ser considerado superior. Ou seja, criador das todas as coisas, cujo nome variará de cada nação, linhagem, grupo etnolingístico.

4-A hierarquia de forças – tal como acontece com as castas indianas e como os israelitas distinguem o “puro” do “impuro”, de modo que os seres são diferenciados na ontologia Bantu, em espécies de acordo com o seu poder vital ou sua posição vital inerente. Acima de tudo, a força é Deus, o Espírito criador. É ele que tem força, poder em si mesmo. Ele dá existência, o poder de sobrevivência e de crescimento, para outras forças. Em relação a outras forças, ele é aquele que aumenta a força, e depois dele veêm os primeiros pais dos homens, fundadores dos diferentes clãs;

5- O criador universo está centrado no homem – a geração atual humana, que vive na terra é o centro de toda a humanidade, incluindo o mundo dos que partiram para o plano invisível. Ou seja, nossos ancestrais/antepassados. Os Bantu acreditam que todos que partiram para o plano invisível, os mortos, permanecem vivos e estão presentes na vida cotidiana de seus entes queridos, (André, 2021). Eles, apenas adquiriram um maior conhecimento da vida e da Força Vital.

6-As leis gerais de Vital Causalidade – A interação de forças é um exercício de influências vitais que ocorre de acordo com determinadas leis. O universo Bantu não é um emaranhado caótico de forças desordenadas cegamente lutando umas com as outras. Também não devemos acreditar que essa teoria de forças é o produto de uma imaginação incoerente selvagem, ou que a acção da mesma força pode ser agora propícia e agora pernicioso, sem um poder determinante para justificar o facto.

É importante ressaltar que a visão do universo Bantu não se baseia em um cenário de caos, mas sim em um sistema ordenado e regido por leis específicas. A compreensão dessas leis permite-nos afastar a ideia de que a teoria das forças é fruto de uma imaginação incoerente ou selvagem. Pelo contrário, ela é fundamentada em princípios sólidos e coerentes, que regem a interação das forças vitais.

Além disso, a noção de que a mesma força pode ser ora propícia ora pernicioso sem um poder determinante para justificar tal fato é refutada pelas leis gerais de Vital Causalidade. Essas leis estabelecem que as influências vitais seguem um padrão

determinado, e não estão sujeitas a variações arbitrárias. Dessa forma, a compreensão dessas leis nos permite entender que as forças não atuam de forma aleatória, mas sim de acordo com princípios predefinidos.

Portanto, ao considerar as leis gerais de Vital Causalidade, é essencial compreender que a interação de forças no universo Bantu segue um padrão determinado e não se trata de um cenário caótico. Essas leis nos proporcionam uma compreensão mais profunda da influência vital e nos permitem afastar concepções equivocadas sobre a natureza das forças no universo Bantu.

Em suma, corroborando com Tempels, Mudimbe (2013) analisará a obra *Bantu Philosophy* resumindo, de entre vários pontos, os seguintes: 1- os Bantus, enquanto seres humanos, possuem sistemas organizados de princípios e referências, que constituem a sua filosofia na forma implícita; 2- a Filosofia Bantu é uma ontologia, e à medida que dedica especial atenção a noção transcendental de Ser, sua vitalidade e sua relação com a sua força, enquanto atributo e elemento necessário e inseparável do Ser, permite uma compreensão e interpretação dinâmica da vida e da realidade da/o africana/o; 3- na ontologia Bantu, o Ser é igual à Força Vital; 4- a Força Vital é atribuída por Deus e pode ser fortalecida ou debilitada; e, 5- a ontologia Bantu é a chave para a compreensão das ontologias de todos os povos africanos (Mudimbe, 2013, p. 176).

Toda a Filosofia Bantu é baseada na evidência interna e externa (Tempels, 2006), pois se entende que, se o Bantu aceita suas crenças livre de dúvidas, é porque sua sabedoria é concebida, em si, ao mesmo tempo, que a sua força de vida, de seus pais e antepassados, continuam a instruí-lo por meio conhecimentos e energias endógenas, uma vez que

o verdadeiro conhecimento, a sabedoria humana, é igualmente metafísica: esta será uma inteligência de forças, de sua hierarquia, sua coesão e sua interação. Na verdade, assim como a força humana vital (seu ser) não existe por si só, mas é, e permanece essencialmente dependente de seus anciãos,

de modo que o poder de saber é como o próprio ser, essencialmente dependente da sabedoria dos mais velhos (Tempels, 2006: p. 35).

Observa-se que ontologia Bantu é diferente ou oposta a da aristotélica, pois, quando este último sistema se baseia numa ideia estática e unilateral de Ser, os Bantu mostraram-se seres pensantes de forma dinâmica como “força”, não apenas com os seus semelhantes e viventes, mas com toda cosmologia e transcendência, dialogando, inclusive com a natureza, divindades e demais seres invisíveis e/ou acessíveis à condição finita humana.

Portanto, pode-se dizer que os defensores da etnofilosofia apresentam um pensamento totalmente diferente com dos pensadores ocidentais, esses filósofos vão abordar a questão filosófica através do ponto de vista étnica. Enquanto os contemporâneos vão pensar a filosofia baseando na concepção filosófica ocidental, ou seja, que o modo de pensar a filosofia como a dogma, que não iria permitir uma reflexão crítica, não seria uma filosofia viável para África.

Hountondji e a crítica epistemológica à ideia da metafísica da Força Vital dos Bantus

Hountondji, assim como a maioria de africanas/os, se incomodaria ao se confrontar com argumentos de que o continente africano, seus pensadores/as e/ou livros sobre a “Filosofia Africana, sobre os sistemas de pensamento africano”, que negros/as africanos/as não tinham/têm capacidade de pensar, que são sujeitos sem consciência e que somente ocidentais com um olhar externo às realidades africanas, podiam/podem relatar o observado, a partir de um olhar que lhes interessava/interessa e que seriam os únicos validados para a missão de filosofar em terras alheias, e fez com que ele mesmo refletisse a fala de Tempels que diz

não pretendemos que os Bantus sejam capazes de nos presentear com um tratado filosófico acabado, já com todo o vocabulário próprio. É graças à nossa própria preparação intelectual que ele irá sendo desenvolvido de uma

forma sistemática. Cabe-nos fornecer-lhes um quadro preciso da sua concepção das entidades, de forma a que eles se reconheçam nas nossas palavras e concordem, dizendo: “Vós percebestes-nos, agora conheceis-nos completamente, “conheceis” da mesma forma que nós “conhecemos”. (Tempels, 1969: 14)

Estes posicionamentos o incomodavam. Mas, não somente eles. Sobretudo, ao ver seus colegas professoras/es, intelectuais, estudantes, pesquisadoras/es africanos a seguirem a mesma senda, a de que os povos africanos não eram capazes de pensar por si e a produzir seus próprios conhecimentos, filosofias, epistemologias, a partir de suas realidades. Restava-lhes a compilar monografias, teses do que eles relatavam sobre os povos africanos, num viés que ele mesmo chamaria de “etnofilosofia”, como ele defende ao nos falar que

não podia aceitar que o dever primeiro – e muito menos o dever único – dos filósofos africanos fosse descrever ou reconstituir a mundivisão dos seus antepassados, ou os pressupostos colectivos das suas comunidades. Por isso, defendi que aquilo que a maioria destes académicos estava realmente a produzir não era filosofia, mas sim etnofilosofia: escreveram um capítulo específico da etnologia que visava estudar os sistemas de pensamento das sociedades habitualmente estudadas pela etnologia – independentemente da caracterização que se faça de tais sociedades. (Hountondji, 2008, p. 04)

Assim sendo, recusa o que chamaria de “o unanimismo” da abordagem etnofilosófica de Tempels. A tese dele rejeita a existência da harmonia de acordos intelectuais, culturais, saberes fundamentais das línguas africanas como meros observados, receptores e compiladores de teses, monografias e teses sobre a Filosofia Africana escrita por eles. Trata-se de um “mito espalhado pelo projeto da modernidade que nos leva a pensar que nas sociedades não brancas e/ou embranquecidas possuem seres não pensantes, selvagens e com conhecimentos produzidos e transmitidos de forma rasa (Hountondji, 2006, p. 51).

A partir desse posicionamento, estabelece e desafia as/os produtores/as de conhecimento, pesquisadoras/es sobre as Áfricas, com outra concepção etnológica da Filosofia a partir da seguinte

equação: “Filosofia Africana é igual à Literatura da Filosofia Africana. Isto é, todos os textos pretendidos filosóficos devem ser produzidos por africanos” (Hountondji, 1996: p. 13),

com suas tradições [...], línguas, epistemológicas, que como diz Bakare-Yusuf (2003), para que evitemos generalizações, pois qualquer generalização teórica pode nos levar ao fracasso. É necessário que as investigações no e sobre o continente observem a cultura “nacional” de cada país africano, considerando religiosidades, classes, com a missão de ampliar os trabalhos de pesquisas e análises do que significam esses espaços e seus habitantes [...] (André, 2021).

Habitantes com uma vasta produção de conhecimentos, em suas comunidades, muitos deles transmitidos de forma oral, por meio da palavra da fala (os/as mais velhos/as) para os que terão a palavra da escuta (mais novos/as), pois consideramos que estes saberes orais não estavam/devem ser excluídos. Por esse motivo

convocou o diálogo com velho Ogotemeli, que em poucas páginas, contribuiu grandemente em relação à Filosofia Bantu de Placide Tempels. Desta forma, para que se reconheça a liberdade do pensamento africano, temos que nos libertar de todos tipos de doutrinas essencialistas e particularistas, surgidas a 100 anos no africanismo. Esta necessidade pressupõe, lidar com a complexidade da nossa história, trazer de volta o cenário dessa história, à sua simplicidade original, com vista a lidar com a riqueza das tradições africanas, de forma a enfraquecer o conceito de África, libertar este conceito de todas as conotações étnicas, religiosas, filosóficas, políticas, etc; incutidas por tradições antropológicas longas, estabelecidas previamente (Hountondji, 1996, p.47).

A primazia e a superioridade suposta da escrita sobre a forma oral de transmissão e manutenção de conhecimentos, Bâ (2010) chama-nos a atenção da importância das/os anciãs/anciãos como sendo nossas bibliotecas humanas e espaço de consulta e produção de um saber equivalente aos arquivos e a bibliotecas convencionais. Ao convocar o diálogo com o velho Ogotemeli, é justamente por entender à importância desta herança cultural que nossos povos têm e passam de geração em geração, ratificando que é

na memória dos velhos que estão guardadas as pegadas do passado que ficaram marginalizadas, por isso a oralidade é a principal fonte para as sociedades que, no passado, não tinham escrita [...]. [...] “a escrita é fruto da oralidade”, isto é, antes do historiador escrever, primeiro acontece a oralidade. O mesmo autor chama atenção para a necessidade de se apoiar na oralidade de maneira a esculpir a história do povo africano. (André, 2019)

A Filosofia Africana como qualquer outra Filosofia, “não pode ser uma visão colectiva do mundo”, mas sim a que consiste na confrontação de pensamentos individuais, da pluralidade de pensamentos, de discussões e debates. Até por que em África não se pode produzir os conhecimentos apenas pela visão de mundo. Mas, a partir de cosmopercepções. A partir de outros sentidos. A visão de mundo é como o Ocidente vê, analisa, interpreta e determina o mundo a partir de um olhar unilateral, (André, 2021). A cosmopercepção permite que possamos escrever e reescrever “os arquivos, não tanto por uma questão de imitação do Ocidente, [...], mas pela introdução de uma tradição crítica sem a qual a filosofia não é possível” (Ngoenha, 2011, p.184). Pelas visões de mundo, o Ocidente ensina-nos a entender e apreender os fatos de forma estática, pela racionalidade. Ao passo que pelas cosmopercepções, são a partir do dinamismo vital, “que invade e condiciona a vida dos Bantu. Por isso, a ontologia Bantu constitui a vida comum de todos os povos clássicos”. (Ngoenha, 2011, p.185).

O que se tem observado é a unanimidade de saberes para com o continente africano, bem visível na forma como Tempels fala. Porém, Hountondji irá nos advertir que não há unanimidade em África, mesmo entendendo que este desacordo seja algo perigoso e chamando para o entendimento pluralista ao longo dos tempos e em vários domínios, pois é algo valioso e frutífero para a diversidade de pensar.

A nova forma de entendimento sobre a Filosofia Africana permitiu estabelecer uma distinção entre africanistas e africanos no campo filosófico e na produção de conhecimento daquela parcela do planeta. Pois, vários pensadores ocidentais que escreviam sobre os sistemas de pensamento africanos deixaram de ser vistos como

pertencentes à Filosofia Africana, e entendidos, neste novo olhar, como outra implicação que apresta escritos que põe em causa a etnofilosofia, mostrando claramente de que não existe unanimidade em África sobre estas temáticas.

Em suma, a única coisa que esta objecção negligencia é a pequena diferença citada entre a ciência e a etnofilosofia, que não exige qualquer resultado comparável com a suposta unanimidade da comunidade humana, que nestas ciências a contradição nunca está estagnada, mas sempre progressiva, nunca definitiva ou absoluta, mas um indicativo de um possível erro, da falsificação de uma hipótese ou tese, que é obrigada a emergir através duma pesquisa do próprio objeto.

Uma das objecções de Hountondji aos etnofilósofos decorre de uma visão essencialmente althusseriana do lugar da filosofia, e o seu recurso a Althusser contrasta duma forma marcante aos apelos de Wiredu a Dewey, e reflete a distinção entre as tradições francófonas e anglófonas. Por esse viés ele entende que

Tempels teria afirmado que para o Bantu, identidade ou Ser é poder e Kagamé discordou com esta tese, considerando que não existem meios de resolver esta disputa. Portanto, está mais que claro que a Filosofia Bantu de um não é a filosofia do bantu, mas sim do Tempels, que o bantu Rwandes do outro não é do Ruandês, mas de Kagamé. Na perspectiva de Hountondji, ambos simplesmente fazem o uso das tradições africanas e da literatura oral, e projectam sobre eles as suas próprias crenças filosóficas, na esperança de melhorar a sua credibilidade (Hountondji, 1996, p.62).

Com isso, mostra-se evidente que não existe unanimismos sobre assuntos africanos. E que precisam de outros olhares e ângulos para sua compreensão a partir da pluralidade dos saberes.

Novo Paradigma conceitual de Filosofia Africana: desafios e perspectivas

Depois desta breve exposição sobre a crítica unanimista de Paulin Hountondji à Filosofia Bantu de Tempels, para além do

pretexto etnológico, pode-se perceber que a visão filosófica prevalece, destacando dois pontos:

alguns andavam à procura de uma filosofia em locais onde nunca seria encontrada, no inconsciente do colectivo do povo africano, no silêncio fechado do seu discurso explícito; os etnofilósofos nunca, sequer questionaram a natureza e o estado da posição técnica da sua própria análise (Hountondji, 1996, p.62).

Certamente, este trabalho é parte integral da Literatura da Filosofia Africana onde deve-se esboçar uma diretriz dentro da Literatura, oralitura, estética, epistemologias, entre outras ciências e escritos de africanos e não africanos, não porque uma categoria é melhor que a outra, ou porque ambas não poderiam, em última análise poderia estar a tratar de assuntos similares, mas porque, a questão de ser filósofo africano, não podemos excluir a variável geográfica, tomada aqui como empírica, acidental, extrínseca ao conteúdo ou significado do discurso e à margem de qualquer conexão técnico-científico.

Apesar do olhar de Temples ter sido de um sujeito deslocado para estudar a cultura do Outro, seu pensamento foi e é fundamental para os debates contemporâneos na produção de conhecimento. Mesmo assim, devemos pensar na Filosofia Africana não sob o viés de narrar fatos a respeito de conceitos ou problemas africanos, por meio de uma observação e narração do Outro a partir de lentes Ocidentais, mas por ela ser parte do discurso universal da Filosofia feita por africanos ou não.

Como a academia é um espaço de (des)construções, nem todos concordarão com nossos posicionamentos. Assim, a crítica unanímista à etnofilosofia terá seu questionamento feito por Kwame Anthony Appiah (1997), na sua obra “na casa de meu pai”, ao refletir a possibilidade de que existam temas e conceitos, conteúdos, somente africanos e que mereçam um estudo filosófico a partir da África, achando que essa crítica poderia ter extraído uma conclusão radicalista à etnofilosofia. Alerta-nos que se os filósofos quiserem contribuir ao nível conceitual para a solução dos

problemas em África, precisam partir de análises e compreensões profundas dos mundos conceituais tradicionais em que se fazem e se manifestam a maioria dos sujeitos em causa, sendo, estes, africanos/os ou não (Appiah, 1997, p.147). Mesmo assim, a necessidade de trabalharmos sobre esta crítica é por entendemos da importância da não dependência das filosofias brancas e muito menos uma hierarquia vertical entre elas, desmistificando a ideia de uma África única e homogênea, mas ampliando olhares e pensamentos.

Diante dessa análise, podemos confirmar que o debate em torno da filosofia africana continua a crescer e a evoluir em África. Durante muito tempo, este debate foi caracterizado por uma riqueza de opiniões e por contradições, especialmente no que diz respeito à questão da própria existência da filosofia africana e ao seu estatuto epistemológico e científico. Este debate dinâmico reflete um interesse crescente na exploração e no desenvolvimento da filosofia africana, abordando uma variedade de temas em constante evolução.

Considerações finais para outras possibilidades

Partindo dos pressupostos e das reflexões acima apresentadas, e apesar de todo o progresso que vivenciamos nas academias africanas e afrodiáspóricas que trabalham sobre temáticas da Filosofia Africana, ainda nos encontramos diante de um longo percurso para afirmação destas produções fora do continente africano e que juntos possamos vivenciar a presença de autores não brancos em academias eurocentradas.

No Brasil, mesmo com 20 anos de existência da Lei 10.639/03, da luta dos movimentos negros, dos grupos sociais, religiosos, periféricos, continuamos distantes da observância das leis, de saberes, autores, conteúdos curriculares que tratem de temáticas dos povos negros e suas diásporas, ancorados no racismo à brasileira, presente em nossas academias. É nesse viés de luta, que com esses escritos nos juntamos aos demais saberes negados nas

academias, trazendo reflexões de Hountondji sobre Tempels na tentativa de colaborarmos com o que diz a lei que obriga o ensino das Histórias da África e afro-brasileiras das escolas e nas universidades brasileiras.

Mesmo ciente da não africanidade, biológica, geográfica e intelectual de Tempels, Hountondji reconhece sua importância para os debates filosóficos africanos da contemporaneidade, ao se colocar na reflexão sobre a visão coletiva dos africanos, de um pensar linear, da etnofilosofia por ele proposto, ao apontar caminhos da não unanimidade do pensamento em África, mas sim, a valorização das pluralidades do pensar e do fazer filosóficos, anulando a individualidade, a subjetividade e possibilitando o debates.

A questão central que se pode referenciar no lugar epistemológico da africanidade não é uma questão de tipo de linhagem, mas uma questão especificamente filosófica, neste sentido deve ser formulado a partir de ilações das posições já existentes. Aliás, a visão do homem africano se constitui numa relação com a alteridade, isto é, no campo da interculturalidade.

Enfim, a Filosofia Africana representa uma contribuição fundamental para o discurso filosófico contemporâneo, enriquecendo-o com sua diversidade, complexidade e relevância. Ao reconhecer e valorizar as tradições filosóficas africanas, é possível promover uma cultura humana mais inclusiva, justa e enriquecedora, estabelecendo uma relação de horizontalidade que reconhece a igualdade e a diversidade de perspectivas filosóficas. A integração da Filosofia Africana no panorama filosófico global representa um passo significativo em direção a um diálogo intercultural mais enriquecedor e a uma compreensão mais profunda da complexidade da experiência humana.

Referências

- ANDRÉ, S. **O Unyago na Educação da menina/mulher entre o povo yaawo da província do Niassa/Moçambique**, Tese de Doutorado, UFAL, 2019.
- ANDRÉ, S. **Outros Saberes, Outros Espaços e Outros Olhares de Mulheres Moçambicanas da Comunidade Yaawo**, 126 Revista da ABPN • v.13, n. 36 • Mar - Mai 2021 • p. 126 – 140
- APPIAH, Anthony Kwame. **Na Casa do meu Pai: a África na Filosofia da cultura**. Rio de Janeiro, Contraponto editor, 1997.
- ASANTE, Molefi Kete. **“Afrocentricidade”**: notas sobre uma posição disciplinar. In:
NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros, São Paulo, Selo Negro, p. 93-110, 2009.
- HAMPATÉ BÂ, A. **Metodologia e pré-história da África**. História geral da África, I: metodologia e pré-história da África; 2010.
- HOUTONDJI, J. Paulin. **African Philosophy: Myth and Reality**. EUA, Indiana University Press, 2ª ed. 1996.
- MUDIMBE, V. Y. **A Invenção de África: Gnose, Filosofia e a ordem do Conhecimento**. Portugal. Edições Pedagogo e Mulemba, 2013.
- _____. **The Struggle for Meaning: Reflections on Philosophy, culture, and democracy in Africa**. EUA, Ohio University Center for International studies, Athens, 2002.
- MUNANGA, Kabenguele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.
- NGOENHA E. Severino. **Concepções Africanas do Ser Humano**, pp: 206-220. In. NGOENHA E. Severino e CASTIANO, P. José. **Pensamento Engajado: ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política**. Maputo, Editora Escolar, 2011.

PENSAR O SUJEITO DA FORMAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE EDITH STEIN E HANNAH ARENDT COMO ATO DE RESISTÊNCIA À BARBÁRIE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Sônia Maria Lira Ferreira

Neuza Ferreira Rodrigues

Walter Matias Lima

Introdução

No presente capítulo, pretende-se problematizar como as filósofas Edith Stein e Hannah Arendt pensa a formação humana no contexto de suas filosofias e mostrar como as suas posturas filosóficas possibilitam refletir criticamente e apontar caminhos outros para coibir a eclosão de um cenário de barbárie¹ e sua banalização no âmbito social contemporâneo em nosso país. Versada em diversas faces, a barbárie transita entre as pessoas atualmente de maneira tão perigosa, que muitos brasileiros e brasileiras não se aterrorizam mais com a devastação que os acomete. Anestesiados na sua capacidade de julgar o sentido da vida no contexto do segundo ano da pandemia, muitas delas, passaram a amenizar o cotidiano de inúmeras mortes, a realidade da fome, da violência em suas múltiplas manifestações, o desprezo pela vida e a suspensão de direitos humanos, nomeando essas situações catastróficas de “novo normal”. Assim, provocadas por esse cenário desumano, as pesquisadoras e o pesquisador sentem urgência em investigar a seguinte questão: como é possível mediante o pensamento de Arendt e Stein pensar a formação

¹ Essa palavra deve ser compreendida no sentido de algo que se revela como desumano, cruel.

humana enquanto um ato de resistência à barbárie emergida no contexto da pandemia?

Com o objetivo de responder essa questão, recorreu-se ao método fenomenológico, por fundamentar-se em uma perspectiva cujo foco principal é atingir a essência dos fenômenos investigados conforme as vivências dos sujeitos inseridos no mundo da vida, constituído pela dimensão criadora do ser humano, na medida em que atribui significados. Por isso, na construção da reflexão proposta neste texto, percebeu-se a necessidade de contextualizar e apresentar as faces que a barbárie tem revelado, para que, depois de nomeadas, se busquem saídas de sua banalização de forma propositiva, mediante a concepção de formação do sujeito no âmbito conceitual das referidas filósofas.

A descrição fenomenológica das faces da barbárie no cenário da pandemia no Brasil.

A discussão se inicia com a descrição fenomenológica das três faces reveladoras da barbárie vivenciadas pelo povo brasileiro no contexto da realidade social, econômica e política no Brasil atual. A primeira delas, diz respeito à sentença que mais penaliza as brasileiras e os brasileiros, que é a representação nefasta do descaso com a vida humana. Para essa realidade, contribuiu o governo federal que esteve vigente desde o início da pandemia do COVID-19, assumindo posições nefastas, de negacionismo e desrespeito pelas recomendações defendidas pela Ciência frente à doença citada, que devasta milhões de vidas. Associada a essa postura governamental, mostraram-se tanto a falta de consciência sobre a letalidade dessa doença quanto o descuido da própria vida pela população brasileira. Dessa forma, alastrou-se a barbárie no seio da sociedade, o que se materializa em números atualizados diariamente de contaminados e mortos. Mostra-se, assim, uma face desoladora, com mais de 706 mil vidas perdidas conforme aponta

o site oficial do governo federal² até o presente momento, vítimas não só de uma doença, mas de um governo que desprezou a vida.

Sobre essa primeira face da barbárie, é pertinente dizer, ainda, que ela não assola o povo brasileiro apenas com a morte, mas também se presentifica facetada em fome. É o que assegura uma pesquisa, denominada *Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil*³, realizada pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (PENSSAN), que aponta um número estarrecedor de 19 milhões de cidadãos e cidadãs passando fome no Brasil. A esse número, soma-se a porcentagem de mais da metade da população em situação de insegurança alimentar, o que significa que existem outros milhões que não sabem se terão condições de colocar comida na mesa de suas casas todos os dias e em todas as três refeições diárias. Falar sobre a fome é denunciar a desigualdade social gritante deste país, que volta aos níveis do ano 2004, ainda segundo a pesquisa. Não é exagero afirmar que essa é outra forma de sentenciar a vida, pois, sem comida, também não existem as condições mínimas para a sobrevivência humana, ou diga-se, ter uma vida com dignidade.

A segunda face da barbárie é a da violência bruta que se revela em inúmeros casos, tais como: crianças mortas nas favelas brasileiras dentro e fora das suas casas⁴; mulheres vítimas de feminicídio, em sua maioria negras, sendo aniquiladas sem pudor como aponta o Atlas da Violência⁵ de 2020; são corpos penitenciados por uma realidade de exclusão e violência, anulados no seu valor humano. Ainda, não se pode deixar de mencionar os episódios de chacinas ocorridas em colégios e creches nos últimos

² Disponível em <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 19 de out. 2023.

³A pesquisa citada está disponível no *site*: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf Acesso em: 21 de nov. 2021.

⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-52731882> Acesso em: 23 de out. 2023.

⁵ Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf> Acesso em: 23 de out. 2023.

anos, uma situação alarmante que precisou ser monitorada em todos os estados brasileiros estando ao acesso da sociedade através do mapeamento feito pelo Portal Nacional da Educação⁶. Especificamente sobre estes últimos casos, constata-se uma cortina de fumaça que denuncia a escolha desse lócus do crime devido ao desaparecimento das instituições de ensino, invisibilizadas e banalizadas pelas instâncias governamentais ao funcionarem sem estruturas mínimas, sejam físicas, de segurança ou pedagógicas. Desvirtuam-se, assim, ambientes que deveriam ser um ambiente de socialização e aprendizado, de formação humanizada dos sujeitos inseridos no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, esses espaços formativos tornaram-se o lugar da descaracterização do ser humano na feitura de seus crimes. Essa é a expressão máxima do embrutecimento humano, experienciado por educadoras, educadores e pela população brasileira, em uma escalada assustadora no país. Pode-se afirmar que os sujeitos em processo de formação estão mergulhados em uma política de extermínio, que autoriza o ceifamento de tantas vidas devido a uma profunda desvalorização do seu sentido no contexto social e político.

Por fim, a terceira face da barbárie desvela-se no âmbito da educação, o que é compreendido como uma barbárie institucional, que age visando ao colapso das universidades e escolas públicas, em razão dos inúmeros cortes de investimento na educação pelo governo federal. Esse colapso acarreta, dentre outras consequências, a impossibilidade de os estudantes continuarem seu processo de formação acadêmica e promove a estagnação da produção de conhecimento científico nas instituições formadoras, cogitando-se até mesmo um apagão na ciência brasileira, já que se espera o pagamento de apenas 13% das bolsas previstas para o ano letivo de 2021. Ano após ano se faz um enxugamento do orçamento de incontáveis estudos realizados nos centros acadêmicos do país. Assim, seja pelos cortes no financiamento das pesquisas, seja pelo

⁶ Disponível em: <https://portalpne.com/noticia/portal-nacional-da-educacao-tera-mapeamento-de-violencia-em-instituicoes-de-ensino/> Acesso em 23 de out. 2023.

próprio colapso das instituições formadoras, manifesta-se e experiencia-se o fenômeno da barbárie que incide diretamente em outro direito humano: o de toda e toda brasileira/o ter acesso à educação escolar.

Ainda sobre a barbárie no campo educacional, algo tem incidido diretamente na atuação das/dos professoras/es; trata-se de uma perseguição constante, de um ataque à sua liberdade de cátedra, o que tem sido experienciado neste novo ambiente de atuação docente, que é o mundo virtual. Aulas e conferências são interrompidas para constranger e desrespeitar, situações que demonstram como os/as docentes são alvos de uma caçada violenta e crescente com vistas a assombrar a sua prática docente e desmerecer seu trabalho crítico e humanizador. O fato é que o mundo virtual oferece vantagens para aqueles que assumem posições políticas e ideológicas radicais, na medida em que, os possibilitam se manterem à sombra do anonimato. Essas pessoas, agora, com o espaço virtual, têm um lugar propício para realizar as suas esdrúxulas atuações de desrespeito ao outro, mas, como afirma Daniel Cara: “[...] o direito à educação deve ser nossa pauta de ação” (2019, p. 31). Por isso, apesar dos percalços e das caçadas, os docentes deste país insistem na luta que visa a permanência da sua atuação, pois é imprescindível atuar como força contrária, de resistência, sustentando a continuidade do elo humanizador, do laço social, e de conhecimento que se estabelece entre professor/a e discente, entre universidade e sociedade, mesmo diante de tantos obstáculos desumanizadores, acentuados no contexto da pandemia.

Portanto, diante das manifestações das faces da barbárie no seio da população brasileira, nesse cotidiano penoso de morte, de fome, de violência, de desrespeito e de desvalorização dos direitos humanos, se faz pertinente recorrer a concepção de banalidade do mal à luz do pensamento de Hannah Arendt para problematizar esse cenário esmiuçado, retirando uma lição postulada no passado pela filósofa servindo de guia para os dias atuais, para em seguida, se buscar a compreensão da formação humana no pensamento de Edith Stein, já que ambas dialogam com a educação, com a

formação do ser humano no mundo. É no contexto dessas respectivas filosofias, então, que se vislumbrou um caminho filosófico possível para refletir criticamente sobre este mundo enlaçado por traços tão contundentes de barbárie. Cabe pontuar que essa barbárie é compreendida como aquilo que pode ser praticado pelo ser humano quando opta ou é atingido pela desvalorização da vida, quando a destrutividade passa a ser um *modus vivendi*⁷ propagado seja na singularidade, seja na coletividade. O oposto desse cenário se aporta na ideia de uma sociedade em progresso, quer dizer, de um avanço humano e social que só é possível pelo ensejo de uma via educativa, que fomente um pensar vigilante perante essas facetas. Por isso, serão apontadas as possibilidades de reflexão e de ação para a compreensão de quem é o sujeito da formação no âmbito da educação, com o intuito de enfrentar a eclosão da barbárie e de resistir à sua banalização em tempos de pandemia.

O conceito de banalidade do mal em Hannah Arendt: uma tentativa de compreensão das faces da barbárie

A concepção de *banalidade do mal*, de Arendt, desenvolveu-se quando a autora fez uma análise dos atos de Adolf K. Eichmann⁸ durante a Segunda Guerra, quando este foi levado a julgamento no ano de 1960, em Jerusalém. No entendimento da filósofa, dentro da cabine de vidro, o homem com quem ela se deparava não era um monstro, nem alguém faltoso em sanidade mental. Pelo contrário, Arendt aponta que o acusado transita na superficialidade, não há

⁷ Expressão em latim que significa modo de viver ou de sobreviver.

⁸ Integrante da SS, a polícia secreta do Estado nazista, encarregada da questão judaica, que seria o plano orquestrado para a eliminação dos judeus na Alemanha. As fases desse plano constaram primeiro na expulsão daqueles do território alemão; a segunda fase tratou de encaminhá-los para os campos de concentração; por fim, o que se chamou de Solução Final, seria enviá-los à morte em massa nas câmaras de gás. Eichmann escondeu-se por uma década na cidade de Buenos Aires, mas em 1960 foi localizado e levado a Israel para ser julgado pelos seus crimes.

nada de extraordinário nele, era simplesmente um homem comum. Perante essa definição dada a Eichmann, surge uma questão que apela à compreensão: poderia um sujeito comum ser o agente que pratica ações de desumanidade? Esta questão se coloca, pois algo de destoante se faz notar quando se pesa o mal praticado frente o agente que o realiza, mas afirmativamente, a resposta é que essa assombrosa normalidade na qual se encaixa Eichmann não o impediu de viabilizar os horrores do Holocausto. Em sua defesa, Eichmann se alicerça na afirmação de que a realização de seus atos não foi uma vontade pessoal ou uma fantasia antisemita de aniquilação, mas, tão somente a obediência cega às leis. O acusado considerou seus atos como “atos de Estado”, defendendo não ter feito nada além do que a lei lhe permitia. Na obra *Eichmann em Jerusalém* (1999) Arendt escreve:

[...] Ele cumpria o seu *dever*, como repetiu insistentemente à polícia e à corte; ele não só obedecia *ordens*, ele também obedecia à *lei*. [...] Como além de cumprir aquilo que ele concebia como deveres de um cidadão respeitador das leis, ele também agia sob ordens – sempre o cuidado de estar ‘coberto’ –, ele acabou completamente confuso e terminou frisando alternativamente as virtudes e os vícios da obediência cega, ou a ‘obediência cadavérica’ (*kadavergehorsam*), como ele próprio a chamou (Arendt, 1999, p. 152).

A culpa não pesava para Eichmann porque, segundo ele, nunca cometera nenhum assassinato, o seu agir e, por conseguinte, o resultado das mortes está inteiramente vinculado ao cumprimento de suas execuções burocráticas. Cabe dizer que a falta de compreensão que ele tinha sobre as suas ações não incorre na simples postura de negar o que fizera; no seu caso, o que ocorre é uma real incapacidade de julgar moralmente as suas ações, uma barreira que se presentifica aos sujeitos que transitam na mediocridade. Ele se servia de um disfarce psicológico para não se deparar com a realidade, o qual, ficou respaldado no depoimento mecanizado pontuando tão somente as suas tarefas obrigatórias e

diárias enquanto um funcionário padrão, obediente e não questionador do governo. Essa postura mecânica não alcançava um momento de análise sobre si e a sua participação nos planos nazistas, ou seja, não via como uma peça fundamental no meio de toda engrenagem do nazismo. O que essa superficialidade desvelou era profundamente a sua inaptidão de experienciar o pensar e ter empatia pelo sofrimento alheio na medida em que, não se colocava no lugar do outro. Como afirma a filósofa:

[...] Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada a sua incapacidade de pensar, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. Não era possível nenhuma comunicação com ele, não porque mentia, mas porque se cercava do mais confiável de todos os guardacostas contra as palavras e a presença de outros, e, portanto, contra a realidade enquanto tal (Arendt, 1999, p. 62).

Dessa maneira, o que essa compreensão de Arendt assevera é que esse estarrecedor episódio da história foi cometido, a exemplo de Eichmann, por seres humanos que simplesmente optaram pela irreflexão. Nesse ponto do texto é importante enfatizar que a capacidade de praticar o mal não está reservada apenas aos maus intencionados, a característica do não-pensar também possibilita o sujeito a se habilitar para a feitura de horrores. Em uma outra passagem a filósofa insiste nesta compreensão do não-pensar:

[...] Ele não era burro. Foi pura irreflexão – algo de maneira nenhuma idêntico à burrice – que o predispôs a se tornar um dos grandes criminosos desta época. E se isso é ‘banal’ e até engraçado, se nem com a maior boa vontade do mundo se pode extrair qualquer profundidade diabólica ou demoníaca de Eichmann, isso está longe de se chamar lugar-comum (Arendt, 1999, p. 311).

Esse, notadamente, é um outro ponto que desperta inquietação da nossa reflexão em forma de pergunta, sendo possível conjecturar ainda que não seja sobre um lugar-comum: quantos sujeitos que

agem obedientemente de acordo com as leis, e por vezes, sem nenhuma reflexão sobre o sentido do seu agir, podem estar transitando no seio da sociedade, podendo, assim como Eichmann, suspender a sua capacidade de pensar e julgar por si mesmos o verdadeiro sentido da realização de seus atos? Apesar de levantada a questão, a resposta não pode ser obtida satisfatoriamente, passando assim a ocupar o lugar de uma inquietação filosófica. Mas é fato que o registro do passado nos conta e alerta para um mal desenraizado, dito desse modo porque surge de uma ruptura com as tradições, com o que era preconizado como moral, como política, como ideia de natureza humana e de liberdade.

Importa dizer ainda que perpassado o recorte histórico do evento do holocausto, que é um perigo que resiste no seio da humanidade e que de alguma forma nos atinge ainda hoje. Nos referimos ao fato de que a banalidade do pensar tece flertes com a indiferença, relação essa que acaba por instituir nos indivíduos uma anestesia que faz passar despercebida o seu caráter maléfico e destrutivo, na medida em que, simplesmente atua como um desleixo em não se fazer uma ponderação sobre as ações praticadas, as decisões a serem tomadas. Sobre esse mal banal, Correia o sintetiza muito bem ao dizer: “[...] O mal ao qual ela⁹ se refere não coincide com a maldade que é tema da religião e da literatura, com o pecado e os grandes vilões, que agiram habitualmente por inveja ou ressentimento, mas com toda a gente que não é perversa e que, exatamente por não ter motivos especiais, é capaz de um mal *infinito*” (Correia, 2013, p. 76).

Como mencionado esse mal infinito, é assim apontado porque não é algo germinado, não possui uma marca de origem, mas, sim, é passível de ser realizado cotidianamente quando o sujeito se furta ao pensamento. Esse mal não foi compreendido por Eichmann nem mesmo no seu momento precedente à sua morte, no qual profere um clichê, sem imprimir pesar seja pelos seus feitos, seja pela sua sentença. Para a filósofa é desafiador compreender como o ato de

⁹ O autor está se referindo a Arendt.

banalizar o mal impede os indivíduos de realizarem uma análise sobre o seu modo de agir no mundo, comprometendo-se diante do seu fazer. É nesse último momento, diante da fala do acusado e do seu fracasso em qualquer assunção que ela assevera: “[...] Foi como se naqueles últimos minutos estivesse resumindo a lição que este longo curso de maldade humana nos ensinou – a lição da temível *banalidade do mal*, que desafia as palavras e os pensamentos” (Arendt, 1999, p. 274).

A tessitura da banalidade do mal se faz necessária ser pensada no contexto atual, para dizer que precisamos resistir a repetição da anulação do pensar voltada agora para esse novo cotidiano pandêmico, que tende a abraçar a barbárie, minimizando-a, apequenando-a, como se ela fosse de fato uma realidade normal e inevitável no contexto contemporâneo brasileiro. Permitir que se efetive a barbárie e, por extensão, a sua banalização, ou seja, é o mesmo que permitir que o mal seja praticado, é largar-se à indiferença e não ser atingido/a diante das tantas vidas que tiveram o seu valor humano anulado, dos direitos que são simplesmente negados, algo que não podemos simplesmente aceitar na medida em que como coloca Arendt: “[...] Na qualidade de cidadãos, nós devemos evitar que o mal seja cometido, porque está em jogo o mundo em que todos nós – o malfeitor, a vítima e o espectador – vivemos” (Arendt, 2016, p. 204).

É o valor e a necessidade do pensar que está sendo inteiramente requerido diante desse cenário que vivenciamos. E cabe dizer que para Arendt uma vida sem pensar é até viável, mas realizar tal façanha é o mesmo que não viver inteiramente. Em sua última obra, *A vida do espírito*, a filósofa profere seu entendimento do que seria uma vida sem a prática do exercício do pensar: “[...] Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos” (Arendt, 2016, p. 214). Desse modo, partindo dessa fala que aponta o pensamento como uma necessidade essencial da vida humana, se enseja dizer de forma veemente para

a juventude que está passando pelo processo formativo em nossos dias, que esta seja subversiva, no sentido de dizer que não seja coadjuvante ou conivente com as barbáries em curso no nosso país; que não seja algoz de si mesma, que não seja dormente e não se acostume à passividade da irreflexão. Partindo dessas considerações é que o convite ao pensar se fez presente de forma pujante, nesta parte do texto, vislumbrando uma via combativa, um revide à barbárie desde os tempos pandêmicos no contexto social, político e educacional da realidade brasileira.

A problematização até aqui desenvolvida não se limita a dizer do perigo que a banalidade causa, ao se tornar o fomento da barbárie, mas também, se faz necessário apontar para uma urgência educativa, e não menos social e política, na qual, seja preciso através do processo de ensino e, nesse contexto, interessa dizer o ensino filosófico, em se realizar uma contribuição para a formação dos sujeitos com a finalidade de que estes, não anulem o pensar, não se percam em um adormecimento moral que os impeçam de colocar-se no lugar do outro. Apontar e apostar na intervenção educativa é uma proposta que apresentamos nesse texto enquanto uma possível saída, ainda que não imediata, mas, paulatina, dos cenários discutidos no contexto da sociedade brasileira.

As descrições do fenômeno das faces da barbárie na nossa realidade e a compreensão do conceito de banalidade do mal em Arendt como um viés fenomenológico de apreensão do sentido da vida ou da sua falta nas manifestações dessas faces da barbárie configuram-se enquanto modo de compreender e interpretar como as pessoas situadas no mundo da vida constituem o seu significado. A partir da percepção desse modo de constituição, fez-se necessário pensar como se poderiam subverter essas manifestações mediante uma concepção filosófica de educação que pudesse instigar o ato de pensar, somado a um processo formativo que potencializasse a experiência de humanização do sujeito da formação nos bancos das universidades e das escolas. Na mesma medida, busca-se uma formação humanizadora, desafiada pelo ensino remoto no contexto da pandemia; uma formação tendo como foco alcançar o/a discente,

afastando-o/a da apatia, da indiferença e da individualidade propiciadas pela mediatização tecnológica e instrumentalizada.

A tentativa de apreender o sentido do processo formativo humanizado do sujeito da formação desembocou em outro pensamento filosófico: de Edith Stein. Isso porque suas contribuições filosóficas e pedagógicas, no que diz respeito à sua compreensão da formação e do sujeito da formação, foram vistas como pistas fundamentais para pensar os problemas enfrentados por educadoras e educadores no atual cenário das manifestações das faces da barbárie neste tempo difícil e desumanizador de pandemia do COVID-19 e de prática docente no ensino remoto. Com esse intento esclarecido, é pertinente delinear o percurso do desenvolvimento do tema proposto nesta parte do texto, alicerçado em três premissas, constituídas a partir da reflexão sobre a concepção de educação em Edith Stein. A primeira, refere-se à ideia de que a formação (*Bildung*) pressupõe pensar ideias pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva antropológica, já que defende a tese de que todo ato pedagógico, considerando-se a Pedagogia como a teoria da formação do homem, precisa estar alicerçado em uma concepção de ser humano. A segunda é pensar o ato educativo enquanto um ato da formação integral do ser humano. Logo, é imprescindível aprofundar-se na investigação das perguntas inspiradoras e profundas que faz Edith Stein: quem é o ser humano enquanto sujeito e objeto da educação? Como é pensada a sua constituição? Como terceira e última premissa, partindo-se da compreensão da constituição do ser humano, é pertinente problematizar o conceito de educação, em uma proposta educativa em que a educadora e o educador possam potencializar a autoformação do sujeito da formação, fundamentando esse processo nos atos empáticos, compreendidos como relevantes para se estabelecer a relação entre educador/a e educando/a.

O conceito de formação em Edith Stein: contribuições filosóficas para a compreensão do processo educativo humanizador

Com o objetivo de apresentar o conceito de formação mediatizado pelo pensamento de Edith Stein, determinaram-se duas fontes de inspiração para a escrita deste texto: *Sobre o conceito de formação* e *Estrutura da pessoa humana*, textos que fazem parte dos escritos antropológicos e pedagógicos da autora, elaborados entre 1926 e 1933. Edith Stein estruturou seus argumentos sobre o conceito de formação e sujeito da formação pelo viés fenomenológico.

Essa ressalva faz-se necessária, inicialmente, porque a construção de seu edifício de ideias está alicerçada na vivência do método fenomenológico, que a filósofa, sob a influência de Edmund Husserl, adota em suas investigações filosóficas, mas que apresenta a partir de sua contribuição original. Stein fez a seguinte afirmação sobre o método: “El método con el cual trataré de solucionar los problemas es el fenomenológico. Es decir, el método que E. Husserl' elaboró y empleó por primera vez en el tomo de sus Investigaciones lógicas” (Stein, 2003, p. 590). Sua pretensão com a vivência do método é voltar a sua atenção “[...] en las cosas mismas” (Stein, 2003, p. 590). O método fenomenológico possibilita, segundo Stein, ir além das teorias que versam sobre as coisas, de tudo que se ouviu falar ou que se leu e dos fatos, para assim se aproximar do fenômeno investigado sem uma concepção prévia que o determine. Ou seja, para a filósofa, é pertinente aproximar-se dos fenômenos que se pretende investigar com uma visão livre de qualquer tipo de pré-juízo sobre eles e assim apreender sua essência mediada pela intuição imediata. Essa postura que assumiu diante do método está em consonância com sua visão da Fenomenologia por compreendê-la, segundo Peretti como “[...] uma ciência rigorosa capaz de oferecer uma nova compreensão da estrutura do ser humano” (Peretti, 2010, p. 199).

Stein fez a seguinte afirmação: “[...] Si queremos saber qué es el hombre, tenemos que ponernos del modo más vivo posible en la

situación en la que experimentamos la existencia humana, es decir, lo que de ella experimentamos en nosotros mismos y en nuestros encuentros con otros hombres” (Stein, 2003, p. 590). Essa é uma ideia fundamental que possibilita toda a sua discussão filosófica sobre o conceito de formação, o qual perpassa sua obra filosófica e pedagógica. A autora defendia que a concepção antropológica deveria alicerçar toda prática pedagógica – uma antropologia fenomenológica vista como o ponto inicial na estruturação do processo formativo. Como assevera Peretti: “para Edith Stein, é tarefa da antropologia investigar a humanidade concreta e a estrutura constitutiva do ser humano tal como ela se apresenta na realidade da vida” (Peretti, 2010, p. 200). Dessa forma, enfatiza que todo ato pedagógico, para não ser comparado a um “castelo de areia” que se desfaz com um vento leve, se torna imprescindível, primeiramente, antes de sua constituição que se tenha, previamente, uma compreensão profunda e consistente sobre o ser humano e de mundo:

Si la idea del hombre es de relevancia decisiva tanto para la estructura de la pedagogía como para la labor educativa, será de urgente necesidad para estas últimas gozar de un firme apoyo en esa idea. La pedagogía que carezca de respuesta a la pregunta “¿qué es el hombre?” no hará sino construir castillos en el aire (Stein, 2003, p. 579).

Essa ideia steiniana aponta para a percepção de que existe uma verdadeira sintonia entre a estrutura antropológica do ser humano e de mundo e o processo formativo, o qual não se resumiria unicamente à transmissão do conhecimento ou de saberes de um indivíduo para outro porque, na realidade, os ultrapassa. Ele é visto também como um processo de colaboração empática entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, entre educadora/educador e educanda/educando, tornando-se significativo para ambos. Esse é considerado o caminho viável para o desenvolvimento pleno da pessoa, e a colaboração empática é a que será o ponto nevrálgico para que a educanda e o educando se tornem o que escolheram ser, seguindo suas potencialidades

internas, pois a formação não é vista como mera exterioridade, não se reduz aos saberes expostos em livros e enciclopédias, tampouco, se restringe aos conhecimentos do mundo externo.

O conceito de formação em Edith Stein, portanto, distancia-se da ideia de que é tão somente um conjunto de conhecimentos e informações que uma pessoa vai aprendendo no decorrer da vida: “[...] La formación no es la posesión de conocimientos exteriores, sino la configuración que la personalidad humana asume bajo la influencia de múltiples fuerzas formadoras, por ejemplo el proceso de esta formación” (Stein, 2003, p. 197). É, na realidade, considerada como um processo de autoformação. Para a filósofa, a pessoa tem a capacidade de autodomínio e, por ser portadora da capacidade de eleger, mesmo que seja educada por outrem, pode autoeducar-se, autotransformar-se, escolher o sentido de seu processo formativo.

Stein, em 1930, ao escrever a conferência intitulada *Sobre le concepto de formación*, inicia o texto afirmando que “[...] toda formación es autoformación. Todo adiestramiento es auto adiestramiento” (Stein, 2003, p. 178). Isso significa dizer que todo ser humano tem a capacidade de se autodeterminar, de se autodominar, de se autoformar, porque tem a capacidade de eleger os seus próprios valores através por meio do estabelecimento da relação entre suas disposições internas, ou seja, suas potencialidades, que são suas próprias disposições específicas e individuais, e as disposições externas, que são tudo aquilo que o atinge e que ele recebe exteriormente (elementos da cultura na qual está inserido). Mediante o estabelecimento dessa relação, o ser humano atualiza as suas potencialidades e qualidades e determina o que vai ser aceito do que vem de fora, como e para que tem que ser formado. Stein diz que o ser humano é capaz de exercer a sua liberdade de forma consciente e responsável porque “él es alguien que dice de sí mismo yo” (Stein, 2003, p. 648). O ser humano não se caracteriza, então, como um ser que responde de forma mecânica aos estímulos vindos do exterior. Enquanto ser, como disse Stein, possui uma raiz viva em formação; logo, é um ser dotado de

potência que o capacita a posicionar-se de forma livre e autoconsciente. Alfieri diz que, para Stein:

[...] Não somos apenas um produto social, não nos submetemos condicionados pelo ambiente em que estamos inseridos, pois, [...] o ser humano tem uma liberdade garantida ontologicamente que merece ser reconhecida. A pessoa humana tem a possibilidade de crescer quando explora o seu potencial e toma plena consciência de si mesma, chegando ao núcleo de sua personalidade (Alfieri, 2014, p. 15).

A concepção de formação parte da ideia de que, no processo formativo, o ser humano é capaz de conhecer e atingir novos patamares do conhecimento por possuir em potência, na sua interioridade, todos os germes formativos que precisam ser atualizados em ato, seguindo uma dinâmica formativa. Para Éric Rus, a educação, na compreensão de Edith Stein, nada mais é do que o “[...] processo de atualização das potencialidades da pessoa, processo de incansável aperfeiçoamento” (Rus, 2015, p. 42). O processo educativo é ininterrupto, está sempre aberto a novas possibilidades de aprendizagens.

Na medida em que o ser humano é, como nos diz Stein: “[...] un yo dueño de sí mismo y [...] Solemos decir también: una persona libre y espiritual. Ser persona quiere decir ser libre y espiritual. Que el hombre es persona: esto es lo que lo distingue de todos los seres de la naturaleza” (Stein, 2003, p. 648). Trata-se de um ser que é consciente de si e que, por isso mesmo, é constantemente desafiado a aperfeiçoar-se. É preciso que esse aperfeiçoamento seja analisado com responsabilidade, pois, a cada momento em que a pessoa elege uma atitude, esta ressoa sua intencionalidade em si mesmo e nos outros. Então, para Stein, formar-se não significa ser autossuficiente, mas assumir-se como pessoa e saber que depende de si ser o que é e o que deve fazer de si, uma vez que todo ser humano, na visão de Stein, se torna responsável por aquilo que é, como também por aquilo que não chegou a ser.

É por meio da educação, das experiências de vida, das relações humanas e de outros fatores que a pessoa vai gradualmente fazendo a experiência de se expressar por si mesma, de formar seus pensamentos, de emitir suas opiniões e julgamentos e, quanto mais consciente estiver sobre o modo como está vivendo e agindo no mundo, mais possibilidades terá para agir com liberdade, autonomia e responsabilidade (Sberga, 2014, p. 157).

Essa concepção de formação em Stein está intrinsecamente relacionada com a compreensão de que, para o ato educativo ser vivenciado de forma significativa, deverá ter como objetivo principal potencializar, nas práticas educativas, o desabrochar de educandas e educandos para aquilo que se encontra em germe em seu ser, que é sua liberdade de ser, de escolher, de autoformar-se de maneira autônoma, consciente e responsável. Para isso, é necessário que educadoras e educadores tenham um conhecimento profundo da estrutura tripartite do ser humano, ou seja, é relevante que conheçam as três dimensões do ser humano, denominadas por Stein como: corpo-psique-espírito.

O sujeito da formação humana

Stein pensa o ato educativo como ato da formação integral do ser humano na sua obra *Estructura de la Persona Humana* (2003), dessa forma, é pertinente investigar o que precisa ser formado no ser humano no decorrer de toda a sua vida que são as dimensões de sua estrutura: corpo-psique-espírito. Stein mostra, fenomenologicamente, essa unidade tripartite, tão necessária para entender os diferentes e entrelaçados níveis da estrutura do ser humano e sua relação intrínseca com o conceito de formação.

O Corpo

O ser humano, para Edith Stein, é um corpo material e vivo. Enquanto corpo material, encontra-se na mira das observações de quem está diante de seus olhos como corpo vivo e tem características físicas. Além disso, assim como as demais coisas,

vive sob a égide das leis da natureza: “El material del que parte nuestra investigación acerca del hombre es por lo tanto lo que tenemos ante nuestros ojos en la experiencia viva. Es algo bien variado” (Stein, 2003, p. 591). Para Stein, as percepções do corpo dizem respeito à observação externa.

Uma das percepções que podem ser apresentadas, seguindo o desenvolvimento do pensamento filosófico de Stein, é aquela em que o ser humano experimenta os outros seres humanos como aqueles que são distintos dele mesmo. Essa experiência tem caráter de exterioridade, uma vez que o que se conhece do outro no primeiro momento com que se depara na experiência é tão somente aquilo que chama a atenção no outro, e o que chama a atenção, primeiramente, no outro são as suas características físicas, logo, materiais, dessa forma, externas:

[...] si son altas o bajas, de tez clara u oscura, etc. La forma, la altura, el color: todas estas son características que posee cualquier cosa material. De hecho, por su constitución corporal el hombre es una cosa material como cualquier otra, está sometido a las mismas leyes y está inscrito en el marco de la naturaleza material (Stein, 2003, p. 591).

É pertinente salientar que a materialidade do corpo do ser humano não pode ser considerada como o que define o ser humano perante os demais seres, pois essa matéria é aquela que somente diz respeito a um corpo material, que se diferencia de uma simples massa corpórea. Entretanto, o ser humano, por ser um corpo vivo que tem mobilidade, e essa mobilidade leva-o de um lugar para outro com autonomia, ele se diferencia, por exemplo, de uma árvore ou de qualquer outra coisa que não tenha mobilidade. Além dessa característica que o distingue dos outros seres que também estão submetidos às leis da experiência, podem ser citados a sua sensibilidade e, ainda, o fato de ser movido por um organismo. A sensibilidade, enquanto característica do corpo vivo, de acordo com Alfieri (2014), não se limita às percepções internas que temos de nosso corpo ao tocá-lo, quando ocorre “[...] uma dupla sensação tátil” (Alfieri, 2014, p. 65), pois temos tanto as percepções sensoriais

quanto “[...] as afecções da dimensão psíquica” (Alfieri, 2014, p. 65). A sensibilidade leva-nos a considerar a segunda dimensão da estrutura do ser humano, que é a psique.

A Psique

A segunda dimensão do ser humano, a psique, está relacionada intrinsecamente com a experiência psíquica. O ser humano tem um corpo vivente, justamente porque tem matéria e tem psique: “[...] a vida psíquica aproxima o mundo animal do mundo humano” (Sberga, 2014, p. 117). Nesse sentido, o ser humano não tem só estímulo, pois tem também percepção; esta última é considerada por Stein como a primeira atividade intelectual do ser humano. Essa atividade intelectual é o que o diferencia das plantas e dos animais, e é por meio dela que o ser humano percebe, de forma nítida e profunda, que existem seu corpo, sua psique e seu espírito.

O ser humano experimenta a sua corporeidade porque sente todos os membros do seu corpo e, assim, tem consciência de que o seu lhe pertence. Além disso, pode sentir os seus medos, suas alegrias, seus gostos, seus sofrimentos, atingindo a compreensão dessas percepções mais profundas. Também pela psique toma decisões diante de qualquer circunstância em que se encontre e pode exercer sua plena liberdade de fazer ou não determinadas coisas.

Stein defende a ideia de que o ser humano se distingue de todos os seres da natureza porque pode identificar em si uma causa interna que lhe permite não ser totalmente submisso às circunstâncias que o rodeiam. Essa vivência é possível para o ser humano porque, na sua psique, além das qualidades psíquicas, como a sensação, a emoção, a estimativa e o estado de ânimo, se encontram outras qualidades, que se somam à sua unidade e a complementam.

Depois de analisar a dimensão do corpo e da psique, aborda-se, a seguir, a última dimensão da estrutura do ser humano, que é o espírito.

O Espírito

O espírito é a dimensão da estrutura humana que possibilita a expressão da liberdade, uma vez que tem uma psique. Essa dimensão é a que permite imprimir na natureza algo de bem ou de mal. Diferentemente das plantas e dos animais, só o ente humano tem essa dimensão espiritual. O ser humano pode escolher ser perverso ou bondoso, distintamente do animal, que é tão somente selvagem. O espírito é o alicerce das possibilidades do ser humano de fazer suas escolhas e de refletir sobre o sentido delas. Essa dimensão estabelece a composição harmônica entre a dimensão do corpo e da psique.

La relevancia del alma para la estructura de la persona humana, concebida esta última como un ser en el que el espíritu y el 'material' se interpenetran de un modo muy específico, nos servía más arriba para establecer una contraposición entre la persona humana y otros seres personales-espirituales. Querría ahora mostrar otra característica propia del alma que la caracteriza como un ser peculiar ya dentro del ámbito de lo espiritual (Stein, 2003, p. 706).

Essa dimensão diz respeito ao que é especificamente humano, por isso, não pode ser encontrada em nenhum outro ser que existe no mundo. Nesse sentido, “*Spiritus* indica algo da alma, ou seja, que o ser humano tem algo em si que não é o corpo e que se aproxima de outras realidades, como a de Deus, que é o Espírito por excelência, ou dos anjos, que são espíritos puros finitos” (Sberga, 2014, p.121).

É relevante salientar que o espírito (*geist*), para Stein, significa a “abertura para algo”, ou seja, abertura tanto para o mundo objetivo das coisas da natureza quanto para o mundo subjetivo dos outros seres humanos (vivência empática) ou do Ser divino. É o espírito que possibilita ao ser humano estabelecer o ato comunicativo com os outros seres humanos, mediante o ato de conhecer, amar e transcender a si mesmo, e que permite a experiência em forma de vivência de seu corpo e de sua psique.

Ao apresentar-se a dimensão tripartite da estrutura do ser humano, é imprescindível que se mostre a concepção de educação de Edith Stein como um caminho viável para se pensar a elaboração de um projeto educacional estruturado a partir de uma educação humanizada, mediada pela vivência empática como uma nova via do processo humanizador de educandas/os no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Um modo para enfrentar a eclosão da barbárie e a ela resistir em tempos de pandemia

Stein, ao apresentar o conceito de formação e a estruturação tripartite do ser humano, está, na realidade, delineando uma proposta de educação fundamentada na empatia, pois educar, na visão steiniana: “[...] significa direcionar a vontade a uma formação das capacidades conforme o projeto inscrito de cada individualidade em uma ótica vocacional de chamado e resposta” (Peretti, 2010, p. 203). Assim, dessa forma “[...] é necessária a ação e a formação das potencialidades e, para que isso aconteça, educador e educando devem experimentar uma intersecção dos próprios seres” (Peretti, 2010, p. 203). Isso significa dizer que é relevante o encontro mediante o qual “[...] cada individualidade se percebe na outra sem perder a própria originalidade” (Peretti, 2010, p. 203). Esse é o processo de vivência da relação empática no ato educativo. Torna-se compreensível, desse modo, a fala de Edith Stein sobre o que significa educar: “[...] educar quiere decir llevar a otras personas a que lleguen a ser lo que deben ser. Pero no será posible educar sin saber antes qué es el hombre y cómo es, hacia dónde se le debe conducir y cuáles son los posibles caminos para ello” (Stein, 2003, p. 743).

Nessa passagem do texto *Estructura de la persona humana* (2003), fica clara a relevância que a filósofa dá à compreensão antropológica do ser humano como fio condutor e fundador do fenômeno educacional. Por isso, é pertinente focar na primazia e na intencionalidade da educação. Torna-se imprescindível que

educadoras/es, segundo Brustolin e Teixeira pensem nas seguintes questões ao constituírem o currículo escolar, o plano de ensino e o plano de aula: “[...] que visão de pessoa delineamos em nossa ação formativa? Para que tipo de sociedade educamos?” (Brustolin; Teixeira, 2018, p. 32).

Pensar nas respostas das duas perguntas acima significa, assim, como Edith Stein fez, refletir sobre um projeto educacional que assuma “[...] o princípio da pessoa humana como fundamento da prática educativa” (Brustolin; Teixeira, 2018, p. 33). Ao assumirem esse princípio, educadores e educadoras se comprometerão com um projeto de formação em que o objetivo principal não estará estritamente voltado para a visão bancária e tradicional da educação, em que o ser humano é considerado de forma dicotômica, sem ser compreendido em sua integralidade, em sua dimensão tripartite, como fala Stein: corpo-psique-espírito. A visão tradicional da educação não se ocupa em “[...] compreender o que é a pessoa e o que é especificamente humano no ser humano” (Brustolin; Teixeira, 2018, p. 33).

A compreensão do ser humano em sua dimensão tripartite, mediatizada pela atitude empática no decorrer do processo formativo, possibilita estabelecer uma relação intersubjetiva significativa entre educadora/or e educanda/o, pois proporciona o ato de conhecer e compreender o outro, que se expressa mediante sua fala, sua presença e seus gestos. A atitude empática é: “[...] fundamental na relação educativa, permite conhecer e compreender o interlocutor a partir de sua experiência e do seu ânimo [...] é uma especial percepção do eu em relação ao tu, um saber sobre o outro” (Peretti, 2010, p. 204). Essa atitude promove uma aproximação com o outro e, assim, não diz respeito a uma identificação. Essa ressalva é pertinente, pois, como Stein sempre enfatiza, ainda que todos os seres humanos tenham as mesmas estruturas, vivenciam de forma singular e individual os fenômenos no mundo da vida, já que suas experiências são particulares e específicas.

A compreensão da singularidade e da individualidade de si e do outro no processo formativo consiste no “[...] reconhecimento

da subjetividade do outro” (Peretti, 2010, p. 205). Isso só pode acontecer pelo ato empático, que dá ao sujeito as condições de estabelecer relação com o outro, fazendo a distinção do que é originário e não originário na vivência do ato educativo.

[...] A essência da empatia consiste em ser este ato concreto e originário que nos possibilita colher a vivência do outro e de manifestar sua consciência. A dinâmica da relação entre o eu constitui para Edith Stein o fundamento da pedagogia da empatia (Peretti, 2010, p. 205).

Mediante as reflexões desenvolvidas nesta parte do texto sobre a educação e a sua dimensão potencializadora de humanização do ser humano no seu processo formativo na perspectiva filosófica de Edith Stein, é pertinente observar a importância da vivência do ato empático entre o educadora/or e a educanda/o para que o processo ensino-aprendizagem se sobreponha a pedagogia procedimental, na qual, a prática pedagógica:

[...] já não situa o saber nos conteúdos substanciais a ensinar ao aluno, mas nos métodos formais que se fecham em seus próprios procedimentos. É o que ocorre hoje com a PPO, ou Pedagogia Por Objetivos, cujo projeto já se encontra desconsiderado pela sigla, que depende, como toda sigla, de um processo de uma etiquetagem e não de uma reflexão de sentido (Mattéi, 2002, p.191-192).

Dessa forma, o projeto educacional que se pode vislumbrar seguindo a concepção de educação steiniana a qual se fundamenta numa perspectiva antropológica fenomenológica e cristã e, conduzida pela vivência da empatia enquanto uma via de fundamentação do processo formativo humanizador do ser humano, é, justamente, aquele que possibilita uma comunicação humanizada entre o eu e o tu, um modo de sentir comum com o outro e, assim, em ambos, educadora/or/educanda/o possam desenvolver mutuamente, a capacidade de compreensão, de saber compartilhar pensamentos e emoções nas situações mais adversas durante o processo ensino-aprendizagem, no qual a individualidade e a singularidade de cada um pertencente a esse

processo, será respeitada na medida em que, se desvele a capacidade de olhar para o outro enquanto outro, mas, ciente de que esse outro, assim, como o eu, tem a mesma estrutura tripartite corpo-psique-espírito, logo, também sente alegria, tristeza, medo, dor, coragem etc, sendo assim, é uma educação que proporciona uma percepção do eu em relação ao outro tu e um saber sobre o outro, experiência vivida de uma forma muito peculiar, singular, original entre ambos, pois a relação empática é o fundamento humanizador da educação que se baseia nas vivências enriquecidas de significados, logo, de valores entre a educadora/or e educanda/o no decorrer do processo formativo, uma proposta humanizadora que coube ser pensada num momento tão delicado e assustador da sociedade brasileira em que se constata um esvaziamento do sentido do ser humano e de suas práticas no seu seio por estar permeado pelas faces da barbárie em tempos tão difíceis da pandemia do COVID-19.

Considerações finais

A reflexão tecida no presente capítulo teve como ponto de partida o pensamento filosófico de Hannah Arendt e Edith Stein, colocados em diálogo com a realidade de um país penalizado por um contexto de barbáries diversas, o que potencializou a situação calamitosa da pandemia. Sobre as faces da barbárie, como foi apontado, elas se revelam como desprezo à vida, o embrutecimento humano frente à crescente escalada de violência e ataque à educação como uma afronta a um direito humano fundamental e universal.

Por isso, no primeiro momento das problematizações, foi pertinente requisitar o pensamento filosófico de Arendt para dizer sobre a lição apreendida com o julgamento de Eichmann, ao anunciar quão perigosa é a ação de minimizar, de banalizar o mal possível de ser realizado pelos medíocres, acometendo toda uma sociedade. Apesar do intervalo entre a época em que Arendt faz suas análises e o nosso presente, o que sobressai e perpassa o tempo

é a constatação de que é sempre danosa à ação de suspender o pensamento, uma vez que fazer isso é admitir que toda ação humana, ainda que atroz, é possível de ser executada. Desse modo, mais do que outrora, em um país que penalizado em razão de uma política da morte, do extermínio e de desprezo à educação, torna-se vital fazer uma resistência pautada na formação educativa e humanizadora, tendo como norte o pensar e o desenvolvimento das potencialidades humanas.

No segundo momento do texto, discutiu-se a concepção de formação humana e do sujeito da formação em Edith Stein, para apresentar uma concepção de processo formativo fundamentado na vivência empática entre educadora/or e educandas/os, possibilitando vislumbrar um projeto educacional com foco em uma educação humanizadora. Uma formação humana seria, então, mediatizada pela vivência empática, o que contribui de forma significativa para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa em sua integralidade e singularidade. Essa visão educativa transpassa o tempo, e segue pertinente, fornecendo as pistas para coibir, no âmbito educacional, mas também social e político, a eclosão das faces da barbárie e a elas resistir nestes tempos difíceis e desumanos de pandemia e pós-pandemia de Covid-19 no país.

Referências

ALFIERI, Francesco. **Pessoa humana e singularidade em Edith Stein**: uma nova fundação da antropologia filosófica. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer e o julgar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Nacional da Educação terá mapeamento de violência em instituições de ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 22 de jun. 2023. Disponível em:

<https://portalpne.com/noticia/portal-nacional-da-educacao-tera-mapeamento-de-violencia-em-instituicoes-de-ensino/> Acesso em: 23 de out. 2023.

BRUSTOLIN, Leomar Antônio; TEIXEIRA, Patrícia Espínola de Lima. A Educação em Edith Stein: Breve Análise Histórica e acaonceitual. IN: **A arte de educar**: por uma pedagogia empática em Edith Stein. Curitiba: Editora Prismas, 2018.

CARA, Daniel. Contra à barbárie, o direito à educação. **Educação contra à barbárie**; por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf> Acesso em: 23 de out. 2023.

CORREIA, Adriano. Arendt e Kant: banalidade do mal e mal radical. Revista **Argumentos**, ano 5, n. 9 - Fortaleza, jan./jun. 2013.

FRANCO, Luiza. Caso João Pedro: Quatro crianças foram mortas em operações policiais no Rio no último ano. **BBB News Brasil**, São Paulo, 20 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-52731882> Acesso em 23 de out. 2023.

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior**: ensaio sobre o *i-mundo* moderno. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus Brasil**: Painel COVID-19, 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 23 de out. 2023

REDE PENSSAN. **VIGISAN**: Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. 2021. Disponível em: https://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf Acesso em: 21 de nov. 2021.

SBERGA, Adair Aparecida. **A formação da pessoa em Edith Stein**: um percurso de conhecimento do núcleo interior. São Paulo: Paulus, 2014.

STEIN, Edith. Sobre el Concepto de Formación. In: URKIZA, Julen; SANCHO, Francisco Javier. (Org.) Obras Completas. Vitoria:

Ediciones El Carmen; Madrid: Editorial de Espiritualidad; Burgos: Monte Carmelo, 2003. v. 4: **Escritos antropológicos y pedagógicos**.
_____. Estructura de la Persona Humana. In: URKIZA, Julen; SANCHO, Francisco Javier. (Org.) Obras Completas. Vitoria: Ediciones El Carmen; Madrid: Editorial de Espiritualidad; Burgos: Monte Carmelo, 2003. v. 4: **Escritos antropológicos y pedagógicos**.
RUS, Éric de. **Visão educativa de Edith Stein**: aproximação a um Gesto Antropológico Integral. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2015.
PERETTI, Clélia. **Pedagogia da empatia e o diálogo com as Ciências Humanas em Edith Stein**. Em: *Rev. Abordagem Gestáltica*. [online]. Goiânia, n.2, 2010, vol.16, pp. 199-207. ISSN 1809-6867. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000200010#back. Acesso em: 16 de jun. 2021.

EM LINHAS DE FUGA NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: contribuições desde Deleuze, Adorno e Habermas

Darlan do Nascimento Lourenço
Angelina Renata Andrade Ribeiro dos Santos
Isabel Ferreira Freitas
Anderson de Alencar Menezes

Introdução

O presente artigo tem como objetivo trazer contribuições para pensar a educação formal através de três grandes nomes da filosofia contemporânea, a saber: Gilles Deleuze (1925-1995), Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1903-1969) e Jürgen Habermas (1929 -), explorando suas ideias e teorias fundamentais que dialogam com uma perspectiva formativa através da filosofia da educação.

Gilles Deleuze, filósofo francês conhecido por suas contribuições à filosofia contemporânea, oferece insights inovadores sobre a aprendizagem como processo dinâmico e não linear. Adorno e Habermas, ambos expoentes da Escola de Frankfurt, convergem em suas críticas à sociedade moderna e ao papel da razão na formação da subjetividade. Adorno investiga a relação entre a razão, a cultura de massa e a formação da subjetividade, questionando as estruturas sociais e culturais que influenciam a educação. Já o filósofo Jürgen Habermas destaca-se por sua teoria da ação comunicativa, enfatizando a importância do diálogo, da intersubjetividade e da esfera pública na educação.

Nossa proposta visa entrelaçar os postulados teóricos dos pensadores acima listados, levando em consideração o contexto o qual se inseriram e que repercute até os dias atuais. Tais como,

avanço do capitalismo e sua ideologia expropriadora, o cenário de guerras e o uso instrumental da razão, as crises existenciais etc. Isso equivale dizer que os desdobramentos que marcaram o Século XX foram fundamentais para a construção da identidade teórica de cada um dos filósofos, ao mesmo tempo que representou um canal capaz de sintetizar criticamente os eventos que compuseram a realidade do período. Deste modo, confluindo para a aproximação com a discussão no âmbito educativo.

A primeira seção pretende discutir alguns aspectos da problemática “da identidade à diferença”, de modo a pensar a prática de um ensino de filosofia como experiência do pensamento. Da mesma forma, aponta caminhos para o ensino de filosofia como ruptura ao padrão identitário seguido pela tradição.

A segunda seção visa incorporar a essência da Dialética Negativa, uma das principais obras do filósofo Theodor W. Adorno, no contexto da reeducação dos sentidos para uma formação plena e emancipatória. Ao internalizar os princípios da Dialética Negativa, busca-se promover uma compreensão mais profunda e crítica do mundo, capacitando indivíduos a redefinirem como percebem e interagem com a realidade, impulsionando uma educação verdadeiramente transformadora e libertadora.

A terceira seção tem por objetivo aproximar o fazer pedagógico, a partir do ensino de filosofia, à premissa comunicativa habermasiana. Essa abordagem é considerada viável devido à natureza discursiva e reflexiva inerente ao ensino filosófico. Valorizamos especialmente a contribuição de Habermas ao enfatizar os processos intersubjetivos entre indivíduos mediados por uma racionalidade discursiva, ou seja, pelo uso da linguagem. Ao propor essa abordagem educacional, estamos propondo uma nova perspectiva sobre os sujeitos do conhecimento que estão imersos no mundo da vida e atuam no ambiente educacional.

Neste percurso de reflexão sobre a prática do ensino de filosofia, perpassando pela complexa trajetória “da identidade à diferença”, pela essência da Dialética Negativa de Adorno e pela premissa comunicativa habermasiana, emerge uma visão

educacional profundamente transformadora. Ao explorarmos a dinâmica entre identidade e diferença, reconhecemos a necessidade de repensar o ensino filosófico como uma experiência de pensamento que desafia os padrões identitários tradicionais. A incorporação dos princípios da Dialética Negativa nos convida a repensar nossa compreensão do mundo, capacitando-nos não apenas a percebê-lo, mas a interagir com ele de maneira mais crítica e profunda. Ao adotarmos a perspectiva comunicativa de Habermas, reconhecemos a grande importância do diálogo e da reflexão intersubjetiva na formação dos sujeitos do conhecimento.

Dessa forma, nossa abordagem educacional não apenas quebra barreiras, mas também abre portas para uma educação verdadeiramente emancipatória, na qual o pensamento crítico e reflexivo se torna a força motriz para a transformação e a liberdade, tanto para educadores quanto para educandos.

Debates e experimentações para o ensino de Filosofia (na diferença)

A relação pensamento-verdade apontada por Deleuze (2018) determinou a história da filosofia, assim como seu ensino. Lançou pressupostos que fizeram a filosofia ser compreendida como área de produção de saberes que apresenta a verdade do pensamento, ao passo que interiorizou o postulado de que pensamento e verdade possuem uma relação íntima e natural.

Com a naturalização do pensamento, a partir do ideal do senso comum filosófico, o pensamento é compreendido como conservação da *doxa*, permanecendo preso a ela. Sendo assim, configura-se um padrão identitário para o pensamento. O padrão identitário, baseado no modelo de reconhecimento, tem no reconhecimento a reafirmação da relação pensamento-verdade como uma “verdade alcançada pelo pensamento”.

Pensar com Deleuze é pensar na ruptura do modelo de reconhecimento e criar uma forma de pensar não submetida à representação. Como saída para o problema do pensamento representacional, Deleuze (2018) aponta a diferença como caminho.

A diferença só é possível através de encontros que forcem o pensamento como saída do caos. Para a saída do caos (dos vários caos) traçamos linhas de fuga, planos de imanência em que os problemas são atravessados em seus espaços-tempo.

As saídas do caos são vivências que promovem movimentos pelos caminhos de territorialização e reterritorialização próprios das condições para uma pedagogia do conceito amparada na geofilosofia de Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?*

As linhas de fuga para um ensino de filosofia na (da) diferença ou como experiência do pensamento, fazem parte de um “transcendental”, como ele teria dito. E “diz respeito às próprias condições da possibilidade de se dar conta do que quer dizer, partindo dele, “aprender”. (Schérer, 2005, p. 1184)

Portanto, na busca por traçar linhas de fuga, o ensino de filosofia na (da) diferença surge como alternativa para desconstruir uma forma de ensino marcada pela hegemonia, regularidade e previsibilidade imposta pela imagem dogmática do pensamento.

A preocupação em colocar as contribuições e potencialidades da filosofia deleuziana amparando um método para o ensino de filosofia é legítima. Porém, o que percebemos é a necessidade de discutir modos (o que chamamos também de linhas de fuga) de Ser (tal como a ontologia da diferença deleuziana) para uma construção e reconstrução permanente do ensino de filosofia em meio ao caos que lhes são vivenciados.

Esse ensino, gerador de ensaios de prática de disciplinas filosóficas no pensamento, pode provocar ensaios de criação em si e, portanto, de diferenças. Talvez possamos praticar um ensino que, no mínimo, e talvez isso já seja o suficiente, se o conseguirmos, faça-os saber que é possível criar, ainda (Aspis; Gallo, 2010, p. 103).

Para um ensino de filosofia que seja uma experiência de pensamento, é preciso incitar aos jovens alternativas para os caos dos problemas que lhes atravessam. As saídas tornam-se armas criativas, assim como perspectivas de resistência.

O ensino de filosofia como experiência de pensamento configura-se então um acontecimento educacional, ao passo em que provoca encontros de tonalidades afetivas diversas e constrói sentidos (também diversos) entre os envolvidos no processo educativo.

A experiência *com* a filosofia, num ensino de filosofia enquanto experiência do pensamento proporciona um sentido diferente do esperado naquele que a experienciou. Os alunos e as alunas em aulas de filosofia como experiência de pensamento irão desenvolver seu estilo (de pensar ou mesmo de escrever) e produzir filosofias, diversos pensamentos filosóficos.

Como vimos, o estilo é, em filosofia, o movimento do conceito. Ao desenvolver seu estilo, alunos e alunas experimentam pensar. E, em decorrência da dialógica entre conceito e estilo, se deparam com a autonomia do próprio pensamento. Por isso, consideramos a existência de filosofias.

Pode-se falar de uma “filosofia” chinesa, hindu, judaica, islâmica? Sim, na medida em que o pensar ocorre sobre um plano de imanência que pode ser povoado de figuras tanto quanto de conceitos. Este plano de imanência, todavia, não é exatamente filosófico, mas pré-filosófico. Ele é afetado pelo que o povoa, e que reage sobre ele, de modo que só se torna filosófico sob o efeito do conceito: suposto pela filosofia, ele não é menos instaurado por ela, e se desdobra numa relação filosófica com a não-filosofia (Deleuze; Guattari, 2010, p. 112).

Da experiência *com* a filosofia, surge o que chamamos aqui de *surpresa pedagógica*. Pois, em seus movimentos infinitos de aprender, os estudantes criam conceitos e fazem filosofia, em um movimento que escapa ao esperado pelos professores e professoras.

As aulas de filosofia como espaço de experiência de pensamento devem proporcionar a criação de conceitos. O professor (e possivelmente os filósofos apresentados ao longo do ano letivo), tal como um personagem conceitual, experimenta o pensamento junto ao aluno em um exercício de elaboração de saídas para os problemas concretos, aqueles que são próprios da vivência.

O problema como motor de pensamento possibilita a multiplicidade de perspectivas diante do mundo, pois “pensar consiste em estender um plano de imanência que absorve a terra” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 107). Assim, os problemas não são jamais proposicionais, são vivenciais e, por isso, revelam o fluxo interior de cada um de nós, ao passo em que revelam também as experiências que nos atravessam.

Insistimos em dizer, portanto, que traçar linhas de fuga em meio ao caos (seja individual, seja social) faz emergir a diferença do pensamento. E o que esperamos com isso? “(...) uma espécie de “guarda-sol” que nos protege do caos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 238, grifo dos autores).

Como foi possível perceber, ao indicar potencialidades para o ensino de filosofia enquanto experiência de pensamento, inevitavelmente caímos sobre a atuação docente. Para tanto, calha cruzar a constatação de duas concepções referentes à formação do professor de filosofia. A primeira, baseada em Aspis (2004) de que o professor de filosofia deve ser filósofo. A autora entende por filósofo não só aquele que é licenciado em filosofia, mas também aquele que busca a constante autossuperação. A segunda, baseada nas perspectivas pós-estruturalistas, o que inclui Deleuze e Guattari (2010), que visa a formação do professor rizoma.

Enquanto filósofo, o professor criador de conceitos, nos permite pensar à docência de filosofia no contexto das diferenças como aquele que faz uma geofilosofia junto aos estudantes. Ao traçar planos de imanência como espaço-tempo para a experiência de pensar, o professor torna-se um estrangeiro. Em sua travessia, como sujeito de experiência, o professor proporciona novos caminhos (sejam eles didáticos, metodológicos, curriculares) que abarquem elementos da multiplicidade, da diferença, mobilizando o pensamento começando por tonalidades afetivas diversas.

O professor estrangeiro é um provocador de sentidos, cria e recria conceitos e pensamentos nas mais variadas direções, sempre na tentativa de romper com o enquadramento e a linearidade do sistema educacional.

Na sala de aula a preocupação maior é com a multiplicidade de possibilidades, questionamentos e inquietudes dos alunos, criando possibilidades para que eles possam desvendar o que ainda não foi descoberto e de tornar um espaço da vida em meio a novas experiências, atitudes e invenções. O professor quer falar da alma, das tramas, da arte e da vida gerando novos espaços que são também híbridos (Medeiros; Secco, 2017, p. 16).

Por conseguinte, ouvir os alunos e estar atento aos seus desejos e reivindicações, assim como ao cotidiano de suas vidas e de tudo que ocorre ao seu redor apresenta-se como elementos fundadores dos encontros que se estabelecem no decorrer do processo educativo e fazem parte de um solo fértil para novas formas de aprender, por uma educação dos sentidos.

A possibilidade de um ensino de filosofia como experiência do pensamento se faz por meio da construção individual de cada professor e não a partir da universalização de conteúdos ou mesmo de métodos. E de sua relação com os alunos e alunas, com a turma na qual (ou nas quais) está inserido. Tal como a metáfora do nadador, o aprender acontece sem reprodução, mas como “experiência junto à”.

Mesmo considerando as orientações do poder público de alguns estados da união federal em relação à uniformização de conteúdos filosóficos, é preciso apostar na diferença de proposição que considere a realidade concreta dos estudantes. Ou seja, é fundamental preservar as diferentes formas de relação com o saber.

Em função disso, não pretendemos ser prescritivos. Enquanto professores, fazemos uso das palavras do filósofo que nos acompanhou nesta jornada de territorialização e reterritorialização:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos (Deleuze, 1988-1989, p. 59).

Se nos for solicitada uma definição para a proposta das aulas de filosofia na diferença (ou mesmo de outros componentes curriculares, afinal muito do que foi discutido até aqui não é um privilégio dela), novamente fazemos uso das palavras de Deleuze (1988-1989, p. 59): “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente”.

Tal como Deleuze (1988-1989, p. 60) “[...] Quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem ideias correntes, que possam ser manejados de vários modos”. Encerramos afirmando que esta etapa de nosso manuscrito é muito mais uma provocação que uma resposta. Percebemos que as linhas de fuga para um ensino de (da) filosofia (na diferença) representam uma busca inacabada e desembocam em multiplicidades inerentes ao processo educativo.

Adorno e o Negativo: a experiência como princípio de emancipação à luz da *Dialética Negativa*

A *Dialética Negativa* (2009) é uma das principais obras do filósofo Theodor W. Adorno é também uma das obras mais complexas e sistêmicas dele, o que é irônico, já que a obra visa o não-sistêmico e o não-identitário. O próprio autor adverte no prefácio que está “preparado para a resistência que a dialética negativa provocará” (Adorno, 2009, p. 9). Ela é uma obra que dialoga com a ontologia fundamental heideggeriana, com a dialética hegeliana e com a noção de liberdade de Kant. De acordo com Duarte (2007), a *Dialética Negativa* é a tentativa de incorporar a estética ao pensamento dialético e filosófico.

A obra não discorre em sua totalidade sobre a problemática da educação; no entanto, pode ser considerada uma das obras fundamentais para compreensão de uma educação que visa a emancipação do indivíduo. Isso porque ela versa sobre categorias que se propõe a conceber os conceitos de modo que não os reifique

e abre portas para compreensão mais abrangente das categorias de experiência e de conhecimento (Romeiro, 2015).

Dessa forma, pretendemos nesta seção incorporar a essência da Dialética Negativa no contexto da reeducação dos sentidos para uma formação plena e emancipatória. Como mencionado pelo autor no prefácio, o termo “dialética negativa” já representa uma subversão na tradição filosófica. Desde Platão, esse termo tem um sentido positivo, mas este livro se propõe a “libertar a dialética de tal natureza afirmativa” (Adorno, 2009, p. 7), ou seja, superar a dicotomia entre sujeito e objeto. O método filosófico presente na compreensão de dialética negativa revela-se no movimento da insuficiência do conceito, possibilitando a liberdade do pensamento como resistência na sua constituição e, precisamente, no desenvolvimento do seu desdobramento reflexivo.

Nesse sentido, a dialética negativa oferece uma estrutura dinâmica, mediada por uma potencialidade interna presente no conceito, que só pode ser compreendida na relação entre admiração e estranheza, na tentativa imanente de revelar seus momentos em um contexto específico. A urgência da experiência se destaca nos processos educativos, pois ela permite transcender o experimentalismo, evitando a repetição do mesmo, e possibilita ao sujeito viver a experiência como algo que o transforma de maneira emancipatória. Assim, procuramos alcançar isso por meio de uma formação negativa baseada na teoria adorniana.

Na Dialética Negativa (2009), Adorno rejeita todo pensamento conciliador proposto pela filosofia. Para o autor, a filosofia perdeu o seu momento de realização e, por isso, sua epistemologia permanece especulativa e interpretativa. Esse é o preço que ela paga por ceder a natureza da razão instrumental. Adorno argumenta que somente através da negação do que é idêntico, idealizado, positivo ou de qualquer afirmativa categórica do real é possível alcançar mudanças que permitam conceber e dar lugar ao que não é dito, ao individual, ao diferente, ao que está à margem.

A ideia de reeducação dos sentidos para uma formação plena e emancipatória, mencionada anteriormente, alinha-se com a visão

de Adorno sobre a necessidade de negação das categorias tradicionais para dar espaço ao novo, ao singular e ao não afirmativo. Ambas as ideias convergem na importância de superar as limitações do pensamento convencional, buscando uma compreensão mais profunda e autêntica do mundo e do indivíduo.

O conceito, ao longo da história da filosofia, transforma-se em fetiche, assim como os bens culturais na indústria cultural. Em outras palavras, a dialética negativa rejeita, como mencionado anteriormente, qualquer pensamento ou ideia que pretenda assimilar a totalidade do real. Dessa forma, o autor nega a identidade entre a realidade e o pensamento. A razão é submetida à lógica da igualdade e da quantidade. Portanto, o projeto adorniano na dialética negativa parte do pressuposto de que apenas desconfiando do método imposto pela razão instrumentalizada, incluindo a razão científica, podemos ter confiança. Adorno (2009) argumenta que a razão vive um processo dicotômico entre preservar a sua própria integridade e, ao mesmo tempo, abrir possibilidades para além de si, que é o seu postulado.

No contexto da sociedade capitalista, a contradição fundamental entre totalidade e infinitude é especialmente acentuada. A incessante busca pelo *ad infinitum* entra em conflito com a ideia de totalidade, que sugere uma estrutura coesa e autocontida. A contradição surge porque o sistema capitalista, para se manter e prosperar, deve expandir-se continuamente, ultrapassando seus próprios limites, desafiando as barreiras existentes e nunca permanecendo igual a si mesmo.

A contradição entre totalidade e infinitude, descrita por Adorno, reflete-se no modo de fazer ciência e na compreensão da razão na sociedade capitalista. A incessante busca da razão em se conformar com o sistema vigente e, simultaneamente, transformar-se em algo para além de suas próprias limitações, a coloca numa dinâmica de busca por conformidade, levando-a a excluir o que não se assemelha a si mesma - ou seja, o que é diferente, dissemelhança, heterogêneo, o não-eu ou simplesmente, o que se configura como sendo o outro. Esse processo também se desdobra no percurso

educativo do indivíduo. A incessante busca da razão por uma identidade acaba por transformá-la em uma mera quantificação, negligenciando a singularidade e a diversidade em favor de padrões preestabelecidos.

Como um todo, a razão instrumental absorve os valores e ideais do sistema vigente através da classe dominante, integrando-se ao conformismo do mercado e às regras da indústria cultural. No entanto, a razão não é apenas estabelecida por meio de síntese e reunião; ela também possui a capacidade de diferenciação, de discernir o não-idêntico do idêntico. Sem essa habilidade de diferenciação, ela não seria capaz de distinguir o igual do desigual e compreender a experiência da diferença. Assim, a antinomia da razão burguesa persiste na busca pela igualdade e totalidade do sujeito, embora a origem da razão resida em pensar o diferente. Mesmo diante do ímpeto de manter a conformidade, o heterogêneo ocorre, mesmo que seja na forma de denúncia ao que é imposto como identidade.

O impulsionar da experiência é apresentado como alternativa ao que é considerado como idêntico ou similar, isto é, à totalidade do pensamento dominante. O fortalecimento da subjetividade em prol da formação emancipatória do indivíduo representa uma maneira de desafiar o pensamento conformista e passivo, que tenta enquadrar o sujeito em padrões identitários estabelecidos pela lógica do sistema capitalista, transformando-os em consumidores cegos e dependentes.

Segundo Adorno (2009), a experiência plena proporcionada pela filosofia permite que o conceito ultrapasse a própria conceitualização, aproximando-se do não-conceitual “[...] essa contradição qualifica a filosofia como dialética, antes mesmo de a filosofia se enredar em suas contradições particulares. O trabalho da autorreflexão filosófica consiste em destrinçar tal paradoxo” (Adorno, 2009, p. 16).

Assim, para Adorno, o não-idêntico ou não-conceitual representa aquilo que o conceito exclui; é tudo o que fica de fora quando algo é categorizado. Como o conceito é o foco da

investigação da filosofia, categorizar o não-idêntico cria um paradoxo: ao categorizar algo, o conceito simultaneamente abre espaço para o não-conceitual, tornando esse exercício frustrante para a filosofia. Adorno também destaca a perversidade de conceituar algo, pois o conhecimento não pode abarcar os detalhes ou a subjetividade do objeto concreto. A particularidade não é representada, pois é traduzida em totalidade, ignorando sua especificidade. Portanto, como Adorno afirma, “A utopia do conhecimento seria abrir o não-conceitual com conceitos, sem equipará-lo a esses conceitos” (Adorno, 2009, p. 17).

Romper com as limitações do conceitual revela a não-identidade, gerando uma multiplicidade de possibilidades para o sujeito e desafiando as operações da razão instrumental. Nesse processo, o sujeito quebra a bolha conformista do sistema vigente. Esse ato possibilita à educação oferecer ao indivíduo uma formação fundamentada na reeducação dos sentidos, com a experiência como guia. O cerne da Dialética Negativa (2009) reside nisso: na habilidade de entender o outro e suas relações consigo mesmo e com os demais por meio da experiência, numa interseção entre teoria e prática.

Dessa forma, a experiência abre caminho para a não-identidade, proporcionando liberdade e autonomia. De acordo com Romeiro (2015, p. 52) a teoria adorniana estabelece “[...] pressupostos para a superação da reificação do conceito, contra a compulsão à identidade, e aponta a urgência de uma ruptura com a fetichização da realidade alienada no conceito”.

A razão burguesa, ao promover um conformismo e priorizar o imediatismo, ataca a identidade do sujeito e a objetividade, transformando a formação em semiformação. Isso fortalece os laços da razão instrumental, que fragmenta a formação e reforça a relação entre o consumo e a reificação da cultura, em detrimento do pensamento reflexivo.

Essas ações são evidentes no atual modelo educacional, que prioriza a técnica e a preparação para o mercado de trabalho, além do domínio da tecnociência. Os indivíduos absorvem mercadorias

como bens e a cultura como entretenimento programado. A tecnociência também se infiltrou na educação por meio de dispositivos eletrônicos, muitas vezes substituindo o papel do educador, perpetuando a dominação da técnica e impedindo uma formação emancipatória. A busca pela eficiência através da técnica, defendida pela razão instrumental, desvaloriza a reflexão crítica e aliena as pessoas, levando-os a uma situação que pode ser descrita como barbárie, como Adorno alerta em relação ao retorno de Auschwitz (Romeiro, 2015).

A consciência, através do pensamento, só pode avançar dialeticamente ao reconhecer sua própria insuficiência. Conforme Adorno, “[...] quem se submete à disciplina dialética, tem que pagar sem qualquer questionamento um amargo sacrifício em termos de multiplicidade qualitativa da experiência” (Adorno, 2009, p. 13-14). Isso enfraquece a busca pela totalidade do sistema capitalista, destacando a importância de uma educação emancipatória que enfrente prontamente a multiplicidade da experiência, indo além da mera transmissão ou acumulação quantitativa de vivências, como indicado por Romeiro (2015).

A semiformação impede que os sujeitos vivenciem experiências significativas, como aponta Larrosa (2016), apenas quando algo que nos toca profundamente e nos transforma é que a experiência se concretiza. Uma educação crítica, possivelmente negativa, baseada nos princípios da Dialética Negativa e fundamentada na autorreflexão filosófica, pode proporcionar experiências verdadeiramente significativas, capacitando os sujeitos para uma formação emancipatória.

Ensino de Filosofia enquanto possibilidade de ação comunicativa

O percurso que iremos trilhar nesta seção terá por objetivo aproximar o fazer pedagógico, a partir do ensino de filosofia, à premissa comunicativa habermasiana. Ao propor tal direção, consideramos sua viabilidade devido ao caráter discursivo e reflexivo que o ensino filosófico pressupõe. Além, é claro, da

importância trazida por Habermas aos processos intersubjetivos entre sujeitos mediados por uma racionalidade discursiva, isto é, pelo uso linguístico. Por isso, ao sugerirmos a oportunidade de uma formação nestes domínios, lançamos mão, também, de um novo olhar sobre os sujeitos do conhecimento situados no mundo da vida e localizados no território educativo.

Nesse sentido, o fundamental reconhecimento do outro no processo comunicativo requer, por sua vez, a adoção de uma postura descentrada de si. Assim, no exato momento em que um sujeito se desloca do seu universo próprio e da possibilidade do encontro interacional com outrem, ou seja, concedendo a chance de se encontrar com outra subjetividade em um diálogo aberto e crítico, dá validade efetiva ao processo de reconhecimento deste outro. E este outro, consideradas as mesmas condições de validade intersubjetiva, ao primeiro ator.

Sendo assim, trazer esse potencial intersubjetivo defendido por Habermas, enquanto proposta formativa no âmbito escolar se mostra razoável. Uma vez que “os processos pedagógicos, principalmente no âmbito da sala de aula, devem possibilitar a formação da consciência cidadã que passa pelo reconhecimento do outro-eu na percepção das discussões educativas” (Menezes, 2014, p. 108).

Contudo, esse cenário não se apresenta tão simples quanto parece ser. Vemos um mundo envolto em sérias crises sociais, políticas, humanitárias entre outras, e parece que o que menos se nota neste cenário é justamente a falta de sensibilidade para a condição em que se situam ‘os outros’. Fluxos migratórios, refugiados políticos, desabrigados provenientes de catástrofes naturais ou em situação de mobilidade forçada devido à violência e ou a guerras civis, núcleos feministas, de religiosos, de negros, de camponeses, de minorias etc., toda essa perturbação social parece não ser motivo de reflexão profunda para a compreensão do que acontece com aquele que é o diferente de mim, ‘o outro’.

Talvez essa situação se coloque tão dramática devido à falta de uma formação voltada à compreensão da necessidade de enxergar o mundo por meio da lente da alteridade. E aqui surge uma crítica

contundente que Sgró (2007, p. 99) traz para pensar o papel que a educação deve assumir enquanto seu objetivo essencial, isto é, de “contribuir para a formação de sociedades mais justas e solidárias, e para que nelas a dignidade da vida humana recupere sua centralidade”. Uma vez que é fator determinante para a formação de nossa personalidade a integração e interação com outros sujeitos sociais. Sendo assim, não podemos deixar de trazer a seguinte reflexão:

O ser humano, é verdade, é um animal multifacetado, porém, único e irrepetível. Sua riqueza, como se nos configura precisamente, é a *possibilidade de expressar-se para o mundo e para os outros como um diferente*, com os elementos que lhe são peculiares à personalidade, à história de vida, à sua realidade material e existencial, perseguindo construir sua unidade (Matos, 2013, p. 36-37 – Grifos nossos).

Não obstante, ao avançarmos em torno dessa reflexão que envolve a dificuldade de aceitação e reconhecimento do outro, teremos que ter em mente que se o papel atribuído à formação identitária do sujeito passa pelo crivo intersubjetivo que este tem com outros atores no ambiente social, se faz necessário conceber a absoluta superação de um contexto centralizador através da adoção de um modelo formativo e epistêmico que possibilite situar, no indivíduo, uma reflexão apropriada acerca das variadas imagens de mundo existentes socialmente. E, também, que estas imagens de mundo possam representar um canal mais que viável a uma compreensão ampliada a respeito tanto da sua posição na esfera pública social, bem como do papel exercido por outra subjetividade, além das próprias relações entre esses indivíduos agindo comunicativamente no mundo.

Por essa perspectiva no tocante às imagens de mundo, Habermas traz uma consideração valiosíssima, eis suas palavras:

Imagens de mundo, porém, não são constitutivas apenas de processos de entendimento, mas também para a socialização dos indivíduos. Elas cumprem a função de gerar e assegurar a identidade, à medida que fornecem aos indivíduos um suprimento fundamental de conceitos básicos

e assunções básicas, que não se podem submeter à revisão sem afetar a identidade dos indivíduos e dos grupos sociais (Habermas, 2012a, p. 129).

Imagens de mundo são, portanto, categoricamente assinaladas pelo filósofo alemão como imprescindíveis para a constituição identitária do sujeito no horizonte social, além de garantir a oportunidade de sua socialização, como depreendido acima. Porém, o que se mostra perceptível, em muitos casos, é a total falta de entendimento para questões que fogem à esfera privada de um sujeito. Alguns possíveis motivos fixam-se em questões de caráter culturalmente estabelecidos, ou, preestabelecidos simplesmente.

Propomos analisar por esse ângulo devido a adoção da premissa comunicativa habermasiana enquanto via de pensar a sociedade do capitalismo tardio e, sobretudo, como se mostra acentuada a influência que a dimensão sistêmica se impõe ao mundo da vida. Nesse ínterim, a reflexão que situa a viabilidade de uma formação escolar voltada à emancipação da pessoa humana, logrando um agir humano interessado em promover atitudes de reconhecimento do outro, faz com que recorremos a esse enfoque em que a problemática em torno da cultura se situe. Habermas (2018, p. 345), por exemplo, trouxe uma crítica marcante a respeito dessa questão, afirmando que “o não conhecimento cultural está associado à discriminação social extrema [...]”.

Quer dizer, por meio da oportunidade de se perceber no contexto social, as culturas diversas impressas em imagens de mundo distintas, viabiliza o processo de reconhecimento intersubjetivo. De tal modo que, ultrapassadas as barreiras egocêntricas, a legitimação de um processo mútuo de alteridade cultural torna-se viável, bem como da constituição da sociedade, da própria cultura e da personalidade, estas que representam os eixos centrais do mundo da vida, conforme Habermas (2012a-b).

É justo notar que muito do que partilha a compreensão e aceitação da realidade social submetida às variadas formas de expressões culturais produzidas e reproduzidas por atores sociais em suas comunidades, faz emergir uma postura verdadeiramente

democrática. Em outras palavras, ergue-se um potencial legitimador das ações produzidas por todos os sujeitos capazes de agir e falar no mundo. E, nesse sentido, a legitimação de imagens de mundo e reconhecimento do outro eu ganha destaque no ambiente educacional também, pois, nele verificam-se imensas e variadas expressões de realidades vivenciais que poderão ser transformadas em manifestações do saber aptas para serem compartilhadas, colaborando nos projetos formativos tanto das gerações atuais quanto das gerações futuras.

Diante do que fora exposto e trazendo especificamente para o domínio educacional, torna-se possível suscitar a proposta de uma formação de cunho filosófico que, mediante uma postura crítica e reflexiva, colabore para a superação de posturas fixas de sujeitos sem capacidade ao reconhecimento de imagens de mundo e de outros-eu no contexto social. Isso se torna mais acentuado a partir do momento em que a negação da alteridade de uma subjetividade implica na redução das tematizações e saberes disponíveis ao debate crítico na esfera pública e, com isso, a produção e reprodução do conhecimento sofrerá abalos significativos.

Considerações finais

Neste percurso de reflexão sobre a prática do ensino de filosofia, perpassando pela complexa trajetória "da identidade à diferença", pela essência da Dialética Negativa de Adorno e pela premissa comunicativa habermasiana, emerge uma visão educacional profundamente transformadora. Ao explorarmos a dinâmica entre identidade e diferença, reconhecemos a necessidade de repensar o ensino filosófico como uma experiência de pensamento que desafia os padrões identitários tradicionais. A incorporação dos princípios da Dialética Negativa nos convida a repensar nossa compreensão do mundo, capacitando-nos não apenas a percebê-lo, mas a interagir com ele de maneira mais crítica e profunda. Ao adotarmos a perspectiva comunicativa de

Habermas, reconhecemos a importância vital do diálogo e da reflexão intersubjetiva na formação dos sujeitos do conhecimento.

Dessa forma, nossa abordagem educacional não apenas quebra barreiras, mas também abre portas para uma educação verdadeiramente emancipatória, na qual o pensamento crítico e reflexivo se torna a força motriz para a transformação e a liberdade, tanto para educadores quanto para educandos.

Referências

ADORNO, Theodor W.. *Dialética Negativa*. Tradução **Marco Antonio Casanova**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ASPIS, R.P.L. **O professor de filosofia: ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol 24, n. 64, set./dez. 2004.

ASPIS, Renata; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e educação, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. O abecedário de Gilles Deleuze: uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnesse, Paris. 1988-1989. Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedrio-de.html>. Acesso em: nov. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social** / Jürgen Habermas; tradução Paulo Astor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

_____. **Teoria do agir comunicativo, 2: sobre a crítica da razão funcionalista** / Jürgen Habermas; tradução Flávio Beno Siebeneichler. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

- _____. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. traduzido por Denilson Luís Werle. – São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. **Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)
- MATOS, Junot Cornélio. **A formação pedagógica dos professores de filosofia**: um debate, muitas vozes / Junot Cornélio Matos. – 1ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- MEDEIROS, Cláudia Escalante; SECCO, Daiane. **A formação do professor rizoma: desafios para ensinar na contemporaneidade**. II Seminário Nacional e I Seminário Internacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: currículo, criação e heterotopias. ISBN 978-85-8167-216-8, 2017.
- MENEZES, Anderson de Alencar. **Educação e emancipação**: por uma racionalidade ético-comunicativa / Anderson de Alencar Menezes. – Maceió : EDUFAL, 2014.
- ROMEIRO, Artieres Estevão. **Dialética Negativa, teoria estética e educação**: experiência formativa e racionalidade estética em Theodor W. Adorno. Tese (doutorado em educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 131 f.
- SCHÉRER, René. **Aprender com Deleuze**. Educ. Soc. Campinas, vol. 26.2005.
- SGRÓ, Margarita R. **Educação pós-filosofia da história**: racionalidade e emancipação / Margarita R. Sgró. São Paulo: Cortez, 2007.

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: refletindo sobre as práticas docentes em sala de aula

Adriana Vieira Lins

Walter Matias Lima

Introdução

Geralmente, professores são levados a responder com certa urgência as mais diversas e polêmicas perguntas produzidas no cenário escolar pelos alunos. Perguntas essas, normalmente, isentas de reflexões e que colocam em jogo a relevância da disciplina lecionada pelo docente, causando-lhe inquietações e desconforto, ao passo que se sente cobrado e/ou forçado a responder a tais questionamentos. Este é um desafio que o docente se depara em sua trajetória de se situar no mundo, de construção de uma identidade própria, de buscar um lugar na sociedade, de se enxergar nela e de projetar um futuro dentro do espaço escolar e fora dele.

Inseridos nesta problemática, optamos por investigar práticas do ensino de filosofia, no ensino médio, em duas escolas públicas de Maceió, realizando um diagnóstico dos principais problemas relacionados a essas práticas e buscando possíveis peculiaridades que possam ser adaptadas para estimular os professores a, de maneira criativa, orientar os alunos, instigando-os a pensar com autonomia sobre as teorias, práticas, argumentos e outros fatores que constituem o processo de ensino e aprendizagem de filosofia.

Considera-se, também que, ao ser instigado a refletir efetivamente sobre sua prática, o docente pode romper o cerco da tradicionalidade, adotando outros posicionamentos que possibilitem ideias e práticas criativas em sala de aula, como, por exemplo: oficinas de teatro, uso de aplicativos com jogos de desafios de perguntas e respostas sobre assuntos que oportunizem

aos alunos uma experiência filosófica, músicas apreciadas por eles, que promovam uma letra reflexiva e revolucionária, leituras, produções textuais de diferentes gêneros, dentre outras atividades. Ressalta-se a importância de que isto seja realizado sem desconsiderar a realidade dos alunos, bem como situações socioculturais, socioemocionais, diversidades e decolonialidades filosóficas, identificando os possíveis modos do exercício filosófico nesses contextos em que o aluno está inserido.

Atualmente, observa-se uma irrelevância dos profissionais licenciados em filosofia, visto que existe um saber listado, reduzindo muitos conteúdos a uma esfera restrita e ineficaz. É necessário que os docentes da área associem os saberes filosóficos às questões emergentes da sociedade e relacione-os as experiências individuais dos alunos, a partir deste ponto, estimular os adolescentes ao desenvolvimento do pensamento crítico, com subsídios para fortalecer sua inteligibilidade.

É primordial que todo professor em formação inicial ou continuada repense sua prática, uma vez que se reconhece a importância dessa reflexão para desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico do próprio professor e dos alunos. É preocupante pensar em trazer a filosofia para a sala de aula sem, antes, investigar um problema e buscar uma compreensão que possibilite um olhar próprio para enxergá-lo, problematizá-lo e, então, criar, possivelmente, novos conceitos.

Partir de uma contextualização das vivências desses jovens, suas comunidades, suas experiências de mundo, famílias, grupos de amigos, gosto pela arte, seu lugar no cenário político, dentre outros aspectos, é um caminho possível para todo professor que busca obter êxito em suas aulas, considerando sempre aquilo que compete ao exercício do filosofar: dar a filosofia o que é da filosofia.

É nesse olhar para dentro de si, nessa inquietação, nesse espantar-se com as coisas que cercam o sujeito, nesse estranhamento diante do desconhecido que a filosofia aparece como uma forma de “agravar” ainda mais todos esses passos; um agravamento que o leva o sujeito a vivenciar uma crise existencial,

que pode ajudá-lo a conceber sua vida e a própria existência de uma maneira mais significativa e leve. Segundo Santos (2019),

A filosofia é essencial na vida de todo ser humano, visto que proporciona a prática de análise, reflexão e crítica em benefício do encontro do conhecimento do mundo e do homem, leva o estudante à oportunidade de desenvolvimento de uma pensar autônomo e crítico, permite que ele possa experimentar um pensar individual. (Santos, 2019. P. 111)

Dialogando com a citação acima, o objetivo da filosofia no ensino médio é inserir o estudante na ordem discursiva, convidando-o a fazer um experimento com a filosofia; é preparar o jovem a ter uma formação de qualidade, sem desconsiderar sua autonomia do “causar espanto” naquilo que lhe gera interesse, que impacta, que o faz se debruçar no tão famoso “labirinto do Fauno” (será a filosofia um labirinto? Existe uma saída para ela?), ir ao encontro de um significado e nem sempre uma saída (se é que tem saída). Trata-se de uma curiosidade que o motiva a buscar esclarecimento, em que a experiência do encantamento da filosofia perpassa todos os estigmas do método, quebrando todas as algemas do pré-conceito a que ela é remetida. A filosofia não basta a si mesma, porque ela rompe com a tradição centralizadora de ver o mundo e se abre as “filosofias”, permitindo-se ser descentralizada na busca do saber e de uma hermenêutica própria de ver o mundo e a própria história a cada geração.

É importante lembrar que a filosofia não pode se limitar aos muros da escola, sendo amordaçada, reduzida simplesmente a uma “caverna”, onde os sujeitos passam a maior parte do tempo vendo nas sombras refletidas o sentido da vida, sem acordar do sono profundo das sombras que os impedem de enxergar o mundo real, “a luz do sol”.

Nessa direção, afirma Platão (apud Pereira, 2005, p. 287-291): [...] os homens estão no interior da caverna desde a infância, acorrentados pelas pernas e pelo pescoço, de modo que não podem mudar de lugar, nem voltar a cabeça para ver algo que não esteja diante deles [...].

Diante disso, ressalta-se que a Filosofia se faz sempre necessária e “obrigatória” na construção do pensamento crítico e de qualidade, por se acreditar ser ela uma disciplina que pode conduzir melhor o estudante do ensino médio a fazer boas escolhas na vida e, acima de tudo, ter uma postura seguramente adequada, enquanto cidadão ético, estético, autônomo, crítico, político, dentre outros caracteres.

Ainda, defende-se que a Filosofia não pode ser sempre vista numa incerteza de idas e vindas o tempo todo, sem ter, de fato, o seu lugar conquistado, em sua livre constituição. Ela precisa ocupar seu lugar de direito; lugar este em que estudantes do ensino médio podem estar inseridos e construir conhecimentos ao passo que compartilham do que é a Filosofia e caminham com ela. Inicialmente, a sensação pode até ser de que estão caminhando numa “corda bamba”, mas acredita-se que, gradativamente, estes estudantes possam chegar num equilíbrio que lhe faça sentido.

O exercício filosófico da prática da filosofia, principalmente em dias atuais, é buscar desconstruir a/s opinião/ões que se impõe no mundo, como ordem de falsas saídas para o entendimento, a compreensão e interpretação do conhecimento no agir no mundo.

Sua necessidade de superar a ideia de mundo simplista, perpassa toda metodologia científica, porque ela permite uma hermenêutica própria de pensar a vida, o eu e a alteridade.

O professor de filosofia, está sempre reafirmando sua presença nas suas práticas de sala de aula, porque existe a preocupação dos obstáculos, a serem superados para que seja possível, sua presença, sua atuação de militância que é, pois combate a injustiça da não credibilidade do estudante do ensino médio, precisa-se protagonizar seus pensamentos por si só.

Muitas vezes os professores da área de humanas assumem uma certa responsabilidade maior no que refere: cidadania, cultura, valores, ética, indivíduo/sociedade, à filosofia em especial, porque leva o aluno à oportunidade de desenvolver um pensamento independente e crítico, ou seja, permite a ele experimentar um pensar individual. Considera-se que cada

disciplina apresenta suas próprias características, bem como auxilia a desenvolver habilidades específicas do pensamento que é abordado. O grande papel da filosofia na educação é em primeiro lugar desenvolver, e ao mesmo tempo, impulsionar em especial nossos sujeitos, ao conhecimento, ao pensamento crítico filosófico partindo de suas experiências cotidianas, de suas vivências entre seus amigos escolares, de suas buscas constantes por uma identidade sociocultural, de realidade para que se construa um sentido na sua vida, nas suas escolhas.

O presente cenário das escolas evidencia um momento socio, político e cultural onde existe um desinteresse dos estudantes, no que se refere a produção de pensamento reflexivo e crítico.

Sabe-se que, muitas vezes, falta o interesse do aluno em permanecer na escola, as disciplinas são “desconectadas”, quando se trata do interesse deles, por não atenderem às demandas da realidade vivida e, assim, tentam amenizar os conflitos que se refletem nas diversas relações cotidianas dentro e fora da escola. Mas, para alguns, o ambiente escolar é uma válvula de escape, no que se refere a sobressair naquilo que lhe convém, que lhe atrai e que facilite a criação de laços de afinidades.

Conforme afirma Oliveira Neto (2020 p. 27): “Muitas vezes as disciplinas são encaradas como algo desconectados da realidade vivida e os conhecimentos veiculados pelos professores, não são lidos como úteis ou interessantes”.

Em meios a todas essas angústias, o professor se vê nas incertezas constituídas pelo seu desempenho cotidiano da profissão, causando insegurança quanto ao que se julga saber e fazer acontecer.

Os desafios que o professor de filosofia enfrenta no ensino da disciplina, mesmo esta estando inserida na grade dos parâmetros curriculares como sendo obrigatória (cuja importância foi negada), crescem a essa situação a falta de conscientização de uma cultura de valorização, apreço e interesse na eficácia decorrente, categorizando a Filosofia como uma disciplina que “lê muito, é

cansativa, monótona, cheias de porquês e, até mesmo, chata”. Nesse viés, afirma Vizzotto (2020, p. 34):

A atividade filosófica demanda leitura atenta, paciência, interpretação, concentração, reflexão, problematização, produção conceitual e, ao mesmo tempo, sabemos que o que subjaz a cultura contemporânea geralmente nos encaminha para o sentido oposto, ou seja, velocidade e superficialidade das informações e da comunicação.

A Filosofia se constitui por teorias e práticas

Não se pode falar de Filosofia sem entrar em contato direto com as tradições filosóficas, especialmente a ocidental, sem ousar se debruçar ao que já foi discutido pelos filósofos, sem conhecer e discutir os problemas filosóficos, levando em consideração uma leitura e uma reflexão significativa e virtuosamente paciente (assim chamado pelos gregos), no que se refere aos clássicos e aos filósofos contemporâneos em sua total complexidade e riqueza hermenêutica.

É percebendo a grandiosidade que tem a tradição filosófica em se dispor a discorrer e a se aventurar que encontramos mecanismos imprescindíveis para o exercício da atividade filosófica. Esse contato com os clássicos é gradual, procurando, então, compreender um problema ou conjuntos de problemas filosóficos que possam ser relacionados com outros problemas atuais, típicos das vivências humanas, das demandas existenciais. Pensando nisso, o professor se depara, constantemente, com os seguintes questionamentos: por que tanto desprezo, desinteresse e indiferença pela disciplina de filosofia? Por que os alunos não conseguem despertar motivação e curiosidade por ela? Quais motivos que os impedem de caminhar ao lado dela? Sabe-se que há uma nova geração “Alpha” ou “Gen A”, que sucedem a geração Z. Uma das principais características da Alpha ou Gen A é a conectividade com a tecnologia e geração digital. Por existir uma forte curiosidade quanto ao mundo digital, os jovens buscam certa “independência” em explorar o mundo via internet, uma

curiosidade marcante nessa forma de “caça ao tesouro perdido”. Esses Alphas crescem numa constituição familiar com uma estrutura diferenciada, são questionadores quando têm em mãos seu poder de domínio, a ferramenta que os tornam hiperconectados. Esses motivos digitais são constantes desafiadores com suas próprias características de estímulos conectivos. Diante disso, percebe-se que eles são rápidos em inventar, improvisar, são versáteis e, até mesmo, provocadores com seu “poder” de usar como escudo um aparelho eletrônico.

Nota-se que, mesmo com toda habilidade na qual estão colocados os estímulos que ajudam em habilidades de multitarefas, ainda existem dificuldades de concentração, principalmente quando se utiliza mecanismos de leitura textual, que necessite de um olhar da filosofia para uma autonomia interpretativa. Acredita-se que exista ainda uma insegurança, medo e falta de entusiasmo de enfrentar um mundo ainda desconhecido e confuso.

Não dá para imaginar ou fazer uma experiência filosófica sem paciência e concentração no processo mais aprofundado do conhecimento. Se não se percebe o objeto, não o apreende e, portanto, não o investiga, não o interpreta e não lhe atribui o conceito que merece num “pisar de olhos”. Isso seria incidir a filosofia ao “submundo de Hades”. Mas, vale ressaltar que essa frustração surge por conta de um público revolucionário gigantesco, uma nova cultura, um novo jeito de estar no mundo, de pensá-lo e de interpretá-lo. Onde os professores estão?

Essa cultura é desafiadora quando traz à tona a necessidade emergencial de decifrar as informações e as representações às quais o objeto é exposto, dando de imediato as respostas prontas e superficiais, simplificando da melhor forma os fatos e a realidade para ganhar notoriedade. Por este motivo, o professor se dá por vencido, visto que essa cultura consegue mascarar o interlocutor com um falso entendimento de investigação do problema de forma instantânea.

Nesse contexto, é possível causar um estranhamento nos estudantes do ensino médio, segundo expõe Xavier, citado por Vizzotto (2020)

A cultura contemporânea constitui-se socialmente, principalmente por meio dos meios de comunicação de massa, a internet, as redes sociais e as tecnologias digitais. A mídia caracteriza-se pela velocidade e superficialidade das informações, em que representações de objetos, fatos e realidades mostram-se resolvidas, prontas, simplificadas e sua compreensão é dada, na maioria das vezes, de forma rápida, não necessitando muita atenção do telespectador para investigação e deciframento. (Xavier, apud Vizzotto, 2020, p. 37)

Por conseguinte, o professor de filosofia, sendo ele “sabedor” de um maior aprimoramento do texto filosófico (texto no geral que reflita a alteridade), precisa provocar o estudante para o despertar do exercício da atividade filosófica, visando mergulhar nessa nova cultura, nesse novo modelo cultural de “adequação” da vida, das experiências e de todo contexto ao qual ele pertence.

Ainda segundo Vizzotto (2020, p. 40):

O professor de filosofia deve ser o provocador de experiências, quem suscita os problemas filosóficos, os quais devem estar contextualizados com a realidade e os interesses dos estudantes e, do mesmo modo, o orientador para que os alunos achem a solução destes problemas.

Acredita-se ser impossível encontrar a solução dos problemas sem criar mecanismos, instrumentos necessários, confiáveis e autênticos, os quais possibilitem uma elaboração investigativa por eles próprios, em sua total autonomia, naquilo que os faz confortáveis. Neste sentido, é necessário conceber novas práticas, metodologias inovadoras, novos recursos didático-pedagógicos que, de fato, proporcionem e ensejem na atividade do pensamento filosófico dos adolescentes do ensino médio, sem desconsiderar o que é próprio da filosofia, o que a firma, o resgate constante dos textos clássicos aos contemporâneos, a leitura filosófica de textos acompanhados da produção escrita e um letramento cultural presente na geração “Alpha”.

Segundo; Vizzotto (2020, p. 44) afirma que “É imprescindível a leitura de textos filosóficos e a produção escrita, pois ambos

constituem o exercício filosófico proporcionando ao jovem, instrumento para criar e resolver problemas filosóficos”.

Entende-se que a compreensão da leitura não deva ser substituída na íntegra por outro modo de enxergar o mundo, de ampliar os horizontes e de elucidá-lo. Ela é um dos modos mais aprazíveis de acesso ao conhecimento, sendo capaz de aliviar e mudar perspectivas, no contexto da própria vida. Esta compreensão pode ser alicerce nos demais modos de aproximação ao conhecimento dos filósofos no geral. Conforme Vizzotto, (2020, p. 45):

A leitura, para a filosofia, significa saber decodificar o código escrito. É problematização, reflexão, interpretação e desenvolvimento de consciência crítica sobre o que é lido. É produção conceitual. Não é, portanto, um processo mecânico e maçante. É uma conversa, um diálogo com o autor, em que ocorre o choque com o desconhecido, gerando pesquisa e a construção de um novo conhecimento, sendo possível posteriormente, a produção da escrita filosófica.

Decodificar o código escrito é o caminho que a filosofia apresenta quanto à observação, exposição e desenvolvimento da consciência crítica no contato com o texto. É o diálogo com o autor que causa um impacto com o desconhecido, podendo, assim, proporcionar um novo horizonte do saber, uma nova maneira de produzir uma escrita que seja realmente filosófica e desenvolver a extensão do pensamento do estudante do ensino médio.

A educação escolar cumpre a sua parte, que é de extrema importância na formação dos sujeitos, inclusive, o papel da Filosofia nessa formação é excepcional, justamente quando esses sujeitos são inseridos na coletividade, em que os valores mais nobres são construídos.

É preciso estar preparado com a inserção de novos valores, de uma cultura das novas tecnologias na educação, diante dos avanços que são desafiadores. É importante ajustar essa nova realidade ao currículo, adaptando, assim, a interação e incentivando o uso correto dos recursos tecnológicos digitais, sem jamais

desconsiderar os objetivos que a educação traz, como processo de humanização e não de banalização do “ensinar e aprender”.

De acordo com Araújo, Mendes, Champaoski, (2020, p. 70), “Entende-se que as tecnologias digitais como mediadoras podem potencializar a prática de ensino de filosofia no ensino médio, pois, cada recurso tecnológico tem sua fase de interesse do aluno e do professor”. Diante disso, considera-se que o docente é um mediador que observa os alunos e analisa suas próprias aulas, podendo, assim, identificar as possíveis dificuldades que venham interferir no desenvolvimento da aprendizagem durante as atividades realizadas pelos estudantes.

Um dos maiores desafios dos professores de filosofia, no ensinar a pensar filosoficamente, é o uso de metodologias criativas e inovadoras, as quais proporcionam momentos singulares em sala de aula, ainda que por pouco tempo, considerando o espaço cronológico atribuído às aulas de Filosofia, que é de 1:00h apenas. Diante disso, é importante acrescentar que o programa curricular é muito insuficiente no que se refere ao ensino de filosofia, visto que ocorreu novamente uma queda brusca em seu texto base. Na BNCC do novo ensino médio, a Filosofia aparece como disciplina na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, enquanto componente curricular, porém, mesmo sofrendo mudanças significativas, ela ainda resiste e tem sua presença garantida juntamente com os demais componentes: Geografia, História e Sociologia.

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Integrada por Filosofia, Sociologia, Geografia e História – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Médio, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças. O respeito aos direitos humanos é a interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 561).

O ensino de filosofia traz em seu rol a questão do método de ensino que deve ser filosófico, no que se refere ao currículo, é

relevante entender da importância de refletir como se dá o contexto do ensino de filosofia nas escolas.

Na medida em que não temos um currículo definido para o ensino de filosofia, seria de se esperar, pois, que os conteúdos trabalhados fossem os mais diversos possíveis; porém, nas mais distintas pesquisas, realizadas nos diferentes estados, o que vemos é uma curiosa repetição. Os temas, assuntos, problemas, filósofos trabalhados nas aulas do ensino médio são espantosamente parecidos. (Gallo, 2004, p. 216).

As dificuldades enfrentadas no que se refere ao ensino e prática de filosofia na educação básica brasileira tem sido motivo de constantes questionamentos e posicionamentos. Na percepção de Gallo (2004):

Como nos cursos de licenciatura estão procedendo? Como as atividades de “Práticas de Ensino em Filosofia” estão sendo desenvolvidas? Como tem sido pensado e praticado o “Estágio Supervisionado em Filosofia”? Como as disciplinas de “Didática Específica em Filosofia” têm colocado a questão do ensino e o papel do professor de filosofia nessa atividade (Gallo, 2004, p. 09).

A presença da filosofia, aquela determinada pelas políticas educacionais, nem sempre é uma presença desejável, que faça sentido e contribua para a vida cotidiana de nossos jovens, isso porque ela é capaz de despertar curiosidade, coragem, ousadia, interesse e principalmente senso crítico.

A educação é o único caminho capaz de formar seres humanos autônomos numa sociedade, ou seja, pessoas livres e que tenham responsabilidade por suas ações. Portanto, a escola, enquanto instituição social, tem um papel importante em sua razão de existir, por ser ela um espaço, não apenas para ensinar determinados conteúdos científicos, mas também para estimular o estudante a ser protagonista no exercício do seu próprio pensamento, para despertar entusiasmo e interesse por aquilo que ele ainda não conhece.

O professor/educador tem seu papel principal na condução do processo educativo, conduzindo o aluno na busca pelo conhecimento. O fato de ser educador não lhe garante a posição de

dono da verdade, de “detentor de todo conhecimento”, mas, de sujeito que tem capacidade suficiente de ser guia e de influenciar o aluno no processo de educação e estruturação humana. Conforme aponta Freire (1996, p. 22):

É partindo desse processo educativo que o sujeito não só adquira conhecimento e habilidades filosóficas, mas que tenha capacidade de pensar criticamente e procurar soluções práticas e eficazes para responder os problemas que a vida lhe traz.

O aperfeiçoamento nas escolhas tomadas, por meio do conhecimento, resulta do diálogo entre o professor e o aluno. Conforme Gallo (2017, p. 104-112): “Só se aprende aquilo que é ensinado, não se pode aprender sem que alguém ensine.

Aprender é sempre encontrar-se com o outro”. Ainda,

A educação é o verdadeiro instrumento de transformação social, e para que ela atinja os seus objetivos, é necessário que os educadores estejam conscientes de sua função social, e ainda, capacitados para bem escolher e utilizar diversas metodologias e técnicas pedagógicas em suas aulas, de modo a tornar o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e estimulante. (Freinet, p. 206).

Nesse contexto em que se encontra o professor, muitas vezes lhes faltam uma metodologia inovadora que aproxime o máximo a filosofia e o estudante da realidade ao qual ele faz parte e que desperte nele um protagonismo no qual ele se sinta motivado a “entender o mundo”, ao menos revolucionar o pensamento e construir sua identidade própria de pertencer a um lugar e ter um sentido, de se atualizar para desenvolver uma aula significativa que favoreça a ambos (docente/discente) e para que sintam-se acolhidos em um ambiente de caráter crítico e análogo acerca dos fatos e das ações que os rodeiam.

A filosofia então tem como suma importância clarear o campo teórico e prático do pensar, fazer e agir, dando condições para um exercício de uma cidadania consciente, existencial e acessível a realidade.

Filosofia, se não é capaz de responder a tantas questões quantas gostaríamos, tem ao menos a capacidade de formular perguntas que aumentam o interesse do mundo, e mostram a estranheza e a maravilha contida logo abaixo mesmo nas coisas mais triviais do cotidiano. (Russell, 1997, p. 24.)

Assim, a emancipação dos estudantes, segundo a aprendizagem da filosofia, no ensino médio, promove uma aprendizagem mais significativa e dialógica, ou seja, um novo olhar na construção de novos saberes, novos conhecimentos e reflexões.

Um olhar na tradição filosófica e suas contribuições para a colonialidade hegemônica do pensamento.

Quando se pensa na dominação eurocêntrica hegemônica no processo determinante da colonialidade, considera-se que a história da filosofia ocidental teve seus valores e contribuições na dominação de políticas voltadas para invisibilizar concepções racistas e sexistas no decorrer da história. Ela traz incumbências na colonialidade que afetaram o pensamento de gerações, o que é refletido ainda pela eurohistória, numa decolonialidade do pensar e na contemporaneidade, não só na filosofia enquanto tradição, mas também nas diversas “filosofias” engendradas nas culturas dos povos.

Diante disso, defende-se que é necessário transgredir nela, por ela e para ela, como afirma Hooks (2013, p. 23):

[...] abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, [...] que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.

Ainda, segundo Garcia (2020, p. 02), “A filosofia Ocidental hegemônica tem grande responsabilidade na colonialidade e nos mitos modernos, e, por isso, o ensino de filosofia tem o dever de refletir profundamente sobre concepções e colaborar na sua desconstrução”.

O poder do patriarcado europeu sempre dominou a crença da superioridade das culturas. Para os gregos clássicos, por exemplo, as pessoas que poderiam ser consideradas livres eram aquelas que não se submetiam às necessidades privadas e vitais, logo, eram vistas como cidadãs e “homens livres” no exercício do espaço da pólis. Sendo assim, as mulheres não podiam participar das decisões políticas e, conseqüentemente, não exerciam a cidadania.

Quem tinha o poder da razão, do controle, do domínio dos sentimentos e pensamentos eram os considerados “homens livres”, portanto, o exercício do uso da razão passa a ser definido mediante a definição da racionalidade da própria natureza humana e no despertar da sua vocação e realização, enquanto o único ser capaz de tal coisa. Contudo, o *logos* (razão) assume o controle do *corpo* e passa cada vez mais a não pertencer ao mesmo universo da razão.

Com o surgimento do cristianismo, o corpo se transforma numa zona de “fogo do inferno”, sendo visto como a “maldição dos seres humanos”, o pecado. Para Quijano (1992, p. 11-20), “O dualismo mente/corpo eurocêntrico contribui fortemente para as classificações de raça e gênero”. Nesse sentido, a exploração europeia reduziu a objetos alguns povos que não tinham a repressão como uma prática nas suas experiências e na relação entre corpo e natureza. Conforme Quijano (1992, p. 16):

[...] desigualdades são percebidas como da natureza: só a cultura europeia é racional, pode conter “sujeitos”. Os outros não são racionais. Eles não podem ser ou abrigar “sujeitos”. Conseqüentemente, outras culturas são diferentes no sentido de serem desiguais, de fato, inferiores, por natureza. Eles só podem ser “objetos de práticas de conhecimento e/ou dominação.

Nesta perspectiva, a relação entre a cultura europeia e outras culturas foi estabelecida e, desde então, tem sido mantida como uma relação entre “sujeito” e “objeto”. Tal situação serviu de sustentação no controle da racionalidade como algo abstrato e superior, em relação às experiências e vivências cotidianas tidas como “irracionais” e “inferiores”.

Ora, a teorização abstrata não pode ser vista como a única forma existente de saberes, pois o corpo também fala e teoriza o conceito. É na realidade, nas experiências construídas no chão da existência humana, na natureza que liga o sentido intrínseco dos saberes que se constrói e se firma. A partir daí, os povos “nativos” foram julgados como seres inferiores, principalmente por estarem ligados a um conhecimento restrito aos impulsos, aos instintos e às paixões. Logo, permitir que a hegemonia eurocêntrica racional transformasse suas culturas em subculturas era a única maneira de se redimirem.

Percebe-se que os saberes dos não europeus são úteis apenas como objeto de observação e investigação, e não como comportamento válido e verdadeiro. Esses povos “selvagens” necessitam ser educado e moldados, porque não passam de um subhumano em território eurocêntrico hegemônico do conhecimento. Como aponta Garcia (2020, p. 04), “Só é reconhecido como sujeito aquele que corresponde ao restrito ideal europeu, o que implica em uma série de outras dualidades”. Ainda, afirma Quijano (2005, p. 129):

Isto deu vazão à peculiar perspectiva histórica dualista/evolucionista. Assim todos os não-europeus puderam ser considerados, de um lado, como pré-europeus e ao mesmo tempo dispostos em certa sequência histórica e contínua do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do mágico-mítico ao científico. Em outras palavras, do não-europeus/pré-europeus a algo que com o tempo se europeizará ou “modernizará”.

Nessa perspectiva, nota-se que a razão eurocêntrica é considerada como a mais desenvolvida e como a única capaz de civilizar os demais. As desigualdades naturais se confundem com as diferenças, ocasionando o fortalecimento da ideia de “raça”, com as separações hierárquicas desses povos, dividindo quem deve usufruir dos lucros e quem deve ser explorado.

Alguns filósofos tiveram sua relevância no processo de dominação aprimorada do que seja “raça”:

Eu estou em condições de suspeitar serem os negros naturalmente inferiores aos brancos. Praticamente não houve nações civilizadas de tal compleição, nem mesmo qualquer indivíduo de destaque, seja em ações, seja em investigação teórica [...] Tal diferença uniforme e constante não poderia ocorrer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. Sem citar as nossas colônias, há escravos negros dispersos por toda a Europa, dos quais ninguém alguma vez descobriu quaisquer sinais de criatividade, embora pessoas de baixa condição, sem educação, venham a progredir entre nós, e destaquem-se em cada profissão [...]. (Hume, 2004 p. 252).

A partir dessas afirmações, nota-se que o autor enxerga nas pessoas escravizadas certa limitação diante do conhecimento, isto é, são pessoas que não podem ter um destaque justo, se são, de fato, inferiores aos brancos. Trata-se de uma visão egocêntrica que só se limita ao seu modo de ver a realidade. Tomar esse exemplo e replicá-lo como sendo universal pode ocasionar um dos principais problemas na construção coletiva das experiências das “filosofias”, visto que é necessário compreender o conhecimento na perspectiva humana coletiva, e não o trazer para uma realidade individual de mundo, o que poderá resultar em ignorância.

Partindo desse entendimento, o conhecimento assume uma postura de propriedade privada que se sustenta por uma razão hierárquica. É essa a educação que ainda se recebe nos ambientes escolares de ensino formal e padronizado. No entanto, esta pesquisa concebe o aprendizado como um processo coletivo em seus saberes. Ele é transdisciplinar, porque considera e privilegia, não apenas os conhecimentos construídos, mas também as realidades, identidades e diversidades não hierárquicas. O processo de aprendizagem não se funda em representações que se processam em uma só reprodução, visto que se trata de um aprendizado das “filosofias” e não da filosofia apenas.

Percebe-se que ainda há resistência nos muros escolares, pois o modelo euro-ensino e euro-aprendizagem perpassa perspectivas hierárquicas que concebem a diferença entre “certo” e “errado” como um padrão que o docente reproduz em sala de aula, sendo um fiel transmissor da filosofia.

Fazendo uma análise do ensino de Filosofia no Brasil, percebe-se que seus saberes trazem uma filosofia eurocêntrica hegemônica que adota uma postura e modelo coloniais de uma educação tradicional, dominadora e que perpetua a subalternidade, as desigualdades de corpos e dos saberes miscigenados brasileiros.

Pautado nessa realidade, o currículo surge, construído numa visão ilusória de saberes multidisciplinares, com teor dos comportamentos capitalistas e centralizadores, em que a detenção da razão se concentra na classe social dominante brasileira. É uma cultura ideológica esmagadora, que coloca os sujeitos diante do estereótipo de serem “capazes de fazer “filosofias”, de filosofar, por um ponto de vista próprio que aponte para sua identidade cultural.

Nas universidades brasileiras é comum pagar disciplinas que quase totalizam o pensamento euro-filosófico, cujas pesquisas desenvolvidas na área são restritamente construídas com base nos problemas de filósofos europeus. Como afirma Garcia (2020, p. 12):

Passamos a entender os problemas da filosofia europeia e – alguns poucos filósofos norte-americanos – como se fossem os nossos problemas cometendo o grande equívoco de aplicar suas soluções para nossos contextos, o que nos impedem de ver quais são os nossos reais problemas e de pensá-los a partir de nossa própria realidade.

Foi essa ideologia colonizadora do ensino de filosofia no Brasil, como em outros povos, que tornaram os problemas peculiares submissos à uma razão histórica que não irá buscar soluções pensadas a partir do que se é e do que se quer, sendo culturalmente experimentadas à uma maneira própria de ver, ser e estar.

Pelo exposto, nosso estudo abrangerá duas escolas da rede pública de Maceió, realizando um diagnóstico dos principais problemas relacionados a essas práticas e encontrando possíveis peculiaridades que possam ser adaptadas para estimular os professores a conduzir os estudantes a pensar por si mesmo nos problemas, teorias e argumentos estimulando-os na prática de pensar permanente, que pode ser empregado em várias disciplinas da grade curricular, cujas observações serão realizadas em turmas

de Ensino Médio regular (em tempo integral). Além da revisão sistemática de literaturas sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, conforme as consultas realizadas no Catálogo Capes de teses e dissertações, apresenta-se, como ferramenta metodológica, materiais produzidos nos encontros de capacitações de professores de filosofia, tanto nacional quanto local, a fim de avaliar as contribuições na formação dos docentes dessa disciplina, em especial dos profissionais das escolas pesquisadas, fazendo, também, um recorte sobre a formação docente, visto que se concebe os alunos como protagonistas do seu próprio pensamento.

Ainda, serão realizados questionários e entrevistas com profissionais que atuam como professores de Filosofia nas escolas pesquisadas, apresentando ou não licenciatura específica na área. Para isso, será desenvolvida uma abordagem quantitativa e qualitativa para compreender o perfil (formação acadêmica, tempo de serviço, tipo de vínculo com o Estado, metodologia de ensino, atividades extracurriculares, conteúdos ministrados, utilização de recursos tecnológicos) desses profissionais que atuam na área de Filosofia, nestas instituições de ensino.

Os dados obtidos na pesquisa bibliográfica, na sondagem dos questionários e das entrevistas serão analisados em busca de identificar os principais problemas relacionados as práticas metodológicas, como, por exemplo, formação acadêmica dos professores, dificuldades na abordagem dos conteúdos, impasses no processo de aprendizagem por parte dos discentes, dentre outros. Essas informações serão analisadas, levando em consideração a habilitação dos profissionais e nível socioeconômico dos alunos.

Considerações Finais

Diante das discussões aqui apresentadas, é possível concluir, ainda que parcialmente (por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento), que a Filosofia no ensino médio não pode ser concebida por uma visão simplistas das coisas, pelo fato de lidar

com estudantes ainda em formação. Ela precisa ser tomada pelas raízes no seu processo revolucionário que é. É dever dos professores de Filosofia decolonizar o ensino deste campo de saber nas escolas, de modo geral.

A estimulação do ensino de filosofia no ensino médio, não só cria possibilidades relevantes diante das escolhas feitas na realidade como transforma esse estudante em uma pessoa de suma importância, beneficiando assim, toda humanidade.

A filosofia em especial, tem a preocupação em contribuir no desenvolvimento do pensamento crítico, oportunizar e permitir um entendimento de sua própria autoria e autonomia. Ela traz características próprias de compreensão e interpretação de mundo, de realidade a qual pertence.

Precisamos acreditar no protagonismo do jovem de criar a si, porque reflete na criação de forma potente e autônoma do mundo, isso é ensinar filosofia.

Carecemos acatar, enquanto professores de filosofia, a importância das nossas aulas, elas são espaços de resistência, de luta, de abertura, capaz de promover autonomia, articulação criativas dos conceitos e práticas pedagógicas inovadoras.

O docente é aquele que aponta caminhos, que conduz o estudante a um recomeço, cabendo a ele, então, traçar o seu próprio caminho, suas próprias escolhas, se permitindo criar uma visão crítica da realidade, mais contextualizada, na sua aplicação, controle, na elaboração de compreensões e interpretações, sobre as relações entre as pessoas.

É importante olhar o mundo em sua total complexidade para adotar posturas mais conscientes e consistentes. As respostas aos estudantes do ensino médio se constroem mediante a capacidade de entender os valores dessa nova e desafiadora geração alpha. Proporcionar momentos de escutas antes de qualquer atitude tomada, e assim, facilitar compartilhamentos de suas experiências e medos de arriscar diante do desconhecido. É necessário que professores de filosofia estejam abertos aos desafios que a cultural digital impõe. Portanto, inovar o currículo tradicional, trazendo

para o cenário escolar situações-problemas que dizem respeito à realidade dos alunos, numa ação cotidiana que os afete significativamente, provocando posicionamentos críticos e autônomos.

É de extrema importância compreender o pensamento autônomo desses adolescentes na sociedade atual e repensar as práticas pedagógicas adotadas ao se trabalhar a filosofia. Desse modo, a Filosofia, enquanto atividade, contribui necessariamente na atuação dos alunos nessa sociedade, com formação cidadã, ética e política, sendo sujeitos protagonistas da própria história.

Diante da atual conjuntura em que estamos vivendo, é de total relevância todo esforço necessário, sobretudo dos professores de filosofia, de valorizar o ensino de filosofia, persistindo sempre na eficácia do conhecimento encontrado no fazer filosófico.

Observa-se então que há um longo caminho a percorrer pelos docentes de filosofia, o que leva a refletir sobre uma solução para que os professores apresentem habilidades de apontar aos alunos uma direção que possam ser capazes de se reconectar com sua essência crítica, reflexiva e indagar a sociedade sobre preconceito, violência, desumanidade, cidadania, tornando-se um ser autônomo de pensamentos.

Devemos ter uma consciência mais realista do que de fato se pensa do ensino dessa disciplina.

Referências

ARAÚJO, Arthur Silva, MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli, CHAMPAOSKI, Eliane Blaszkowski. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras.** Ensino de Filosofia: Pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços [recurso eletrônico]. Org. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes. Curitiba: Bagai, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria da Educação básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o**

Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo:** guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa Ed. Presença, 1969.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GALLO, Silvio. **Formação do professor de filosofia “as três metamorfoses”** de Nietzsche. São Paulo: Papyrus, 2004.

GALLO, Sílvio. **O aprender em múltiplas dimensões.** In: **Revista Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS,** Campo Grande/MS, v. 10, n. 22, Seção Temática, 2017, p. 103-114.

GARCIA, Amanda Veloso. **A tradição filosófica e o eurocentrismo: como decolonializar o filosofar e o ensino de Filosofia contemporâneo?** Refilo, Santa Maria / Periódicos.ufsm.br/refilo, v. 6, jan./set. 01-16, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade** / bell hooks: Trad. Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

HUME, David. **Ensaaios Morais, Políticos e Literários.** Trd. De Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Ed. Topbooks, 2004.

OLIVEIRA, Renato José de, OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de, NETTO, Natalia Barbosa. **Aprendizagem Escolar e formação ética: um enfoque argumentativo.** Ensino de Filosofia: Pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços [recurso eletrônico]. Org. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes. Curitiba: Bagai, 2020.

PEREIRA, M. H. R. **A República,** livro VII, 9ª ed. Fundação Calouse Gulbenkian, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad.** Perú Indígena, 13 (29), 1992, p. 11-20.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: **Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO,** 2005.

RUSSELL, B. **Os problemas da Filosofia**. New York: Oxford University Press, 1997.

SANTOS, F. R. M. **Ensino de Filosofia: desafios e possibilidades da docência no ensino médio na contemporaneidade**. REFilosofia, v. 5, n. 2, jan./jun. P. 111-120, 2019.

VIZZOTTO, Rozilene. **O desafio do ensino de filosofia com os jovens do ensino médio**. Ensino de Filosofia: Pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços [recurso eletrônico]. Org. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes. Curitiba: Bagai, 2020.

EDUCAÇÃO E SER EM HEIDEGGER: uma reflexão hermenêutica dos sujeitos da Educação Especial

Fabíola Silva
Rayssa Nascimento
Anderson de Alencar Menezes

Introdução

Falar de educação é compreender que os contextos que rodeiam o sujeito implicam neste um aprendizado, seja esta educação de natureza formal ou informal aprendemos a viver e por esse viver tentamos compreender o eu e o outro para buscar as respostas dos sentimentos e ações que perpassa nossa existência.

Na perspectiva epistemológica do sujeito compreende-se que o ser humano é dotado de privilégios de inteligência e racionalidade que em outros animais não se vê. Partindo dessa premissa, há o questionamento dessa pesquisa de discutir quem são esses sujeitos protagonistas da educação especial que direciona as ações e práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para início de diálogo, discutimos o que é a educação especial, compreendendo que esta é uma modalidade de ensino, que segundo Lopes (2013, p. 97) surge no Brasil “como reação de inclusão, pois integra a lógica que é preciso estar na escola ou escola especial, para que possam ser melhor governados”. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é ofertada preferencialmente no Atendimento educacional especializado em rede regular de ensino e busca desenvolver as habilidades e potencialidade do educando, complementando as atividades escolares.

O Atendimento Educacional Especializado, visa ofertar serviços em escola da rede pública estadual e municipal, quais

possam considerar as necessidades e dificuldades dos educandos com deficiência, nisso, faz-se necessário esse atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, em contraturno para atender as especificidades desses sujeitos. (Barros, 2018).

Os meandros deste trabalho baseiam-se na hermenêutica de Martin Heidegger, pois justificamos que o mesmo direciona o discurso sobre o ser, a existência e o cuidado para com o outro. Pensando isso para a educação, a racionalidade de ter este autor como referência principal é por esta lógica de perceber o estudante como indivíduo protagonista de sua própria existência e assim educação.

A filosofia da hermenêutica é a arte de entender um texto, entretanto, assim como Godrin (2012, p. 30) explica, “a hermenêutica não deve estar simplesmente limitada às produções literárias”, compreender uma obra escrita é preciso entender a partir do todo, do contexto histórico da época e claro, do autor. Todavia o leitor ao fazer a leitura de qualquer gênero textual acaba por compreender o mesmo de acordo com o contexto presente qual vivência, nisso, compreende-se que os marcos escritos podem ser atemporais para aqueles que sentem a história se repetir ou continuar na mesma após a leitura.

A hermenêutica sofreu algumas transformações ao longo dos tempos, e, com Martin Heidegger esta vem a ser transformadora para os estudos do Ser e do existir, pois compreender a sociedade, um texto e quem o escreve leva o sujeito a refletir sobre a filosofia da existência, nisso, compreendemos o que Heidegger vem a falar sobre história, filosofia e o Ser aí. Segundo ele:

[...] história e filosofia são modos da interpretação; algo que o ser-aí mesmo é, algo em que ele mesmo vive; na medida em ele mesmo aparece neles, são modos de ser do ser-aí em ser e nos quais ele mesmo se possui de determinadas maneiras. Tais modos de ser do ser-aí lhe são inerentes. Coloca-se assim a verdadeira questão da hermenêutica: que caráter ontológico do ser-aí se manifesta nestes modos de ter-se-a-se-mesmo? (Heidegger, 2013, p. 56).

Deixamos claro que Heidegger não se dizia existencialista, pois considerava que esta filosofia era limitada a existência humana. Isso faz-nos ponderar num paradoxo hermenêutico da filosofia do Ser em Heidegger, se se partirmos do ponto de vista de um pensamento antropológico e psicológico da existência. Quando o que ele propõe é o desenvolvimento da metafísica, ou seja, compreende-se assim o pensar, viver e perguntar para além do ente (tudo aquilo que é, que se propõe a ser e o que vimos a nossa frente) para o ser no mundo que não está preso a situações, mas sim aberto para as novas e as mudanças conforme as experiências.

Seguindo a metodologia bibliográfica, numa perspectiva hermenêutica da educação, traçamos considerações sobre o que é educação, para que esta serve, seguindo a reflexão do que é o Ser, com objetivo de sistematizar o conhecimento hermenêutico de Heidegger; com isso, discutimos sobre as crianças da educação especial, sintetizando os sujeitos desta modalidade de ensino e tecendo uma crítica sobre o uso do laudo compreendido como estigmatizador do sujeito; por fim, consideramos refletir sobre formação de professores e as ações pedagógicas inclusivas, se estão voltadas para o sujeito ou para a deficiência, mediadas pelos profissionais da educação.

O que é educação? Educação para o ser e estar no mundo

Desde os primórdios da humanidade o homem se faz da educação para se apresentar a sua natureza e desenvolver suas potencialidades, mesmo de forma indireta, sem a intenção de assim o fazer. Pois, as funções psicológicas superiores do homem constam que este aprende com as relações, melhora sua forma de agir, com o tempo, e evolui como nenhum outro animal, se educando com a natureza, modificando esta e sendo modificado.

Hoje o discurso de educação confere a esfera integral do sujeito. Mas que educação poderá atingir tal feito concernente a formação grega antiga denominada de *paideia*? Segundo Aranha, *paideia* “teria sido cunhada por volta do século v a.c., para exprimir

o ideal de formação constante que abrange ao mesmo tempo educação, desenvolvimento e cultura” (Aranha, 2020, p. 34).

O que os gregos falaram a séculos atrás, ainda hoje a educação escolar tenta resgatar o pensamento de educação para o sujeito, o ser, o viver integralmente na sociedade e para esta. Entretanto, o pessimismo de uma educação para o capital continua a assombrar o ideário de uma pedagogia progressista libertadora ou a crítica-social.

De acordo com Luckesi (2011) o termo progressista se refere as tendências pedagógicas que parte de uma análise crítica das realidades sociais. Enquanto a libertadora valoriza as experiências e o diálogo entre professor e estudante, a pedagogia crítico-social enfatiza a importância da escola como mediadora nas interações do sujeito com o natural, social e cultural.

A educação deve ser conscientizadora da realidade, e deve-se ter o cuidado de transmissão de conhecimento para o pleno desenvolvimento do sujeito, seja este com deficiência ou não. Pois a mesma educação, compreendendo assim a ofertada em escolas (educação formal), pode ser alienadora e sem sentido da aprendizagem.

Partindo para um posicionamento hermenêutico de educação e ser, trazemos considerações acerca da filosofia de Heidegger, pois o mesmo contribui significativamente para o pensar no Ser, pensar numa educação para além do capital. algo que necessariamente faz-se saber o qual evidente esse pensamento heideggeriano necessita ser compreendido em termos teóricos para a conjectura da prática pedagógica voltada a formação do sujeito crítico, social e de direito.

O Ser para Heidegger é compreendido como uma lógica racional do viver, diferentemente do ente que é tudo o que é e ser no mundo. Segundo Gadamer:

“nenhum homem sabe no fundo o que o conceito “o ser” designa, e, apesar disso, nós todos temos uma primeira pré-compreensão ao ouvirmos a palavra “ser” e compreendermos que aqui o ser, que cabe a todo ente, é elevado desde então ao nível do conceito. Com isso, ele é diferenciado de todo ente”. (Gadamer, 2009, p.92)

O Ser no mundo não deve ser visto ou tratado como uma coisa, porque a educação, que leva a formação, não é coisa de ser levada a segundo plano, algo qualquer; ao contrário, é esta quem forma o ser e esta que necessita da atenção do homem, da política para a construção de uma sociedade ao exercício dos direitos e deveres que compactua sua cultura, entretanto não esquecendo da compreensão de uma educação para o Ser.

A compreensão entre pensamento e mundo se faz presente em nossa existência. Todavia, como podemos considerar de forma crítica o viver? Heidegger pergunta pelo sentido do Ser em sua hermenêutica, assim consideramos a indagar: e como a escola, o professor, pode considerar o sujeito em seu currículo e metodologia de ensino para fazê-lo compreender para além do seu aspecto físico e superficial da existência?

O Ser aí caminha nesse fatídico mundo da existência, com as marcações e pressuposições do senso comum, do compartilhamento de costumes fazendo com que o sujeito se eduque conforme padrões de normalidade. Desta forma, a educação sendo uma herança do convívio social, a escola está para além disso, pois deve ser um lugar que possibilite o acesso aos saberes produzidos e sistematizados (Saviani, 2011). Entretanto, que também possibilite uma relação entre professor e estudante para o firmamento de uma pedagogia para o cuidado. Segundo Mertens (2008, p. 220):

“Heidegger descreve a possibilidade de uma relação na qual a preocupação pelo outro não aniquila sua individualidade, na qual não se age com o outro preservando-lhe de experimentar os encargos de sua própria existência (de retirar-lhe o cuidado), mas, ao contrário, proporciona oportunidades de conduzi-lo às possibilidades de sua realização mais própria.”

Na relação docente/discente isso implica que o primeiro não deve subjugar os conhecimentos do outro, compreendendo-o com desprovimento de luz, mas preocupado com o que é preciso para que o discente descubra um sentido próprio para si, cuja possibilidade conduza o educando a se conhecer e a se educar,

acreditando que a educação seja capaz de libertá-lo para a significação da existência singular do sujeito.

Assim, segundo o autor acima citado, levar o sujeito a compreensão da singularidade, é fazê-lo pensar na própria existência para se orientar e se construir nas proposições de sentidos claros, do Ser com o ente.

Aprender a pensar é tomar a direção do que o homem tem de mais próprio, daquilo com que tem que entrar em sintonia para “tornar-se o que é”. Tal sintonia, por sua vez, envolve a experiência e a capacidade de acolhimento do que essencialmente desnorteante, vertiginoso, espantoso (Lyra, 2008, p. 52).

Compreender o Ser-aí não é uma tarefa fácil na educação escolar, isso faz-nos ponderar sobre o sentido desta no contexto escolar e para que esta serve. Considerando isso, ressaltamos o objetivo deste texto de compreender o Ser da educação especial. O tópico seguinte segue uma breve discussão sobre o que a educação especial e inclusiva, a importância desta no contexto escolar para as crianças com deficiência, contudo, para isso vale ressaltar a importância do olhar pedagógico não para a deficiência do estudante, mas para o sujeito em si e para si.

A Educação Especial e o ser

O presente texto visa colaborar com discussão de educação, escola e Ser da educação especial para apreciar momento de debate pertinente à formação do sujeito, além de podermos pensar nas discussões filosóficas e social que permeia o cerne da questão de qual sociedade que queremos, que tipo de sujeito queremos formar nas escolas. Assim sendo, continuamos a discorrer nossas argumentações na filosofia de Heidegger.

Seguindo nossa discussão elaboramos este tópico, pois segundo Hermann (2016, p. 5), “compreender uma situação consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, que será substituído por novos projetos, até que opiniões equivocadas e preconceitos sejam

superados". E assim contribuimos para que o preconceito com o público-alvo da educação especial seja superado.

Discutir sobre educação especial não deve considerar uma dicotomia entre esta e a educação inclusiva, pois ambas compreendem o sujeito em sua dificuldade e necessidade de formação de sujeito para a sociedade, visto que vivemos numa determinada cultura e nesta nos modificamos para atender a padrões, bem como contribuimos com a modificação desta.

A educação especial está assegurada numa perspectiva da educação inclusiva, tal política nacional tem por objetivo o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (PNEE, 2008).

Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2021) é dever do Estado e da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência. Pensando nisso, compreendemos a importância do Projeto Político Pedagógico como sendo um documento fundamental, cujo valor se expressa na visibilidade das pessoas inscritas no atendimento educacional especializado.

Ainda conforme o referido documento, em seu Art. 28. que incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar (III clausula):

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Nesse contexto sobre os direitos que tem a pessoa com deficiência à educação e seu pleno desenvolvimento, seguimos refletindo de acordo com o que precisa ser feito para a garantia desses direitos. Desta forma, nossa discussão se direcionado há algumas vias, como formação de professores, recursos, metodologia que "apoiem professores no desenvolvimento e aplicações de

estratégias que se adaptem a novas formas de atuação docente, de maneira que responda à demanda de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Costa, 2018, p. 28).

E pensar nas metodologias aplicadas a esses estudantes é considerar as necessidades específicas desses, nisso, retomamos a compreensão do ente, pois, os professores ao saberem quem são esses estudantes torna o seu trabalho coerente às necessidades deles. E de encontro a este trabalho tecemos abaixo algumas linhas sobre o ente da educação especial.

Falar sobre as pessoas com deficiência nos faz remontar ao passado, quando a deficiência impedia o sujeito de estar no mundo e poder gozar dos seus direitos de ser cidadão. Segundo Franco et. al (2017) a deficiência não impedia o sujeito, mas sim a própria sociedade que condiciona o sujeito a não convivência “impedindo, por meio de barreiras físicas e/ou psíquicas, econômicas e ideológicas, a concretização desse propósito” (Franco et.al, 2017, p. 160).

A história da educação é fortemente marcada por lutas de direito e igualdade, para isso, foi preciso pessoas consideradas normais (como Montessori, Antipoff, Jacob Pereira, Nise da Silveira, entre outros) para lutar a favor dos direitos à vida e à aprendizagem dessas. Entretanto, ainda hoje é preciso lembrar a esfera política e educacional da importância do olhar atento e compreensível do Ser que está no mundo.

Conforme explicitado sobre as considerações de Heidegger sobre o Ser, este está no mundo, faz parte do mundo, então como podemos ainda impedir o Ser daquilo que sua natureza humana lhe propõe: viver, interagir, refletir, se conhecer e conhecer?

A educação é um processo e formação humana, nisso, discutir essa formação para os alunos com deficiência é considerar os aspectos ontológicos da natureza e história desse indivíduo enquanto sujeito da sua própria história (Heidegger, 2015).

Isso nos faz refletir sobre as condições sociais e ambientais e constitutivas da deficiência que limita o ser a sua natureza humana. O professor ao atinar a deficiência como limitante, faz

erroneamente um julgamento das potencialidades deste sujeito, além de, valorizar o laudo médico para compreender o estudante.

Com esse laudo, professores compreendem a natureza das barreiras que limita o estudante a ter o resultado esperado pelo docente, entretanto esse laudo ao invés de ajudar o professor a perceber a dificuldade de seu aluno, acaba tornando algo como estigmatizante e com isso, o professor se convence de que o discente não consegue avançar.

Isso é um erro drástico para a compreensão da esfera dimensional da capacidade do Ser se expressar. Pois é considerar o modelo médico como sendo hegemônico no que diz respeito ao sujeito, nisso, compreende-o como a desculpa da segregação do homem.

Os estudos de Diniz (2012) trazem importantes considerações acerca do modelo médico e o modelo social. Como discutido acima, a deficiência é percebida por dois modelos divergentes: modelo médico e o modelo social. Segundo a autora

O modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo. (...) Para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. (Diniz, 2012, p. 24)

Não se pode estereotipar um estudante por causa do que diz seu CID (classificação Internacional de Doenças) e o renegar as limitações. Ao contrário, o CID está para ajudar a compreender o sujeito, e fazer com que o professor busque outros meios de ensino, metodologias que ajude a desenvolver suas potencialidades.

Compreende-se assim que o questionar o fazer pedagógico é questionar a existência do Ser da educação especial numa perspectiva hermenêutica de compreensão da natureza humana.

[...] A hermenêutica tem como tarefa tornar acessível o ser-á próprio em cada ocasião em seu caráter ontológico do ser-á mesmo, de comunicá-lo,

tem como tarefa aclarar essa alienação de si mesmo de que o ser-aí é atingido. Na hermenêutica configura-se ao ser-aí como uma possibilidade de vir a compreender-se e de ser essa compreensão (Heidegger, 2013, p. 21).

Isso nos mostra que a possibilidade de compreender o ser aí e poder dar subsídio para que ele, numa reflexão de sua existência, possa acreditar mais em si e em suas potencialidades, numa reflexão de autoconhecimento.

Conclusão

Discorrer sobre a superação da educação especial, considera a pensar nos atores por trás, quais são: governo, gestores escolares, professores, intelectuais da área e lógico as próprias pessoas com deficiência (PCDs).

Em se tratando do governo, é preciso considerar políticas públicas que reforcem o apoio a família e ao estudante, políticas que visem assegurar o direito do sujeito de ter inscrição na escola e no atendimento educacional especializado, entretanto não basta só assegurar a permanência na escola, neste lugar de educação se faz necessário voltar os olhares para essas pessoas e assegurar qualidade do espaço educacional, como também na formação dos professores.

A lógica por trás do Atendimento Educacional Especializado trata-se de um bem imaterial, que vai além do ponto de vista material, conquistado por meio de muitas lutas de pessoas associadas ao desenvolvimento de trabalhos com pessoas consideradas atípicas da sociedade. Direitos hoje mantidos e garantidos por lei, a nossa LDB assegura o atendimento preferencialmente em escolas de ensino regulares, além do atendimento na sala de recursos para pessoas que tem o diagnóstico médico, bem como para aquelas que estão em processo de avaliação ou que foi encaminhada por professores para um diagnóstico e assim, fazer a mediação com os pais.

A pessoa com deficiência, como nos mostra a história sempre foi taxada, estigmatizada como sendo incapaz de socializar e viver com outras crianças e adultos. Excluídas do meio que lhe pertence para seu desenvolvimento e consideradas como atraso social, ainda hoje, infelizmente, as crianças, jovens e adultos ainda sofrem com os estigmas de um laudo ou mesmo por frequentar a sala de recursos.

Os sujeitos da educação especial são pessoas como outra qualquer, mas que precisam de uma atenção especial para seu desenvolvimento, por isso a sala de recursos para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes inscritos.

Levantar os dados sobre esse sujeito é fundamental para que o professor possa ter subsídios para seu processo de ensino, além do mais, com o conhecimento que tem sobre este estudante o professor poderá conversar melhor com a família, aproximar esta das atividades e buscar meios para ajudá-las com suas crianças.

Partindo para a reflexão da hermenêutica de Heidegger, trazer essas considerações sobre sua filosofia, foi algo simbólico do ponto de vista do que é o sujeito e da importância da socialização dos saberes para que o sujeito possa se desenvolver com aprendizagem formal compartilhada nas escolas.

Heidegger ver as potencialidades do sujeito, deste ser que precisa viver, para si, para a morte, para a vida, pois é a partir de reflexões sobre a existência que se permite uma compreensão das dificuldades desta existência seja introspectiva ou social.

Buscamos com este trabalho ponderar questões sobre o ser, a existência e o viver tendo como escopo a hermenêutica de Heidegger, no mais compreendemos que a educação em contexto escolar é de suma importância para o desenvolvimento desta reflexão com os estudantes. Preciso também um olhar atencioso para o ser, para com as crianças da educação especial, só assim poderemos desenvolver um trabalho digno de ser percebido como inclusivo.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. – 4º. Ed. – São Paulo: Moderna, 2020.
- BARROS, Márcia Lúcia Nogueira de Lima. Atendimento educacional especializado e a formação docente: desafios e conquistas. In: FUMES, Neiza de Loudes Frederico; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; DAMATO, Tarciana Angélica Lopes. (Org.). **Possibilidades e desafios para a inclusão escolar no campo da educação especial**. Maceió: EDUFAL: Imprensa oficial Graciliano Ramos, 2018, p. 55-69.
- BRASIL: Estatuto da Pessoa com Deficiência. – 5.ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021.
- COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação Inclusiva e formação docente: questões à luz da teoria crítica. In: FUMES, Neiza de Loudes Frederico; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; DAMATO, Tarciana Angélica Lopes. (Org.). **Possibilidades e desafios para a inclusão escolar no campo da educação especial**. Maceió: EDUFAL: Imprensa oficial Graciliano Ramos, 2018, p. 23-38.
- DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 324)
- FRANCO, Alexandre de Paula; SANTANA, E.; ASSIS, E.; SEMENSIN, M. R. C.. Os desafios para a concretização do acesso à educação inclusiva. In: Daniela Leal. (Org.). **História, memória e práticas de inclusão escolar**. 1ed.São Paulo: Intersaberes, 2017, v., p. 156-182.
- GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica em Retrospectiva. Trad. Marco Antonio Casanova. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Trad.: Benno Dischinger. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.
- HEIDEGGER, Martin. **Ontologia: hermenêutica da faticidade**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. **Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão**. Trad.: Marcos Antônio Casanova. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad.: Marcia Sá Cavalcante. 10ª edição. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015b.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. As políticas de inclusão: Movimento da educação especial à educação inclusiva. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn (org.). **Inclusão e Educação** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. p. 77-113.

LUCKESI. Cipriano Carlos. Filosofia da educação. 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LYRA, Edgar. Heidegger e a educação. Aprender – cad. De filosofia e psic. Da educação. Vitória da Conquista. Ano VI, n 10. 2008, p. 33-55.

MERTENS, Roberto S. Kahlmeyer. Cuidado, educação e singularidade: ideias para uma filosofia da educação em bases heideggerianas. Princípios Natal, v.15, n.24, jul/dez, 2008, p. 209-223.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações/Dermeval Saviani11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO: do diálogo à compreensão numa perspectiva da dimensão humana à luz de Gadamer

Adriana Vieira Lins
Rosemeire Roberta de Lima
Anderson de Alencar Menezes

Introdução

Não há relações humanas sem linguagem. E está na perspectiva gadameriana enquanto campo aberto requer que o outro seja tratado em sua dimensão humana e histórico-linguística. Sendo assim, a hermenêutica filosófica de Gadamer ao discutir o fenômeno da compreensão, traz à tona o papel da linguagem e do processo histórico enquanto eixos que valorizam a experiência, a escuta sensível e, sobretudo, (re)construção da verdade que, por sua vez, é dinâmica, viva e construtiva.

A temática apresenta relevância no contexto educacional por discutir a importância da linguagem na prática pedagógica, considerando o outro e suas relações com o mundo e para o mundo, além de compreender que educar é um ato coletivo, dialógico e, portanto, múltiplo.

A intenção de estudar a teoria gadameriana surgiu porque este pesquisador considera as relações socioculturais e a produção de sentido para a compreensão de conceitos, partindo do viés da linguagem enquanto caminho para o ato compreensivo.

Com isso, a linguagem é uma categoria intrínseca a hermenêutica filosófica, isso numa perspectiva não instrumental, mas dialógica, próximo da concepção marxista, assim como da abordagem de educação dialógica apresentada por Freire (2001), desde que as mediações educativas rompam com a visão

positivista, uma vez que aprender não deve ser pautada na técnica, mas na produção de sentidos e, sobretudo, do respeito às diferenças e a subjetividade do aprendiz.

Nessa perspectiva, infere-se que é pela linguagem que se pode adquirir uma posição, numa relação de diálogo com os fatos, com o texto e com as coisas, lançando o indivíduo em seu universo interpretativo dialógico da história.

Tal ideia significa que compreender não se caracteriza como conhecimento estático, já que envolve olhares múltiplos e relação com o outro, com a subjetividade, bem como com a história-linguística e experiência sociocultural do sujeito que ensina e que também aprende. Sendo assim, importante pensar a hermenêutica como a possibilidade de dinamizar a compreensão de diferentes interpretações, de posições filosóficas no âmbito da realidade, a qual o ser humano busca um sentido para se situar no mundo, nas relações culturais, na compreensão e interpretação do texto.

Nessa direção, depreende-se que o sujeito não é visto só como observador, ele faz a experiência de conhecer a realidade educacional, busca interpretar o contexto de texto, porque leva a considerar a receptividade e a abertura da hermenêutica no campo da educação.

Quando pensamos na hermenêutica na educação, surgem questões como: é possível aplicar a interpretação da compreensão no processo educacional? O que torna relevante a hermenêutica na educação básica? Qual o papel da mediação pedagógica para a compreensão de conceitos na perspectiva da hermenêutica filosófica?

Com base nesses questionamentos, tem-se como problema deste estudo: qual a contribuição da categoria do diálogo à luz da filosofia hermenêutica gadameriana enquanto ato compreensivo no processo formativo nas relações educativas?

Entende-se que na situação educacional a abertura em relação ao outro é fundamental, porque a compreensão da realidade educacional, consiste no desejo de compreender.

Nesse sentido, nota-se que em um contexto mais amplo, a educação faz parte da necessidade de lidarmos com as pessoas, o mundo, a história e dialogar com a realidade. Pensar numa perspectiva do diálogo hermenêutico no contexto do cenário educacional traz uma compreensão espontânea diante da necessidade que as pessoas têm de se colocar como ser existente que precisa do outro em sua afirmação, pertencimento e alteridade.

Nesse íterim, este estudo tem como objetivo investigar a importância da linguagem enquanto fenômeno dialógico para a compreensão de conceitos na perspectiva gadameriana, estabelecendo uma relação dessa categoria com as ideias de Freire (2001).

Os objetivos específicos são; I) analisar o papel da linguagem enquanto experiência de sentido; II) discutir a relação entre hermenêutica filosófica, educação e prática educativa; III) distinguir a teoria gadameriana da dialética e da visão positivista.

Espera-se que a discussão da hermenêutica filosófica no campo da educação contribua para que as relações entre os sujeitos do processo educativo ocorram numa perspectiva circular, de modo que a mediação pedagógica considere o outro como um ser sociocultural, cuja linguagem deva ser histórico-linguística pautada numa dimensão humana.

Trata-se de um estudo bibliográfico que articula diferentes campos do saber – hermenêutica filosófica, linguística e educação – pautado em aportes teóricos que envolvem os estudos de Gadamer (1998, 1999, 2015), Hermann (2002), Freire (2001), entre outros para discutir a importância da linguagem numa perspectiva da dimensão humana, bem como o fenômeno da compreensão no processo educativo. Portanto, esse texto está delimitado por uma pesquisa que procura relacionar a categoria dialogicidade apresentada entre Freire e Gadamer, o que sugere o potencial de diálogo na prática educativa em seu processo de ensino e aprendizagem como caminho que possibilita o processo formativo no âmbito da compreensão.

Nesta seção busca analisar o papel da linguagem enquanto experiência de sentido, bem como discutir a relação entre hermenêutica filosófica, educação e prática educativa e, além disso, distinguir a teoria gadameriana da dialética e da visão positivista.

O papel da linguagem enquanto experiência do sentido

Tendo em vista que a linguagem é um campo vivo e, com isso, aberto, ela não poder ser ensinada pelo viés instrumental, visto que não se chega ao ato compreensivo pelo método positivista, visto que “a compreensão não pode ser considerada um comportamento reprodutivo, uma vez que a característica principal da compreensão é justamente o processo de produção contínua de sentidos” (Rosek, 2013, p. 9). Portanto, Segatto (2009, p. 193) assinala que “a linguagem se manifesta sempre em línguas particulares e históricas”. Logo, é tratada como atividade que pode ocorrer por meio de duas dimensões: cognitivo-semântica e comunico-pragmática.

Nessa direção, Rosek (2013, p. 6) coloca que “A linguagem é o meio universal em que se realiza a compreensão e a forma de realização da compreensão, é a interpretação.” Acrescenta, defendendo que a linguagem deve ser tratada como “manifestação do ser” (Rosek, 2013, p. 6). Nessa direção, aponta que “Os sentidos produzidos historicamente pela linguagem são condições de possibilidade de agir no mundo, pois não há ação possível num vácuo de sentido, não existe experiência que não seja mediada pela linguagem” (Rosek, 2013, p. 6).

Nesse sentido, nota-se que para falar em compreensão é preciso abordar acerca do rompimento do método positivista no processo educativo, visto que compreender requer abertura e isso só é possível à medida que o diálogo é efetivado nas relações entre os sujeitos do processo formativo e, além disso, que a manifestação do ser envolve reconhecer o outro com suas experiências, subjetividade e que, por sua vez, estar aberto às novas experiências.

No tocante à prática educativa, Gomes (2018, p. 1), por sua vez, coloca que “a aprendizagem só se dá efetivamente quando existe uma ‘fusão de horizontes’, intermediada pela linguagem, entre o horizonte do educador e do educando”, isto é, para que a aprendizagem aconteça, ela precisa ter sentido, o que requer considerar o contexto e a experiência do aprendiz.

A relação entre hermenêutica filosófica, educação e prática educativa

A possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecida para si mesma sua própria base de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Isso significa que a hermenêutica, que é uma abordagem interpretativa, permite que a educação examine criticamente suas próprias razões e justificações. Isso é feito através do debate sobre as diferentes formas de racionalidade que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, pode ser considerada uma base para uma educação baseada no diálogo, na compreensão e na produção significativa do conhecimento. A interpretação de textos permite a educação se tornar uma experiência dialógica. Isso significa que a educação não se limita a um processo unidirecional de transmissão de informações, mas envolve um diálogo entre educadores e alunos.

A hermenêutica enfatiza a importância da interpretação na compreensão da realidade, em vez de adotar um método específico para alcançar o conhecimento, sugere que a compreensão da realidade e a construção do conhecimento ocorrem através da interpretação.

Reconhece-se a complexidade da educação e a necessidade de abordá-la com uma perspectiva hermenêutica. A educação não pode ser reduzida a verdades estanques e que as percepções e interpretações mudam à medida que o processo educativo avança. A educação deve promover a transformação dos alunos, incentivando-os a questionar, criticar, refletir e agir. É preciso destacar a importância

da educação como um processo de autodescoberta e confronto com as próprias crenças e preconceitos, porque ela deve ser plural e levar em consideração a diversidade de realidades dos alunos e a necessidade de uma abordagem comunicativa e dialógica nas relações de textos, de mundos, de realidades, que promova a compreensão, o questionamento e a construção conjunta do conhecimento. Entretanto, o diálogo, a interpretação, a compreensão da complexidade da educação e a transformação dos alunos à luz da hermenêutica é vista como uma base sólida para uma educação que promove a autonomia, a justiça social e a dignidade humana. "Assim, a educação pode interpretar seu próprio modo de ser em suas múltiplas diferenças." (Hermann, 2002, p. 83)

A hermenêutica permite que a educação compreenda sua própria natureza e diversidade, reconhecendo que existem diferentes abordagens e perspectivas no campo da educação.

Essa compreensão da natureza interpretativa do conhecimento torna compreensíveis aspectos que podem parecer contraditórios. Se relaciona com uma "ansiedade tecnicizante", que é a preocupação com a aplicação excessiva de métodos técnicos e metodológicos na educação. Isso pode ser devido à crença de que a metodologia rigorosa pode fornecer resultados confiáveis e previsíveis na educação.

A natureza interpretativa do conhecimento pode levar a uma tensão entre a busca por métodos rigorosos na educação (tecnicização) e a aceitação de que não existe um único método infalível para alcançar a verdade, a interpretação ativa e a compreensão contextual são essenciais ao lidar com a complexidade do mundo e da educação.

A hermenêutica, na medida em que reconhece uma dimensão criadora da compreensão, amplia o sentido da educação para além da prevalência da normatividade técnico-científico, cuja origem se encontram na racionalidade moderno-instrumental. A hermenêutica reconhece que a compreensão não é apenas um processo passivo, mas também criativo. Isso significa que a hermenêutica vai além da abordagem técnico-científica

predominante na educação, que se baseia na racionalidade moderna instrumental (ou seja, a aplicação de métodos científicos e técnicos). Ela enfatiza a importância da interpretação ativa e da compreensão profunda.

Mas que significa essa ampliação de sentido? Ela surge ao expor o reducionismo de entender a educação a partir dos ditames da cientificização, em que o outro se torna objetivado, seja por uma relação de poder, seja por imposições técnicas que condicionam o caminho da aprendizagem, para indicar que o processo educativo é uma experiência do próprio aluno que se realiza pela linguagem.

A ampliação de sentido mencionada se refere ao afastamento do reducionismo que vê a educação apenas como um processo técnico-científico. Essa abordagem reducionista objetifica o aluno, tratando-o como um objeto a ser moldado, muitas vezes por meio de relações de poder ou imposições técnicas. Em contraste, a hermenêutica destaca que o processo educativo é uma experiência única para cada aluno, e essa experiência é construída através da linguagem e da interpretação dinâmica, da importância de uma abordagem mais concreta e experiencial na educação, em contraste com abstrações ou técnicas metodológicas rígidas.

O propósito e significado da educação não podem ser derivados de conceitos abstratos ou de uma subjetividade puramente teórica. Em vez disso, o sentido da educação é algo mais prático e concreto, ela não se torna significativa apenas ao seguir rigidamente técnicas e procedimentos metodológicos. Ou seja, a simples aplicação de métodos de ensino não é suficiente para criar um significado profundo na educação.

A ênfase aqui está na ideia de que o verdadeiro significado da educação surge da imprevisibilidade e da experiência em si. Isso sugere que a educação é enriquecida quando os educadores e os alunos estão abertos a experiências inesperadas e desafios que podem surgir durante o processo de aprendizagem.

Refere-se o que de fato é da realidade, que não pode ser captado pelos conceitos.

A educação é uma jornada única e dinâmica, que não pode ser completamente compreendida ou controlada por meio de conceitos predefinidos. Em vez disso, a educação é uma experiência em constante evolução que não pode ser totalmente capturada pela lógica conceitual.

A educação é o ambiente ideal para o diálogo. Isso significa que a educação envolve a interação entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, criando um espaço onde as ideias, perspectivas e experiências podem ser compartilhadas e discutidas. Portanto, o espaço para o debate dialógico do texto.

O diálogo na educação acontece principalmente através da comunicação verbal. A "palavra" que representa a capacidade de expressar pensamentos, fazer perguntas, argumentar e discutir ideias. A palavra desempenha um papel crucial na troca de informações e na construção do conhecimento.

O saber educacional, vai além da simples aquisição de conhecimento. Ele também envolve a reflexão crítica sobre esse conhecimento. Isso significa que os alunos não apenas absorvem informações, mas também questionam, analisam e contextualizam o que aprendem. Isso implica que a educação não se limita apenas ao desenvolvimento intelectual, mas também contribui para o crescimento pessoal dos indivíduos. Através do diálogo, da reflexão e da interação com outros, os alunos podem desenvolver valores, habilidades sociais e uma compreensão mais profunda de si mesmos.

A educação é mais do que apenas transmitir informações; é um espaço de diálogo e reflexão que busca a formação pessoal dos indivíduos. Através da palavra e do diálogo, os alunos são incentivados a pensar criticamente, aprofundar sua compreensão e se desenvolver como pessoas.

A hermenêutica com um amplo domínio de compreensão e interpretação

A hermenêutica é vista como um campo vasto da compreensão e interpretação. Ela é utilizada do ponto de vista de Gadamer como método de interpretação. O termo hermenêutica “remete ao deus grego Hermes, este como mensageiro dos deuses”. (Vieira, 2019, p. 14).

Entende-se, com isso, a hermenêutica como a arte da compreensão e seu significado vai além da noção de interpretação de texto. Danner (2006) afirma que “a hermenêutica é mais que uma arte da interpretação, é a “arte da interpretação” de “compreender”. Gadamer (1998), por sua vez, assinala que “a hermenêutica como a arte de compreender é reportada à origem da palavra grega *hermeneuein*, isto é, a arte manifesta, é interpretada, explicada e exposta”. Acrescenta, pontuando que “a hermenêutica se desenvolve diante de dificuldades e das relações, pois, todas interpretações estão à mercê de arbitrariedade, de análises precipitadas, de opiniões prévias e de conceitos pré-estabelecidos” (Gadamer, 1998, p. 438). Essa interpretação da compreensão ocorre num movimento circular, assim, chamado de círculo hermenêutico, no qual a teoria, ação, reflexão e o mundo da vida estão em constante movimento circular. Isso significa que a compreensão não tem significados fixos, uma vez que não resulta de métodos e técnicas que garantam resultados, conforme sinaliza Hermann (2002).

Além disso, Gadamer (2015) aponta que o entendimento de compreensão requer a elucidação de três conceitos que interrelacionam: pré-compreensão, historicidade e aplicação.

Diferenciando a teoria gadameriana da dialética e da visão positivista

A estrutura dialógica da compreensão da linguagem, da realidade humana, é pensar a hermenêutica contrária às ciências da natureza, Gadamer (2002), pensava a hermenêutica a partir de sua universalidade do texto, se colocava diante do ser humano para

interagir com o mundo e interpretá-lo numa dimensão mais ampla e complexa.

Partindo desta perspectiva a hermenêutica ressalta a abertura do ser humano como sendo sempre influenciado pelos outros, em constante formação nas relações sociais. De acordo com Gadamer (2015, p. 50):

[...] o mais alto pensamento do século XVIII, que a compreende como um conceito “genuinamente histórico” em que o caráter de diálogo constitui o que realmente importa às ciências do espírito (ou humanas), na medida em que ela tem como movimento fundamental “reconhecer no estranho o que é próprio”.

É imprescindível no processo dialógico da formação humana a compreensão do texto, no entanto, produz sentido no contexto das relações históricas e culturais. Aponta Gadamer, o diálogo é

[...] aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e que nos transformou (Gadamer, 2015, P. 247).

A repercussão da ciência como exclusividade e validade no que se refere ao conhecimento, tem seus desdobramentos pautada no positivismo e que só pode tornar legítima se seu discurso e visão, estiverem focados na práxis científica metódica.

Considerações Finais

Ensinar e aprender são elementos essenciais na prática educativa. Sendo assim, a mediação pedagógica e a relação entre discente e docente não podem ser reduzidas por uma linguagem instrumental e nem pelo viés da relação pedagógica metódica, visto que o diálogo para possibilitar a compreensão está ligado “ao contexto da vida e do humano. O próprio ato de compreender constitui-se em uma realidade existencial” (Rosek, 2013, p. 6). Assim, o ato de compreender articula-se diretamente em saber

escutar o outro em sua dimensão humana. Logo, a construção de conhecimento na prática educativa requer que os sujeitos do processo dialoguem, isto é, compreendam as suas necessidades histórico-linguísticas, bem como socioculturais. Logo, compreender envolve abertura existencial, acolhimento, considerar o outro em sua totalidade.

A perspectiva deste artigo foi a de discutir a linguagem na perspectiva gadameriana e suas incidências no âmbito da prática educativa no processo de ensino e aprendizagem. A conclusão que se sobressai é de que a linguagem enquanto prática discursiva é um campo que se articula com diferentes áreas do conhecimento para que a compreensão conceitual ocorra no contexto educacional de forma dialógica. Sendo assim, a mediação pedagógica pautada numa prática dialógica de dimensão humana requer escuta sensível e, conseqüentemente, consideração com as experiências das necessidades e subjetividade do sujeito aprendente. Buscou-se, com isso, discutir o fenômeno da compreensão gadameriana a partir de uma linguagem discursiva que considere o outro numa dimensão humana.

Os resultados sinalizam que o diálogo é o meio de proporcionar interação, produção de sentido e, sobretudo, respeito com a diversidade e subjetividade do outro, de modo a considerar que a construção de conhecimento vai além de um saber metódico, visto que as vivências, bem como a experiência modificam as relações humanas e sociais e, conseqüentemente, o aprendizado escolar.

Referências

- CRUZ, J. BARROS. **Hermenêutica e Educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas.** Revista Espaço Acadêmico, nº 112, set. 2010.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GOMES, Manoel Messias. **As contribuições da hermenêutica gadameriana para o processo ensino-aprendizagem**. Revista Educação Pública, 25, set., 2018.

ROSEK, Marlene. **Hans-Georg Gadamer e suas contribuições para a educação inclusiva**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013.

SEGATTO, Antonio Ianni. Sobre o pensamento da linguagem. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 32(1): 193-198, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/S67F6Xt67JjtV4z6NQFnnKc/>. Acesso em: 20 maio 2023.

VIEIRA, K. A. L. **Antropologia da Educação**: levantamento, análise e reflexão no Brasil. Curitiba: CRV, 2017.

ÉTICA E CULTURA DE PAZ NOS TEMPOS QUE SE CHAMAM HOJE

Francisco José Alves
Junot Cornélio Matos

Introdução

É fundamental que compreendamos que vivemos numa sociedade que estabelece o 'eu' como prioridade e o outro é visto como um mero coadjuvante do 'eu', sendo banalizado por meio de atos violentos, como, por exemplo, o desrespeito ao próximo.

É neste viés que Rubem Alves (2019) faz uma reflexão no texto "a escutatória" ao refletir sobre o homem contemporâneo que descreve que é chegado o momento, não temos mais o que esperar, precisamos aguçar os nossos sentimentos para a escuta e o silêncio, precisamos estar em comunhão, para identificarmos o ponto de intersecção para os conflitos existenciais.

Ouçamos o humano que habita em cada um de nós e clama pela nossa humanidade, pela nossa solidariedade, que teima em nos falar e nos fazer ver, o outro que dá sentido e é a razão do nosso existir, sem o qual não somos e jamais seremos humanos na expressão da palavra.

Portanto, o autor destaca a necessidade de escutarmos as vozes externas, que vem de fora para dentro, ele nos convida a prática da humanização. Sendo assim, o tempo do resgate ético perpassa pela ação do escutar, da busca do ser sensível, do ser humano, do ser racional. Precisamos sonhar, mas ter a consciência que o sonho é exclusivamente humano.

No entanto, este momento factual é o tempo exato de se pensar e refletir um ponto de partida para reavermos os nossos conceitos éticos e morais, na qual o local apropriado para se fazer este

resgate é na comunidade em que vivemos, e por que não dizer no chão da escola, espaço onde estudantes se comunicam mediante um diálogo intersubjetivo, e no ambiente escolar onde os atores sociais iniciam suas relações sociais.

Sendo nesta entoada que elevamos a nossa crença que seja por meio de uma educação de qualidade que possamos reaver a condição de um cidadão ético. Nesta perspectiva, que precisamos promover uma formação do cidadão que questiona as regras e normas determinadas, mas o faz de forma racional, consciente de suas responsabilidades em avaliar a situação em prol de soluções pacíficas. Contudo, alimentar uma cultura de paz, atualmente, é um caminho espinhoso, em virtude do aumento excessivo de conflito que presenciamos em nossas comunidades.

Doravante não poderíamos ficar a espera de um salvador da pátria, uma possível solução para os conflitos presentes nas comunidades, porém poderíamos apelar pela consciência do cidadão na execução de uma ação mínima de respeito mútuo, e que através do diálogo almejássemos o tão sonhado estado ético de felicidade, como diz Cortina (2009), direcionando a felicidade para uma ética dos máximos. A partir de agora, queremos desenvolver uma cultura de paz que envolva toda a comunidade, que proporcione de forma dialógica a escuta dos problemas, assim como vislumbre as possibilidades de soluções.

Por isso, o presente trabalho assenta-se na pesquisa bibliográfica e enseja percorrer obras de Adele Cortina, Habermas e Paulo Freire em diálogo com outros interlocutores. Tomaremos a empreitada de construir uma discussão concernente à ética e sua pertinência na análise dos nossos tempos e na construção de uma cultura da paz. Para tal análise, será necessário realizar levantamento bibliográfico de livros, conferências, capítulos e artigos acerca dos temas propostos. Dever-se-á, também, enfrentar o debate acerca das noções das duas categorias balizadoras de nossa reflexão (ética e cultura de paz).

Desta forma, intenta-se contribuir para o enriquecimento conceitual de problemas tão latentes em nosso tempo, tais como a

grande desigualdade social e um negacionismo que destrói as possibilidades de solidariedade e coletividade.

A modernidade e o triunfo da racionalidade

Adela Cortina (2009) alerta para que a questão ética se desloca da ideia de felicidade, própria dos pensadores antigos e medievais, para a noção de norma, característica que está muito presente na modernidade. Ao examinar o conceito de modernidade proposto por Max Weber *apud* Habermas (1992, p. 109) leciona que:

Max Weber caracterizou a modernidade cultural, mostrando que a razão substancial, expressa em imagens de mundo religiosas e metafísicas, se divide em três momentos, os quais apenas formalmente ainda podem ser mantidos juntos. Uma vez que as imagens de mundo se desagregam e os problemas legados se cindem entre os pontos de vista específicos da verdade, da justiça normativa, da autenticidade ou do belo, podendo ser tratados, respectivamente, como questão de conhecimento, como questão de justiça e como questão de gosto, ocorre nos tempos modernos uma diferenciação de esferas de valor: ciência, moral e arte.

O que marca a modernidade, segundo Weber, é o triunfo da racionalidade, com o conseqüente declínio da visão mística do mundo, assentada na religião, assim como a perda de vigor da filosofia, uma vez que seus pressupostos não são mais levados em consideração na explicação da realidade. Aqui ocorre o que Weber (1982, p. 175) chama de processo de “desencantamento do mundo”.

A racionalidade instrumental desencantou o mundo, retirou dele sua aura mágica, mística. A partir de agora, com a modernidade, não há nada que não possa ser explicado e submetido ao crivo da razão, afastando toda e qualquer sombra de mistério sobre a compreensão dos indivíduos. As esferas da ciência, da ética e da arte são cindidas, fazendo com que cada uma delas alcance sua autonomia face à compreensão da realidade por parte do indivíduo.

Outro aspecto que reivindica importância na modernidade diz respeito à emergência do sujeito. Sua caracterização pode ser

notada na definição de modernidade proferida por Alain Touraine (1998, p. 96):

A separação entre o mundo do sujeito e mundo dos objetos — que a visão religiosa, portanto comunitária, mantinha unidas — a completa separação entre o princípio moral de igualdade e diferenças culturais, sociais e pessoais concretas assinala o coroamento da modernidade. Somente o apelo ao sujeito pessoal, à sua liberdade para criar um projeto e um trajeto individual da vida, permite doravante ligar entre si os dois universos, sem nenhum intermediário institucional, social ou político.

O coroamento da modernidade segue seu caminho concomitantemente à separação do sujeito em relação ao mundo dos objetos. Aquela visão antiga da união entre o homem e o cosmos, entre seu destino e o destino de Deus, aquela unidade entre ser e pensar, ser e estar no mundo, perde sua força. O corolário desta ideia é a valorização da liberdade individual.

O sujeito se emancipa das forças que o mantinham preso e limitado a um pequeno horizonte. Estas forças podem ser aqui representadas pela *pólis*, a comunidade religiosa, o círculo de pessoas que compõem a aldeia, ou seja, todas as realidades que limitam a autonomia e liberdade do indivíduo. Esta liberdade deve ser efetivada tendo em vista a possibilidade criativa que, por sua vez, tende a produzir novos instrumentos (materiais, legais, políticos), com vistas ao benefício da própria sociedade. Autonomia do sujeito. Esta é a palavra que, de certa forma, expressa a modernidade naquilo que lhe é mais característico.

Muitos autores trabalham esta questão da relação sujeito-objeto. No que diz respeito à compreensão da ética mínima, cortina (2009) chama a atenção para a importância do pensamento de Kant, sobretudo no que diz respeito ao problema moral.

O ponto central da filosofia de Kant é a busca pela elaboração de um saber filosófico onde a metafísica seja desterrada do campo do conhecimento, dando lugar à ciência, com seu rigor e pressupostos de validade. Para realizar tal intento, Kant se põe a realizar a tarefa crítica, ou seja, questionar a validade e o alcance do

pensamento filosófico ancorado na razão, a fim de averiguar quais são os limites do conhecimento.

A necessidade de fazer a cisão entre filosofia e ciência se dá pelo fato de que Kant considera que existem limites para o conhecimento e de que a razão não pode conceder a si mesma, o poder de conhecer todas as realidades do mundo.

As questões que atormentam a razão humana, mas que não são compreendidas e explicadas, requerem uma resposta e uma explicação adequadas, mas não com os recursos disponíveis, uma vez que essas questões ultrapassam as possibilidades empíricas e estão aquém da experiência.

Entretanto, Kant (2001, p. 29) reconhece que “não é por culpa sua que cai nessa perplexidade”, visto que a razão, [...], “parte de princípios, cujo uso é inevitável no decorrer da experiência e, ao mesmo tempo, suficientemente garantido por esta”. Entretanto, quando a razão insiste em se debruçar sobre tais questões, ele se perde em inúmeras contradições e disputas infundáveis que não chegam a lugar nenhum e ainda contribuem para ampliar a falta de entendimento sobre determinados postulados do saber.

Tudo aquilo que foge a qualquer possibilidade da experiência sensorial não pode ser objeto de investigação da razão, pois ela, nas suas próprias condições e segundo seus próprios instrumentos, não consegue abarcar nenhum saber que esteja fora da experiência sensorial.

Sendo assim, os limites da razão devem ser estabelecidos com base no saber empírico, aproximando, pois, o conhecimento da ciência a realidade social de forma contextualizada. A razão pura só terá força se aliada e iluminada pela ciência.

A razão está presente em todos os homens, sendo uma condição universal. Esta universalidade se reflete no alcance da norma, ao dizer respeito não ao que o homem deseja, mas ao que ele entende ser correto conforme o seu alvitre, mas se refere ao imperativo ético de obedecer à lei porque isto é algo que compete ao indivíduo fazê-lo. Esta obediência à lei requer do indivíduo o

desprendimento total das suas vontades, interesses, inclinações, a fim de se ater ao cumprimento irrestrito da norma moral.

A razão pura, segundo Kant (1987, p. 43), “é prática por si mesma e dá (ao homem) uma lei universal, que chamamos lei moral”. O imperativo categórico age sobre a vontade, tornando-a livre, e está mesma vontade é livre quando se direciona à lei que possibilita determiná-la necessariamente.

O fundamento de determinação da vontade não pode ser nenhum objeto exterior a ele mesma, senão a própria vontade livre, consubstanciada na forma da lei. Olhando em perspectiva estas máximas kantianas, é possível inferir que o agir moral não depende das condições externas que motivam o ato, mas do dever de cumprir o que está na lei. É por isso que a moral kantiana tem a característica de ser formal, da autonomia e do dever. É formal porque está ancorada no que diz a legislação, da autonomia porque é o próprio sujeito quem toma para si a iniciativa de agir moralmente, segundo a lei e não de acordo com suas inclinações.

Também é uma moral do dever, conforme o imperativo categórico. O dever de ser honesto é um imperativo, uma ordem racional mais que razoável, pois não é possível pensar um mundo onde os indivíduos tenham o direito de serem desonestos, que tenham a prerrogativa de mentir, de enganar o outro para satisfazer unicamente os seus interesses. Porém, e nesse mundo plural que habita o ser humano.

A lei deve ser obedecida independente de seus desdobramentos na vida do indivíduo. Como imperativo da razão, o dever de honestidade contribui no sentido da equidade e do respeito à condição do outro. Com efeito, o homem não pode ser tomado como meio, mas como fim em si. Deve-se falar a verdade para o outro, não como meio para retirar dele algo que seja útil, mas como adesão à forma da lei, a qual ordena, segundo a reta razão inscrita no homem, que a honestidade é uma máxima que pode ser universalizada no sentido da busca da felicidade pessoal.

Do ponto de vista da discussão realizada por Cortina (2009), pode-se descrever uma ética cuja ênfase está na prática das virtudes

como caminho para a felicidade (tal como aparece entre os gregos, por exemplo) e uma ética que enfatiza a norma e que, portanto, está bastante atrelada ao Direito.

O caminho proposto pela autora segue outra perspectiva, além de incorporar teorias diversas acerca das questões relacionadas à ética, à moral e à democracia. Daí a necessidade de expor com mais detalhes os principais elementos da ética mínima proposta por esta autora contemporânea e verificar de que forma sua teoria introduz algo novo e significativo para o amplo e complexo espectro de questões em que são colocadas nestes tempos de mudança de paradigma e no qual as questões filosóficas são cada vez mais desafiadas a dar resultados práticos.

A proposta de uma ética mínima, desde a ética dos máximos

Adela Cortina (2015, p. 115) faz uma distinção entre éticas de mínimos e éticas de máximos nos seguintes termos:

As éticas da justiça ou éticas de mínimos ocupam-se unicamente da dimensão universalizável do fenômeno moral, isto é, daqueles deveres de justiça que são exigíveis de qualquer ser racional e que, em suma, só compõem algumas exigências mínimas. As éticas da felicidade, ao contrário, tentam oferecer ideias de vida boa, nos quais o conjunto de bens de que os homens podem desfrutar se apresentam de maneira hierarquizada para produzir a maior felicidade possível. São, portanto, éticas de máximos, que aconselha a seguir um modelo, nos convidam a tomá-lo como orientação da conduta, mas não podem exigir que seja seguido, porque a felicidade é objeto de conselho e de convite, não de exigência.

Esta distinção é importante para os fins desta pesquisa, além de expor de forma didática a linha de reflexão proposta por Adela Cortina. De um lado existem as éticas que dão conta daquilo que é universalizável, entendida como aquelas exigências mínimas que devem ser consideradas por todo ser racional, caso a sociedade ou, mais precisamente, os homens desejem de fato constituir um espaço democrático de convivência, participação, diálogo, entendimento e promovendo uma cultura de paz.

Neste sentido, a ideia de uma ética mínima supõe o pluralismo, ao invés de descartá-lo em favor de uma uniformidade que pode assumir a feição do autoritarismo, exigindo de todos a adesão a um único modelo de vida feliz.

Cortina (2015, p. 116) ainda ressalta que está articulação entre mínimos e máximos possibilita:

1. Construir uma ética crítica democrática, que consiste nos mínimos que os cidadãos compartilham, alimentados pelos máximos que professam.
2. Aplicar esses mínimos aos diferentes âmbitos da vida social (medicina, empresa, ciência e tecnologia, educação, política, ecologia), de modo que se encontre com a moral elevada, em boa forma.
3. Construir uma ética universal, uma “Nova Ordem Ética Internacional”, a partir das exigências de justiça inevitáveis, entre as quais se incluem o dever de respeitar os modelos de felicidade dos diferentes grupos e culturas.

Essa noção de máximos e mínimos permite a Cortina articular a questão democrática, ou seja, a construção de um espaço normativo onde as diferenças são respeitadas e exerçam a cidadania com a vivência específica de códigos morais, em exigências universais de justiça. É no seu espaço de convivência cultural que os indivíduos projetam seus modelos de felicidade, que se constroem a partir dos valores que compartilham em torno da tão chamada “paz”.

O mundo da vida está relacionado às normas e valores compartilhados pelos indivíduos. Segundo Habermas (2012, p. 193) “cada mundo da vida equipa os seus membros com um estoque comum de saber cultural, de padrões de socialização, valores e normas”. O mundo da vida é o horizonte no qual os indivíduos, de acordo com Habermas (2012, p. 218) “agem comunicativamente se encontram desde sempre”.

O autor vincula também o direito à sua noção de racionalidade comunicativa, baseada no diálogo aberto entre indivíduos que buscam a verdade e que, neste processo, buscam fundamentar suas proposições, a fim de conferir-lhes validade.

Neste sentido, Habermas (1997, p. 159) afirma que:

A ideia de uma sociedade justa implica a promessa de emancipação e dignidade humana [...] os direitos não são bens coletivos consumíveis comunitariamente, pois só podemos gozá-los exercitando-os, ao passo que autodeterminação individual constitui-se através do exercício de direitos que se deduzem de normas produzidas legitimamente. Por isso, a distribuição equitativa de direitos subjetivos não pode ser dissociada da autonomia pública dos cidadãos, a ser exercitada em comum, na medida em que participam da prática de legislação.

A problemática priorizada pela filosofia da linguagem de Habermas é a do processo de comunicação entre sujeitos que procuram entender-se. A questão do entendimento é subjacente à linguagem cotidiana. Com isso, o enfoque antes centrado na racionalidade cognitivo instrumental se volta para o da racionalidade comunicativa. É aqui que aparece um dos conceitos mais importantes na teoria do sociólogo alemão, o conceito de razão comunicativa.

A dominação da natureza acaba se transmutando em dominação do homem pelo homem. Desta forma, ao mesmo tempo, em que o homem se vê liberto das forças míticas do passado, se encontra também preso aos novos dominadores, que estão presentes nesta racionalidade instrumental. A melhor forma de superar isto, segundo Habermas, é ir além do paradigma da consciência, que propõe um sujeito solitário, que vai de encontro aos objetos e assim conhece o mundo. O que se propõe agora é pensar o sujeito numa relação com outros sujeitos, mediados pela comunicação.

Desta forma, Habermas (1984, p. 386) apresenta o paradigma da comunicação:

Eu pretendo arguir que uma mudança de paradigma para o da teoria da comunicação tornará possível um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental; e isto nos permitirá retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade.

A crítica à razão instrumental se concentrou apenas na questão da técnica e da relação do homem com o mundo, se descuidando do processo comunicativo que leva os homens a se relacionarem.

A partir desta perspectiva, Habermas (1984, p. 392) apresenta outra forma de se pensar a questão do conhecimento:

Não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo.

Habermas retoma, pois, a dimensão dialógica, referenciando como um ato onde a linguagem expressa um tipo de ação na busca do entendimento intersubjetivo. Isto ocorre por meio da linguagem cotidiana que, por sua vez, vai se constituindo através dos valores culturais, porém com objetividade.

O sujeito solitário da tradição filosófica, que age direcionado a determinados fins, é substituído pelos nós, num diálogo intersubjetivo, que se vale da linguagem comum, mas que também encontra na razão as condições de validade do discurso. A racionalidade da comunicação mostra que ela está submetida à crítica, a partir de procedimentos reconhecidos pelos atores envolvidos no diálogo intersubjetivo.

Para que o agir comunicativo ocorra é necessário que haja veracidade da afirmação, correção normativa, autenticidade e sinceridade. Assim, consoante o próprio Habermas (1984, p. 285–286), a ação comunicativa ocorre:

Sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não por cálculos egocêntricos de sucesso, mas através de atos de alcançar o entendimento na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim,

a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa.

É interessante destacar este elemento considerado importante para Habermas, que caracteriza de forma marcante a ação comunicativa, sendo a busca pelo entendimento. A validade do diálogo se dá principalmente por esta pretensão que move os participantes, a busca do consenso.

Para ter validade e instaure a ética nas relações, este diálogo precisa estar fundamentado na argumentação racional, de modo que sejam respeitados os limites das relações humanas em um ambiente democrático. Esta dimensão dialógica encontra assento entre os gregos e visava buscar um fundamento para a moral, conforme nos recorda Cortina (2009, p. 61) “A ética dialógica, que afirma estar enraizada na tradição do diálogo socrático, coincidirá com as éticas já citadas, no fato de ser uma ética normativa, que não tem problema algum em tentar encontrar um fundamento para o fato de a moral existir e ter de existir”. As éticas dialógicas apelam para o elemento racional e universal. Por isso se constitui como uma ética normativa.

A discussão se volta para a valorização do diálogo intersubjetivo. Por isso mesmo, prossegue Adela Cortina (2009, p. 61), “as éticas do diálogo também falam de necessidades e de interesses a satisfazer, recuperando o valor do sujeito por outro caminho: como interlocutor competente em uma relação”. Estas éticas retomam a ideia do sujeito, porém enfatizando não mais a consciência e o aspecto metafísico de sua existência, mas sua interlocução com outros sujeitos igualmente racionais que estão em busca do consenso.

Entende-se que a realidade da cidadania, assevera Cortina (2005, p. 27) “o fato de se saber e de se sentir cidadão de uma comunidade, pode motivar os indivíduos a trabalhar por ela”. Os mínimos éticos, construídos através do consenso dialógico, possibilitam essa abertura à cidadania, que se constrói e efetiva cotidianamente na realidade comunitária. Para se efetivar essa

cidadania civil é necessário que todas as pessoas estejam integradas à sociedade.

Esses valores mínimos não apenas podem como devem ser compartilhados entre os membros de uma determinada comunidade, a fim de que estes exerçam sua liberdade, projetando seu ideal de felicidade para além das normas e regras sociais.

É neste sentido que se pode encaminhar e projetar uma sociedade realmente democrática. A relação entre ética e sociedade democrática é muito forte na discussão proposta por Cortina acerca de uma ética mínima. Isto envolve, em primeiro lugar, o exercício do diálogo, o qual é, no dizer de Cortina (1999, p. 247):

Um caminho que compromete, em sua totalidade, as pessoas, que estão envolvidas porque, neste contexto, deixam de ser meros expectadores para converterem-se em protagonistas de uma tarefa compartilhada, ou seja, a busca compartilhada do verdadeiro e do justo, e a resolução justa dos conflitos que vão surgindo ao longo da vida.

A busca pela verdade se converte, em outras palavras, na busca pelo consenso, uma vez que não existe mais uma verdade eterna, única, metafísica, que possa ser aplicada e validada em todos os contextos e culturas. É desta forma que a ética contribui para a edificação de uma sociedade democrática e plural.

Educar para a paz através da ação dialógica.

Educar para a paz no contexto escolar e educar para a vida, presume-se em uma relação voltada para um processo de aprendizagem, aonde envolva os atores constituintes na comunidade: estudante, professores, gestão e os pais. A Declaração dos Direitos Humanos (2007, Art. 29), protagoniza que “o indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade”. Portanto, todos os indivíduos, têm o dever de protagonizar uma educação que promova uma cultura que visualize o caminho da paz.

Entretanto, Freire (1986) afirma que nossa humanidade se constrói pela palavra. Ele descreve que os homens e mulheres devem viver como protagonistas na construção de suas próprias histórias. Ele nos apresenta a principal ferramenta dessa construção: o diálogo. É pela educação dialógica que o sujeito se empodera ao dizer a sua palavra. Podemos constatar que a palavra aqui mencionada é entendida como ação. Ação que humaniza, que problematiza, que reflete, que questiona, que indaga, que cria, que recria o mundo e a si.

Sendo assim, podemos destacar que é na comunidade que nasce os primeiros conflitos, gerando uma onda para os demais setores. Nessa perspectiva, podemos compreender também que a partir do ponto de vista de Hobbes (2003), o homem é o maior inimigo do próprio homem. Portanto, é sabido que este conflito está intrínseco, enraizado no próprio homem, e ao se encontrar com o outro homem este conflito tende a se intensificar.

Neste pensar, assertivamente, destacamos que educar é conscientizar para o sujeito assumir seu papel na mudança social, e reconduzir o educando na linha do protagonismo histórico, destacado assim pelo nosso patrono da educação (FREIRE, 1986, p. 76) “não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente, no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.” Neste sentido, fomentar uma cultura de paz no ambiente escolar seria uma possibilidade de amenizar os caminhos da violência. A busca pela paz nos conduz a vislumbrar uma luz no final do túnel, seria uma utopia humana?

Na opinião de Freire (1992) a paz não é apenas a ausência de estruturas e relações não desejadas, mas é essencialmente a presença de condições e estruturas desejadas, tais como democracia, justiça, direitos humanos, diálogo e, por isso, para haver paz, precisamos lutar por ela, de forma harmoniosa e respeitosa, colocando o diálogo como uma forma de emancipação e empoderamento. O patrono da Educação Brasileira, ainda lembra que “o caminho para nossos projetos foi sempre o diálogo. O diálogo através de que ia se conhecendo

progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão". (FREIRE, 2003, p. 23)

É neste olhar que Freire pensa que educar para a paz é educar para a luta contra todas as formas de injustiças e aviltamentos. É uma paz que quebra os paradigmas do silêncio, da inércia, do encolhimento, mas da fala firme e forte em busca de novas estruturas mais justas e iguais, em que imperam os valores de uma nova cultura, a cultura da paz.

Mas também, podemos refletir em educação para a Paz a partir de uma educação para vivência plena da cidadania. De fato, a cada dia que passa a nossa sociedade se torna mais violenta, as atrocidades se tornam mais midiática. O crescimento do racismo, roubo, latrocínio, feminicídio, pedofilia, a corrupção, enfim, me parece que o ser humano se distancia de si, se tornando um ser estranho dentro de sua própria comunidade, o ser humano perde a sua característica fundamental, "o humano".

Sim, são necessárias mudanças urgentes na confecção de políticas públicas que produzam ações concretas no sentido de uma revolução paradigmática, que proponha repensar na implantação de cultura (costumes, hábitos) inovadora em busca da paz no âmbito escolar (KUHN, 1997). É no chão da escola onde encontramos os distúrbios escolares, a violência e o autoritarismo nas relações interpessoais, o bullying, os preconceitos, enfim, fatores sociais produtores do distanciamento, do medo e do crescimento dos conflitos coletivos. Tais fatores negativos e complexos, conduzem a pensar em uma cultura de paz que possibilite um novo paradigma na comunidade, uma educação que proporcione uma ação democrática, uma ação dialógica entre os seus pares.

Portanto, o caminho para possíveis soluções não está fora de, mas dentro de, e dentro da comunidade, onde os estudantes podem se reencontrar e reconstruir uma sociedade mais justa, solidária, respeitosa e acima de tudo redefinindo caminho para uma ética da felicidade (Cortina, 2003).

Uma escola de qualidade necessita de políticas públicas que viabilizem o acesso e a liberdade dos que ali estão, porque é neste espaço que se pratica a cidadania e, ao mesmo tempo, se promove uma formação com uma pluralidade de seres complexos, inacabados, com uma diversidade de pensamentos, tanto com quem ensina como que aprende, e neste movimento de incertezas que precisamos pensar em uma escola para todos (Morin, 2011).

Neste viés do pensar que direcionamos uma formação ética que proporcione o aprender a ser cidadão e cidadã de forma que se aprendam a agir com respeito, autonomia, responsabilidade, caráter, justiça, retidão, não-violência, alteridade, mas acima de tudo que possam se utilizar do diálogo nas mais tenras situações da forma individual e coletiva na comunidade. Valores estes que podem e devem ser cultuados por todos os estudantes, devendo ser constitutivos nos processos de ensino e aprendizagem das escolas, daí reproduziremos culturas de paz.

Educadores e educando juntos devem ter a consciência, de preferência a consciência transitiva crítica, usando uma dose de racionalidade pela inclinação as argumentações, e a coerência de que o discurso e a ação não podem ser antagônicos, mas devem caminhar juntas em prol de uma educação cívica (Freire, 2003).

Apesar de todos os contratempos, precisamos alimentar a esperança na mudança, porque ele a possível, temos que ter fé e crença no ser humano, porque que as injustiças sociais, a miséria, as desigualdades sociais um dia se não sumir completamente, poderá ser corrigida ou amenizada, Freire (1992), precisamos acreditar na superação das condições sectárias, justamente, pela esperança que nasce desse momento e torna-se alavanca de novas lutas. O esperar freiriano poderá ser a bandeira a ser erguida na luta por uma sociedade justa e igualitária.

Considerações Finais

Esta pesquisa nos conduziu a refletir acerca da promoção de uma cultura de paz a partir da formação ética, constituída por

políticas públicas educacionais que valorizem a educação do ser humano em sua totalidade, mas também, visualizem o ser que busca a felicidade (ética dos máximos), assim como precisamos cultivar a ética dos mínimos (respeito, solidariedade, justiça...), valores esses que perpassam pelo uma agir comunicativo.

Esses valores mínimos não apenas podem, como devem ser compartilhados entre os membros de uma determinada comunidade, a fim de que estes exerçam sua liberdade, projetando seu ideal de felicidade para além das normas e regras sociais.

Portanto, precisamos pensar o sujeito numa relação com outros sujeitos, mediados pela comunicação. Uma comunicação assertiva que precise ser fundamentada na argumentação racional (ética dialógica). Onde todos têm o dever de protagonizar uma educação que promova uma cultura que valorize o caminho da “paz”.

A valorização do diálogo intersubjetivo, tende a corroborar com os ideais freiriana, ao se destacar o poder da “palavra”, aquela que constrói a história e a cultura das pessoas a partir de um movimento dialético constituído pela ação humana no problematizar, refletir, questionar o seu mundo e a si.

De fato, educar para a paz e educar para a luta contra todas as formas de injustiças e aviltamento, e promover a formação de homens e mulheres para serem sujeitos autônomos e emancipados, trazendo o indivíduo para construir sociedade justa e igualitária, onde haja a participação de todos, de forma democrática e cidadã.

Referências

ALVES, R. Crônica: “Escutatória” é um convite para ouvirmos a humanidade que habita em cada um de nós. **Revista Ecos da Paz**, 2019.

BRASIL. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade – Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2007.

CORTINA, A. **O fazer ético: guia para a educação moral**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Ética mínima: introdução à filosofia prática**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____; MARTÍNEZ, E. **Ética**. 6 ed. Tradução de Silvana Conucci Leite. São Paulo: Loyola, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1986.

_____. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

HOBBS, T. **Leviatã**. (Tradução de João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva e Cláudia Berliner.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **A modernidade: um projeto inacabado**. Lisboa: Nova Veja, 1992.

_____. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2v. 1997.

_____. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa, Edições 70, 1987.

_____. **Crítica da razão pura**. 5 ed. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma. Reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e Diversidade**: o sujeito democrático. Rio de Janeiro: EDUSC, 1998.

WEBER, M. A ciência como vocação: *In: Ensaio de sociologia*. 5 ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

A PROPOSTA ALTEROCRIATIVA FRENTE O EGO MAGISTRAL: Ensino pela superação da prática e a negação do outro.

Gilmar Lima Fernando
Junot Cornélio Matos

Introdução

A intelectualidade nacional especializou-se em assimilar ideias advindas de meia dúzia de países do continente europeu, bem como dos Estados Unidos. Perdido muitas vezes numa lógica assimilacionista, aquilo que se compreende como produção intelectual em solo brasileiro, em muito, consiste numa verdadeira incorporação e assimilação de ideias advindas de outros contextos. Roberto Schwarz (2014), em *As ideias fora de lugar*, já nos apontara tal tragédia: Nos vinte anos em que tenho dado aula de literatura, assiti ao trânsito da crítica por impressionismo, historiografia positivista, *new criticism* americano, estilística, marxismo, fenomenologia, estruturalismo, pós-estruturalismo e agora teorias da recepção (Schwarz, 2014, p. 82). Assim é que a produção perde terreno para a assimilação. O triste fim de uma intelectualidade tacanha que nunca sonhou em ser atrevida escorre por outros horizontes. Por exemplo, no caso do ensino de Filosofia, tal majoritária também persiste.

Tal estudo tem como foco a construção de uma categoria de entendimento de modo a facilitar a apreensão do fenômeno do ensino de Filosofia na América Latina. Dessa forma, será feita uma articulação de modo a dialogar com as concepções de práxis e alteridade em Enrique Dussel, com a finalidade de abordar o problema do ensino de Filosofia na América Latina, a partir do diálogo entre Filosofia da Práxis e da Libertação. Compreende-se

como necessário, primeiramente, fomentar a articulação entre ambos os autores no sentido de subtrair de tal embate uma concepção pertinente para o estudo da Filosofia. Neste sentido, articulou-se o problema a partir de dois eixos primordiais: o diálogo entre os autores e o problema do ensino. No intuito de resolver tal problema, percorreu-se o caminho: (i) uma concepção *alterocriativa* da qual se problematizou a filosofia de Vázquez a partir de Dussel; (ii) o *ego magistral* como figuração do *ego conquirio*.

Consecutivamente, há o presente esforço de problematizar este “como se inserir na tradição” como um problema pedagógico, tendo em vista que o espaço do sujeito é demarcado por um modelo pedagógico de morte do sujeito, considerando-se a concepção de órfão que se tem deste sujeito.

As ideias fora do lugar: *ego magistro* e a filosofia na América Latina

A Filosofia em relação com o ser humano ocorre via uma realidade concreta e em uma sociedade determinada (Vásquez, 2002). As demarcações de Aristóteles, Hume, Kant e Marx, apesar de caminharem sob a tradição filosófica, persistem em articularem-se de modos diferentes, por cada uma possuir especificidades, devido a buscarem atender determinados objetivos. Vázquez (*ibid.*) apresenta a existência de tais distinções ao afirmar a pluralidade da Filosofia, apontando para as características entre idealismo, materialismo, empirismo, racionalismo, monismo, dualismo, subjetivismo e objetivismo. Para ele, são todas manifestações autênticas que expressam a Filosofia em sua pluralidade filosófica.

Entender Filosofia como vinculada a demarcações específicas pode ser concebê-la enquanto autenticidade ao observar problemas e não ser “escrava” do meio em que persiste. Com isso, observa-se que algumas das implicações encontradas por Hume são completamente diferentes daquelas em Aristóteles, em suas respectivas épocas e a partir de suas concepções.

Relacionar-se com a Filosofia, tendo em vista o que pode ser observado no modo como os grandes pensadores com ela

mantiveram contato, pode ser entendido como “pretensão” de articular-se de modo a não ser coadjuvante do processo reflexivo, mas problematizador e produzir novos modos e percepções. Nesse sentido, inúmeras podem ser as formas observadas de colocar-se na tradição como originalidade e robustez. O ranquear no palco da intelectualidade filosófica, assim, pode ser compreendido como o colocar-se nesta tradição em diferentes e autênticas formas, porém sempre a partir de um mesmo critério. E sobre esse, o que fez pensá-lo como história da Filosofia Ocidental, ou seja, como história da racionalidade ocidental.

Comparar o movimento da trajetória filosófica ocidental como tragédia grega é ter em vista o amplo espaço legado à razão como protagonista de uma trama filosófica cujos demais participantes ranqueiam como verdadeiros fantoches, tendo em vista a supressão do poder de expressão destes. Polaridade marcada entre os domínios da razão e aqueles outros, os da ambivalência como sombra, escuridão etc., todos característicos da emblemática do império da razão. Se Filosofia, como propõe a linguagem, é articulação da razão, então torna-se notório salientar por esta que a totalidade majoritária fora responsável por formular o que vem a ser razão.

Tendo em vista que a Filosofia é razão filosófica, partimos do apontamento levantado por Dussel (1977), ao afirmar que parte da ontologia grega se caracteriza pelo teor de ser altamente aristocrática. Algo que faz conceber que, até o presente momento, estiam grandes chances de que todo projeto de formação humana validado pela Filosofia tenha sido, na verdade, o projeto de uma totalidade específica e majoritária e que destoe dos sujeitos da América Latina.

A Filosofia, que é a própria crítica de toda a realidade, evapora-se; é a sofisticada. Os “sábios”, como os gregos, em essência dizem: Não, o não ser não é verdade; se diz falso, mente com voluntária obstinação”. Antes que continuem mentindo, mata-o o herói dominador praticando a grande obra pátria e recebendo a honra do *todo*. (Dussel, 1977)

Em se tratando de América Latina, a sua participação na Filosofia pode ser considerada como trevas, levando em conta tal teor oligárquico. Tendo em vista que a irrupção de uma nova filosofia, se comparada à trajetória grega, pode ser uma nova totalidade, treva neste quesito pode servir para denominar a medida com que foi demarcado o papel da *personagem latino-americana* na construção dessa razão. Para atuar no cenáculo analítico, demarcado por outra totalidade restrigente, algumas concessões podem ser feitas, a justeza ou não desses projetos podem ser medidas por inúmeros mecanismos, mas o selecionado aqui foi a *pedagógica*, pelo modo como fora articulado às estruturações filosóficas em relação ao Outro, considerando-se uma conectividade com o texto filosófico.

A razão enquanto elemento de apreensão do universo encontra-se em um sujeito e este pode ser entendido como materialidade sólida envolta em uma cultura, naquela deste indivíduo. O outro negado, se observado enquanto resultado de um processo colonial, pode não ser apenas o pobre, mas o próprio sujeito do pensamento. “A elite alienada pretende alienar o povo e, muitas vezes, a única garantia desse povo ser ele mesmo, e diferente de todo outro, é ser analfabeto” (Dussel, 1977, p. 264). Por consequência, partindo do pressuposto de que a educação opressiva seja algo que não liberta ninguém, salienta-se a importância de problematizar a própria estrutura de apropriação do conhecimento filosófico, considerando-se o teor de suas dimensões, que será tratado na seção seguinte, a partir da relação com o texto de Filosofia.

Importância da leitura sem ser gênio, grego ou estar morto: o texto e sua leitura

Se, por um lado, repetir a Filosofia sem pensá-la pode ser considerado uma postura ideologizada, por outro, restringir-se a ela como um processo exclusivamente estético, como única fonte possível de contato, também pode ser algo que caminhe na mesma

direção, tendo em vista a não problematização do próprio espaço de inserção na trajetória filosófica como algo digno de ser questionado. A alterativação, enquanto proposta entre a práxis e o método analético de inserção do Outro, pode apresentar uma concepção de formação humana a partir da América Latina, haja vista a relação que se mantém com a Filosofia frente ao horizonte produtivo.

Ao contrário do *ego conquirio*, Totalidade Absoluta, entende-se que o diálogo, a partir dessas duas instâncias, como proposto, contribua com a problematização da consciência em relação à realidade e da própria condição de negação do sujeito latino, concebendo, assim, processos, tais como abertura ao processo de validação, articulação e envolvimento da práxis como mecanismo de intervenção direta na sociedade.

No face a face entre Dussel e Vázquez, pôde ser observado o cuidado no trato filosófico em relação ao problema da realidade latino-americana. Ambos, no tocante à abordagem das obras analisadas, foram entendidos como espécie de emblemática de uma produção autônoma voltada a esse problema. Ao fugir de uma interpretação ortodoxa das obras de Marx, ao defender a essência do pensamento marxista como procura constante pela intervenção direta na realidade, ou por uma concepção que se volte à libertação do sujeito dominado frente a um processo colonial, em ambas as circunstâncias, percebeu-se a possibilidade de articulação pelo potencial a partir da concepção da *alterocriativação* enquanto estrutura de transformação.

Ao que indica, de acordo com o filósofo Leopoldo Zea (1969), a produção do conhecimento filosófico da América Latina depara-se com uma espécie de sina terrível. Seu destino teria perpassado por uma produção intelectual não apenas da interioridade latino-americana, mas também da própria interioridade dos sujeitos que a produzem, ao relacionarem-se com a tradição filosófica de modo a pensá-la filosoficamente. Isso faz da produção do conhecimento filosófico na América Latina um problema, tendo em vista tal espaço de participação.

Considerando tal pressuposto, pode ser observado que, ao se deparar com o “novo mundo”, este “abaixo” da linha do Equador e dos consagrados eixos de produção intelectual, as bases originárias do pensamento filosófico tradicional encontraram-se desfocadas de suas origens. Sobre tal embate, pode ser como concebido sobre a percepção crítica destes projetos que:

[...] os filósofos latino-americanos somos os céticos da filosofia do “centro”, duvidamos de sua validade *universal*, mas não aprenderemos como os céticos humanistas e renascentistas (começo autoformulado do individualismo burguês como se pode ver nos estudos de Burckardt e Sombart) que nosso horizonte de compreensão seja a *natureza*, mas que seja um projeto *histórico* de libertação. (Dussel, 1977, p. 172)

Tal questão implica um quesito fundamental da Filosofia na América Latina, pois produzir filosofia pode inclusive ser entendido como preocupação dos pensadores da América Latina frente à tradição filosófica. O voltar-se à tradição no intuito de entender as bases do pensamento do centro parte da contradição alheia à realidade latina, do questionar a permanência dessa condição intelectual frente às dicotomias em nosso terreno. Um verdadeiro problema que paira na Filosofia por ser extremamente constante.

Questão que pode ser apontada como crucial na medida em que é observação sobre filosofia da América Latina. Apontamento para uma externalidade diluída num contexto diferente daquele de sua origem. Dentro disso, observa-se que ela não seja conjectura, pois é algo de fundamental importância, tendo em vista que é problema de qualquer filosofia que se pretenda articular *além-mar*. De acordo com Zea (1969), a Filosofia é aquela vinculada aos centros europeus, entendida em muito como forma independente e aquém das territorialidades das quais se origina. Nesse sentido, problematizá-la pode ser concebido pelo analisar os moldes que a constituem.

No entanto, isso, por si só, assume dimensões profundas para fomentar a própria indagação da Filosofia na América Latina. Pois, neste movimento, pode-se descobrir que a articulação filosófica não deva, necessariamente, estar a cabo de pensar coisas vizinhas, mas

sim de voltar-se à realidade de um modo mais sofisticado, tendo em vista o cuidado em articular teoria e prática. Isso não de qualquer modo, mas sim como problema filosófico e também pensamento periférico.

Refletir sobre a Filosofia na periferia nunca foi uma concepção digna de atenção da parte do centro. A validação de seus projetos, ou mesmo a viabilidade destes no “Novo Mundo”, fora como espécie de tabu, legado à falta de atenção, e nem digno de esquecimento, pois fora simplesmente malogrado. Ser contra a emblemática majestosa pode ser algo feito a partir de várias formas, por exemplo, ser atento à relação entre humanização e reflexão. Nesse sentido, um problema que assume formas bem específicas, se observado pelo horizonte da periferia.

Se o problema de nossa capacidade de reflexão é o problema sobre nossa própria humanidade, então se tem um problema (Zea, 1969). Pois a que passo andaria a humanidade numa concepção imersa num ideário em que seria uma verdadeira barreira pensar a autenticidade da *própria* reflexão filosófica? A humanização posta em dúvida, ao ser tratada pelo rosto do pensador da América Latina, seria, portanto, o refletir a reflexão exterior. Como afirma Leopoldo Zea, sobre o pensamento filosófico, “a reflexão filosófica fez da razão a essência do homem. Por isso, se a Filosofia é expressão dessa capacidade do homem de raciocinar, estávamos, então, pondo em dúvida nossa própria humanidade” (*ibid.*, 1969, p. 5). Se a razão exprime a humanização do sujeito na Filosofia, então, se observadas as produções relevantes nessa área, entende-se que ela esteja fora de nós. O ser humano, pelo menos em sua forma filosófica na periferia, é algo estranho a este mundo. Diante desse pressuposto, cabe ao filósofo colonizado que se depara com tal dicotomia questionar tal condição. A fuga da humanização pode ser transcrita pelo não se assemelhar à razão daqueles que são os verdadeiros produtores do raciocinar em sua mais absoluta forma. Por conseguinte, seria questionada a Filosofia enquanto razão e humanização, assimilada passivamente pela racionalidade colonizada.

Sendo assim, uma concepção à luz de Zea (1969) perpassa pela humanidade do homem da América Latina, ao colocá-la a partir da consciência de uma situação específica que confere subsídio para toda uma reflexão sobre o que se discute na América em termos de Filosofia. O definir o que deve ou não ser considerado pensamento filosófico é encargo da supremacia filosófica oriunda de uma exterioridade demarcatória. Atua pela consciência atrelada à submissão de “olhares externos”, de uma implicação que, em vez de submeter os critérios à própria consciência, utiliza a racionalidade externa como entidade mediadora.

O pensamento, reflexão ou filosofia não é, precisamente, expressão da tomada de consciência, pela concepção de Zea. Observa-se que, ao inserir-se em tal emblemática, coloca-se a possibilidade de desvelar a dependência nossa de modo a problematizar a própria autonomia em relação à produção de conhecimento. O que, ao presente olhar, toma o desvelar para o protagonismo intelectual como estranhamento diante da reflexão que se pretende ser emancipadora. É uma concepção crítica da humanidade nos trópicos ou, pelo menos, desta, em se tratando da reflexão filosófica. É o questionamento de uma relação malograda do simples bater continências aos colonizadores. Sobre isso, observa-se que:

Interrogação que está animada pela preocupação que se impôs aos homens da América para que se assemelhassem a seus colonizadores. Isto é, os homens da América não serão considerados homens, se não adquirirem as supostas qualidades de que fazem gala seus colonizadores. Só o serão quando se assemelharem plenamente a eles. (Zea, 1969, p. 10)

Com isso, o pensador critica a possibilidade de só se refletir filosoficamente na medida em que este mesmo refletir se assemelhe ao pensar daqueles que deram origem ao que se considera Filosofia em sua mais sublime manifestação.

E o que é repetir os gestos de seu pai senhor, da parte do próprio filho, senão a própria morte, tendo em vista que a similitude, nessa situação, não passa do direcionamento estratégico

das formas de pensar. Assemelhar-se ao pai e senhor não é autonomia, e sim sinônimo de sujeição imposta.

Para o filósofo mendozino, que compreende a bipolaridade agônica do pai-mãe no filho e mestiço, tal questão é crucial sobretudo em sua abordagem *pedagógica*. Como sujeito supostamente órfão, esse colonizado é visto pelo conquistador como objeto propício à pedagogia da dominação (Dussel, 1977). Por conseguinte, a sua morte vem pelo estar na condição de órfão de sua mãe, o que assegura a implantação, da parte do colonizador, seu pai, de um projeto de dominação. E isso ocorre por intermédio de uma pedagogia avassaladora que sacrifica o filho, salientando o pai como Totalidade Absoluta.

O esquecimento que seu pai teve por sua mulher é o mesmo esquecimento que o filho tem de seu ser, esquecimento do ser da mãe numa pedagogia dominadora do pai e do Império. A falocracia é *uxoricídio*, e por isso matricídio; este, por sua parte, é a origem do filicídio e da dominação pedagógica. (Dussel, 1977, p. 156)

É na consciência dessa condição, dominação pedagógica em relação ao pai, que se dá a origem de todo o pensamento que forma nossa Filosofia. Considerando tal pedagogia, observa-se que ela encontra-se também na Filosofia, tendo em vista o reproduzir deste movimento. Os latino-americanos existem num modelo em que os suprime: a lógica da pedagogia colonial como critério que afeta os sujeitos e a produção filosófica destes. E a educação da Filosofia pode ser entendida como apropriação de orfandade que, ao ser destituída da mãe (cultura), é submetida a uma instância cêntrica.

Observando tal questão a partir do filósofo da libertação, notou-se o campo hermenêutico como forma de observação do contato com a Filosofia, tendo em vista a relação entre sujeito e tradição filosófica, e isso ocorre tomando como ponto de partida a relação entre colonizado e Filosofia como aquela que se dá a partir da mediação colonizadora transcrita pela supremacia do olhar dominador na pedagogia da morte do filho.

O Marx mais antropológico, ético e antimaterialista não era o Marx jovem (1835-1848), mas, sim, o Marx dos últimos anos, o das “quatro redações de *O Capital* (1857-1882)”. Diante de nossos olhos foi surgindo um grande filósofo-economista. Nem Lukács, nem Korsch, nem Kosik, nem Marcuse, nem Althusser, nem Coletti ou Habermas satisfaziam a nossa aspiração. (Dussel, 1995, p. 26)

Para Dussel, o processo hermenêutico na América Latina toma início com a “dominação” da *práxis* de um leitor sobre outro a partir do primeiro contato entre o colonizador espanhol e o povo maia. O caso da cosmogonia *Popol-Vuh*¹ é o relato de uma cultura nativa que reivindica seu espaço diante do processo de colonização. Nessa época, o conquistador domina o mundo maia da cultura que, de acordo com Dussel (1995), portava um povo que dominava a leitura e a praticava em vários textos. Nesse processo, o dominador, com sua visão de mundo, exporta toda essa concepção ao dominado. Nessa relação, a substituição da *Popol-Vuh* é feita pela Bíblia hebraico-cristã, e desta à luz do espanhol.

O filósofo argentino acrescenta ser necessário ir rumo à libertação do processo de leitura, e inclusive da própria obra de Marx (Dussel, *ibid.*). Daí defender uma postura autônoma frente à obra do autor. Reconstruir hermeneuticamente o próprio pensamento do filósofo, posicionando-se contra a racionalidade totalizante e cometida por uma visão condicionadora. “Neste caso, o processo ‘hermenêutico’ como envolvimento pela imposição de uma situação de ‘dominação’ da *práxis* de um ‘leitor’ sobre outro” (*ibid.*). Libertar-se, nesse campo, pode ser entendido como uma *persona* dominada que se encontra na condição de interpretar o texto, afirmando-se diante do mundo do dominador e, ao fazer isso, coloca-se frente à dominação num processo libertador.

¹ *Popol Voh* foi uma obra escrita pela elite maia no século XIV, com a finalidade de reivindicar ao colonizador privilégios anteriores ao processo de colonização. Também pode ser considerado como um documento que garante a dignidade e identidade dos povos nativos em relação aos espanhóis, convertendo-se, inclusive, em forma de resistência.

Entende-se que a tomada de posição aqui anunciada possa ser como a mudança de uma nova ordem contra a anterior, a colonial. Uma nova concepção para além da desenhada na própria mente, nova percepção de homem e sociedade que torne possível o regime de liberdade. Algo que não se furte em considerar o não ser de sua subjetividade, e o faça rumo a configurar a razão interna como fonte de humanização.

No caso de um leitor alienado, este poderá “ser engolido pelo texto, sem nenhuma autenticidade”; no caso do produtor alienado, este não se recupera a si mesmo no final do processo de trabalho, mas se encontra como negação: o trabalho “é aplicado como tal objetivamente (no produto), mas esta sua objetividade ele a dispõe como *seu próprio não-ser (Nichtseins)*: ou como o ser do não-Ser (*das Sein Ihres Nichtesein*) ser do capital”. (Dussel, 1995, p. 32, grifos do autor)

Leopoldo Zea (1969) observou que os latino-americanos são aqueles que transitam pelo caminho da ação. Algo que não ocorre na mesma proporção com os europeus, pois, em nosso caso, o pensar aqui assume outras dimensões, sendo verdadeiras articulações práticas frente à realidade. Dessa forma, a razão caminha não como uma prerrogativa moldada por uma exterioridade geográfica, mas sim por uma internalidade regional.

De acordo com Dussel (1995), o papel do filósofo, apesar de não sermos aquele outro “*diferente da razão*”, como muitos acreditam, encontra-se em buscarmos manifestá-la como “*razão do Outro*”. Para ele, a maior parte da humanidade encontra-se presente no (Sul), e isso em decorrência de toda uma centralidade europeia e dominadora que teve início pelo “Eu conquisto de Pizarro”. Razão do índio pelo assassinato por genocídio, do escravo africano como condição de mercadoria, da mulher pela objetificação sexual, ou mesmo do subjugado por um processo educacional assegurado por uma pedagogia bancária. Pressupostos dentro da concepção de liberdade da qual o filósofo não deve simplesmente ignorar, mas considerar ao posicionar-se.

Com isso, encontra-se em Dussel uma pretensão de situar-se na “Razão” daqueles que se encontram além da “Razão” *pedagogicamente dominadora*, em que se assume destaque frente à Filosofia da Libertação do Outro, como uma Filosofia para aqueles excluídos, os fora da hegemonia:

Da nossa parte, como latino-americanos, participamos de uma comunidade de comunicação periférica – dentro da qual a exterioridade da “exclusão” é um ponto de partida (e não de chegada) cotidiano, isto é, um *a priori* e não um *a posteriori* – nós precisamos obrigatoriamente encontrar o “enquadramento” filosófico dessa nossa experiência de miséria, de pobreza, de dificuldade para argumentar (por falta de recursos), de ausência de comunicação ou, pura e simples, de não fazer parte dessa comunidade de comunicação. (Dussel, 1995, p. 60)

A reflexão é, então, sobre uma forma de mudar a realidade, algo que considere o sujeito como vertiginoso sentido alheio de transformar o real (ZEA, 1969), o que implica uma configuração humana de conceber os sujeitos tanto como seres de pensamento, como também de ação. Com isso, ressalta-se o espaço da prática nas convictas dimensões de produção filosófica, de modo a ser proximidade a concepção forjada pela concepção marxista, pois: “Por isso, é na Filosofia vinculada aos seus interesses e à sua prática revolucionária que surge e se elabora – com Marx – o conceito de prática, no qual a Filosofia é concebida a partir do ponto de vista da prática” (Vásquez, 2011, p. 158).

Os trabalhos servis, nesse contexto, foram mais que trabalhos em uma condição de alta exploração, pois sua função também esteve atrelada à servidão como objeto de um processo educativo latino-americano. Figurando em práticas educadoras que desfiguraram os sujeitos, foram elas atuantes como perpetuadoras de uma ordem opressora. Acrescenta-se ainda a tal circunstância o fato de que, como coloca Leopoldo Zea (1969), nada se ensinou aos homens nascidos na América que não estivesse em relação com tal servidão. E a educação filosófica como legado desse processo ainda

pode ser vista como servidão por encontrar-se dentro de “necessidades” alheias.

Migrar, em tal caso, ou seja, passar paradoxalmente da escravidão à servidão, implica ausência de liberdade. Se amarga história da América Latina foi escrita em algum momento a partir de uma suposta proposta de liberdade, esta nunca ocorrerá. Não apenas pela dominação colonial que se propôs salvar a alma dos nativos, mas também pela própria atualidade, como nos casos das próprias ditaduras. Este último fenômeno, ocorrido nos países da América Latina, ocupa um papel crucial nessa discussão, tendo em vista a falsa justificativa de alterações do regime político em nome de uma suposta ordem.

A liberdade no continente pode ser consentida também como uma proposta política. Em se tratando de América Latina, no século XX, observou-se que o esquecimento da liberdade ocorreu justamente pela ordem política. E isso a partir do acesso a mecanismos estratégicos para o desenvolvimento de práticas de repressão social. Nesse sentido, o andamento político num contexto de cerceamento da liberdade foi aquecido pelos ataques à democracia, consolidando a emblemática de ausência da participação popular. As políticas públicas na América Latina endossaram toda uma estrutura já existente desde a colonização.

Desde 1964, os sucessivos ditadores militares do Brasil festejam os aniversários das empresas do Estado, anunciando sua próxima desnacionalização, que chamam recuperação. *A Lei 56.570, promulgada em 1965, reservou para o Estado a exploração da petroquímica; no mesmo dia, a Lei 56.571 derogou a anterior e abriu a exploração para os investimentos privados.* Desse modo, a Dow Chemical, a Union Carbide, a Phillips Petroleum e o grupo Rockefeller obtiveram, diretamente ou através de associações com o Estado, *filet mignon* tão cobiçado: a indústria dos derivados químicos do petróleo, tão previsível *boom* da década de 70. (Galeano, 2016, p. 286, grifos do autor)

O sistema político no Brasil, a partir de meados do século XX, iniciou uma política de inserção do capital estrangeiro e redução da presença nacional em investimentos estratégicos. Com isso,

somado aos andamentos políticos antidemocráticos, festejou-se uma política de perpetuação da limitação da autonomia popular, que traz consequências até os dias atuais. A busca pelo petróleo, estabelecida por políticas de Estado, reduz ao campo econômico as diretrizes políticas, terceirizando a participação social nos próprios interesses dela, causando, assim, um novo retrato de colonização.

Sobre libertação, Zea (1969) afirma que o colonizado não se liberta do fardo ibérico com facilidade, pois é herança em sua ordem corporal e mental que recai sobre suas costas. São atribuições não apenas psicológicas, mas também da ordem do social e do econômico. Por três longos séculos de dominação, exploração e aniquilamento, permeiam as entranhas de qualquer sentimento de liberdade, fazendo até mesmo possíveis soluções trepidarem diante da corrosão germinal de um posicionamento mais arrefecido. Por consequência, o pressuposto mental, por si só, não possui capacidade de interferir na ordem educacional da formação do sujeito, se não vir acompanhado de outras determinações.

Emerso em soluções semelhantes à criada pelo colonialismo ibérico, entende-se que pressupostos políticos, econômicos ou mesmo sociais contribuem para o processo de formação e articulação dos indivíduos, estimulando ou inibindo sem vários requisitos. Nesse sentido, apesar da necessidade de assumir cadeira cativa ao configurar predisposições que dizem respeito ao caráter prático, toda uma conjunção ideologizada contribui para que isso não ocorra. Essa carga atua negando o sujeito: “Em minha ignorância sei que nada valho” (Dussel, 1977). Existe, assim, um aniquilamento, adquirido pelas implicações coniventes a uma superioridade local que implica um sujeito a par do meio em que vive.

A dependência cultural é primeiramente *externa*. Do império à elite; a elite é minoritária, mas detém o poder: é a oligarquia dependente. Depois há também uma dependência *interna*, aquela que a elite cultural ilustrada exerce ao dominar o povo, até por meio das escolas. (Dussel, 1977, p. 264)

Com isso, entende-se que, mesmo quando existam iniciativas que contrariam o apaziguamento, soluções são procuradas entre as nações que já haviam lutado e alcançado a independência. Porém, estas são estáveis e já haviam conquistado sua hegemonia em uma nova ordem que agora delibera solução, de um lado, e é responsável por criar problemas de outro. Esta ordem é sintomaticamente liberal e democrática, trata-se de povos como a Inglaterra, a França e os Estados Unidos (Zea, 1969).

Compreende-se que apenas duas filosofias podem surgir com o processo de incorporar a dinâmica alheia para a resolução de problemas: uma, a filosofia herdada da ordem colonizadora, e outra, a filosofia adotada por aqueles que haviam feito dela instrumento de libertação e motor de progresso (Zea, 1969). Formas dicotômicas no que compete ao resultado que podem oferecer e formuladoras de problemas. Uma filosofia imposta para manter a dominação, e outra adotada para romper com a primeira e criar uma ordem (*ibid.*).

Se o outro é meu caminho ou chave para sair da minha condição degradante, tirá-lo de uma condição desumana reverbera não apenas em sua liberdade, mas também na minha – “Como ser como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos? Como passar do despotismo para a democracia, da servidão para a liberdade?” (*ibid.*) –, tendo em vista que a liberdade destes fora construída a duras penas, que inclusive é responsável por minha negação. A liberdade depois da independência das nações da América foi construída a partir do critério de dependência. E, na verdade, a liberdade de muitas dessas nações apresenta-se como um projeto hostil à liberdade da América Latina, inclusive do próprio Brasil.

Nos países periféricos, pela concorrência dos capitais globais nacionais dos países centrais desenvolvidos relativamente aos subdesenvolvidos dependentes, produz-se um segundo processo: desapropriação da vida humana pela transferência de plusvalor – do capital central – de maneira e com indicadores muito diversos. (Zimmermann, 1987, p. 221)

Para Zea (1969), em tal contexto, a missão dos novos emancipadores é emancipar os latino-americanos da herança colonial que lhes foi imposta. E comenta o filósofo, ainda, que não se possa pedir a um povo que atue racionalmente, de acordo com seu critério, se antes não se o preparou para o uso indiscriminado de sua razão (*ibid.*). Nesse contexto, a razão deve ser considerada do seu bom uso, isto é, não como instrumento crítico da realidade, mas como o elemento necessário para refazê-la. “Conhecer se for possível todas as filosofias, porém não usá-las indiscriminadamente, mas criticamente, sempre em função da realidade a que haviam de ser aplicadas” (*ibid.*).

Compreende-se, com isso, que a possível vinculação do sentimento de liberdade anunciado por Leopoldo Zea (*ibid.*) e uma concepção a partir da *alterocriativação* sejam algo conivente devido ao modo como se encara o problema da Filosofia na América Latina. E isso graças à necessidade de inserção na tradição, de modo a ser sujeito ativo, tanto intelectualmente, ao posicionar-se criticamente frente à tradição, como de modo a articular suas determinações, validando-as ao conceber a potencialidade de efetivação dos projetos.

Para Vázquez (2002), o que qualifica de latina a Filosofia é o problema do homem latino-americano como possuidor em sua vivência que aflora em sua história. O autor atenta não apenas ao domínio da Espanha frente à América espanhola, mas também ao próprio imperialismo norte-americano a que todo o continente latino fora submetido (*ibid.*). Daí entender-se a necessidade de que novos modelos e estratégias devam ser empregados para sair de tal condição de subalternidade pela libertação econômica.

Por conseguinte, mediante o abordado na presente seção, salienta-se a importância da consciência como não dependência pura e exclusivamente do colonizador, do centro, ou sistema imperial. Considerada a possibilidade de inconsistência de muitos projetos externos centrais, que, ao serem deparados com uma ambientação diferente daquela sua por origem, acabam apresentando implicações não muito fortuitas, observa-se a

necessidade de toda uma emblemática no que diz respeito à aceitação ou não de determinadas filosofias, bem como da produção de uma que vá atender às nossas necessidades e responder a nossos problemas.

Mediante esse arcabouço, entende-se que uma prerrogativa libertadora deva não se submeter à externalidade racional dominadora que ignora a autonomia do outro ao sacrificar sua cultura. Pois a morte da *mãe-cultura* é parte da morte do próprio sujeito, o assassinato de todo um modo de inserção no mundo. Considerar as peculiaridades socioculturais, ou mesmo econômicas, pode ser compreendido como o colocar-se frente à autonomia do sujeito opressor.

Nesse sentido, compreende-se que a Filosofia na América Latina, sem complexo de genialidade, sem ser helênico ou mesmo colocar-se na condição filicida, deve ser considerada como possibilidade da qual a *alterocriativação*, no sentido de ser desvelamento do outro num processo de atualização da realidade, possa atuar como uma emblemática da autonomia frente à própria tradição filosófica.

Por uma pedagogia para a América Latina: ego magistral e uma práxis do ensinar filosofia

O casamento entre centro e periferia pode ser entendido como sexualização violenta, e isso tendo em vista os altos graus de espoliação a que a América Latina fora submetida em decorrência do processo da exploração econômica. Concepção revigorada, inclusive, por Eduardo Galeano (2016), em seu livro *As veias abertas da América Latina*, ao expor nossa “predestinação” em perder, frente à vocação vencedora de nações do Norte, como também aponta Dussel:

Desde já, repetindo e antecipando, a América Latina é o Outro, o *pobre*, uma continuidade sociocultural tida como bárbara, não-ser, nada parte do *povo* mundial da “periferia” dependente e dominada; utopia independente, provocante como classe oprimida ou como marginalidades sociais. (Dussel, 1979, p. 149)

O continente americano como o Outro pobre, periferia e dependência absoluta, em dado aspecto, pode ser entendido como não ser, entidade que orbita a partir de um centro gravitacional, o qual dá corpo à própria existência em relação às determinações impostas pelo Norte global. Nessa condição, tanto a dependência do ponto de vista cultural como da própria iniciativa de justificar tal condição são dadas pela existência de um filho (suposto) que acredita carecer de ser tutelado por um bom pai (também suposto) – realidade americana. Necessidade cega de ser tutelado que se apresenta como internalidade e atua como complexo de dependência.

Na leitura de *Leviatã*, de Thomas Hobbes, o filósofo Enrique Dussel (1977) aponta para a conduta do Estado burguês, no que diz respeito a um modelo de educação a partir da relação com o filho. Compreende-se tanto a dicotomia centro-periferia aplicada a esta realidade, a partir de sua análise, quanto a *pedagógica* entre pai e filho, tendo em vista o sistema político periférico como lugar demarcado pela totalidade do centro numa ordem esmagadora.

O Estado, o *Leviatã*, de Hobbes, diante do qual o cidadão não tem direitos porque renunciou a eles em benefício da *vontade geral*, esse Estado burguês se arroga agora a educação do filho, diante do qual a família e a cultura popular nada terão a dizer e a pensar. O preceptor (mascaramento do pai-Estado por intermédio da burocracia marginal) tem em seu poder “para sempre” o filho-povo. (Dussel, 1977, p. 177)

Ao apresentar a negação da *mãe-cultura popular* pela afirmação do *pai-Estado burguês*, o filósofo Enrique Dussel (1977) anuncia a passagem da *erótica* à *política*, saindo, assim, do nível pessoal para o social. Fala-se, então, da morte da *cultura* pelo assassinato da *mãe*, ocorrido na colônia e causado pelo *pai-Estado* como preceptor do Estado Imperial. Desta relação, como consequência, surge o *filho-povo* como órfão que, ao ser educado, torna-se negação da própria mãe ao afastar-se dela, mas não somente isso, e também da cultura popular num processo de aceitação do pai ou do professor.

Para Dussel (1977), a “disposição do pai-Estado é algo que se mascara por trás do rosto amigo do *preceptor*, o *ego magistral*” (*ibid.*, p. 173). Concepção que, ao ser levada a cabo, abre caminho para a reflexão do papel docente, tendo em vista a totalidade do mestre em relação ao discípulo como executor de um projeto de dominação. Daí a entender-se a concepção libertadora do processo educativo, considerando-a como ambivalência mestre-discípulo e centro-periferia. Como algo observado pela necessidade de percepção do sujeito em dois níveis, num *erótico* assegurado pelo *pedagógico* e noutra *político*.

Considerando o poder de cerceamento do Outro e a realidade injusta, características altamente disseminadas na América Latina, salienta-se que um projeto para a superação da dignidade mestre-discípulo deva englobar o nível político e o pedagógico de modo a atingir ambos num processo libertador. Processo de alteração da realidade, na medida em que também é descobrimento pelo face a face numa proposta *alterocriativa*. Daí entender-se tanto a superação do *ego magistral* como a própria “vocação” à injustiça na qual a América Latina fora historicamente colocada como critérios a serem observados nos processos de formação humana.

É concebido que tais problemas sejam simultâneos, na medida em que se equivalem em dado aspecto, pois a possibilidade de libertação pode ser apresentada pela atualização da realidade num sujeito pela externalidade, dado que as duas condições estejam resolvidas. Superação do ocultamento do Outro como sujeito esquecido em uma condição injusta a ser ultrapassada, o que exige um procedimento em tal frente que, necessariamente, deve ter as duas dicotomias resolvidas como centralidade numa proposta formativa.

Uma prática que liberte, ao considerar o diferente como sujeito, *persona* enquanto sensibilidade de reconhecimento e expressão que, ao fazer-se pela irrupção no Outro, não implica existir contra a alteração da realidade, pois a libertação ocorre também nesse nível. A libertação do sujeito em sua plenitude não ocorre independente da realidade injusta, mas as simples ultrapassagens da condição opressora não asseguram a libertação

do sujeito. Isso figura na presente interpretação como ponto de tensão entre Dussel e Vázquez, em que a superação da contradição histórica, para ser superada como indivíduo que se faz na matéria, só poderá atingir sua dimensão mais profunda na medida em que o Outro for considerado.

Algo que aqui é obtido por uma fórmula de entendimento, haja vista a conjunção de ambos os processos. Inquietação sintetizada como *alterocriativação*, ser processo de percepção e demarcação das possibilidades práticas e teóricas, ao passo que é apreensão do Outro em sua totalidade como diferente, numa relação de alteridade. *Alterocriativação* enquanto superação da vocação perdedora do filho e da América Latina, ao ir do modelo de educação majoritário, na qual o filho é suprimido pelo pai-mestre, e busca apontar para um ser cooptado a aceitar as demarcações impostas pelo centro colonizador, deste enquanto *conquirio magistral*.

Nesse sentido, o conceito atua envolvendo uma proposta de formação contra a determinação imposta por uma cultura majoritária, retificada por uma política local oligárquica que atua por uma vertente liberal, acentuando um perfil virulento. Tomar, assim, o pressuposto da transformação da realidade desumana enquanto produção, criação (*create*), tendo em vista a metafísica da alteridade em fazer-se pelo Outro, ou como Outro, de modo a articular uma proposta para o ensino de Filosofia.

O mundo nativo do ameríndio, pela metáfora do naufrágio, que consigo leva tanto a embarcação quanto o próprio oceano, é a figuração não apenas da ruína da pessoa indígena diante do colonizador, mas sim de toda uma percepção que, ao se deparar com o *ego conquirio*, cai na inexistência, por ser devorada pela totalidade absoluta. O mestiço, produto da cultura nativa com a estrangeira, pela relação colonizadora, fora o mesclar de perfis humanos em sujeitos híbridos, cuja cultura imperial colocou-lhe uma máscara. O mestiço é o filho-discípulo não apresentado a outro destino, senão o de ser o “mesmo” de seu pai-mestre.

Para os gregos, máscara é *prósopon*, caminho do diálogo, já para Dussel (1977) é carnalidade, existir no Outro. Sensibilidade num processo de totalidade em que o face a face ocorre abrindo os horizontes de percepção para o sujeito negado, que pode ser tanto beijo a beijo, boca a boca, sexo a sexo quanto face a face (*ibid.*). Nessa perspectiva, sua totalidade não é razão e, por esse motivo, não pode ser “ouvida”, sendo mais que discurso por também sentir. Característica a qual o *ego conquirio*, analítico em sublime forma, ao deparar-se com a América Latina, fez questão de atropelar, ao promover as mortes por *perros*, a exploração econômica e social, a supremacia fálica e o filicídio magistral.

O custo da máscara do colonizador é o prejuízo de uma América Latina que esquece o Outro, o que implica em esquecimento próprio. Em se tratando da preponderância do *ego magistral* como *pedagógica* altamente disseminada, entende-se que não seja apenas o desvelar do Outro em se postar *analeticamente* frente à própria negação, mas do próprio sujeito filosófico que se encontra na Filosofia através da *pedagógica* opressora, este acaba sendo, então, produto do *ego magistral*, enquanto modo de relacionar-se com o Outro ou em alguma medida ser este Outro, que assassina a mãe-cultura, portador da máscara do pai-Estado, etc.

Na medida em que se tem o sujeito da Filosofia enquanto *ego magistral*, tem-se a contradição “vítima-réu” num mesmo indivíduo, pois, ao passo que foi colocado na condição de ocultação durante o processo de sua formação, depois desta, solavanca o mesmo impulso. É o Outro que, depois de ter se apropriado da máscara do “Mesmo”, passa a colocá-la em seus discípulos. Tamanha é a contradição que o *projeto pedagógico de dominação* traz que se encontra até no próprio proletariado. “A cultura imperial, ilustrada e de massa (na qual se deve incluir a cultura proletária como negatividade) são momentos do sistema imperante ou da Totalidade pedagógica dominante” (Dussel, 1977, p. 253).

A Filosofia, ou pelo menos essa como forma majoritária enquanto concebida por boa parte da “idealidade” americana, só ocorre enquanto fenômeno nas terras do centro. Grave dano a

qualquer atitude nativa que busca posicionar-se contra o esconder-se pelo rosto do mestre. Não é tencionado que o discípulo tenha que imitar a caminhada de seu tutor em detalhes e exatidão, mesmo sem jamais ultrapassá-lo ou criticá-lo, visto que isso seria uma afronta.

Para os europeus a reflexão permaneceu intra-europeia, a saber, refletindo sobre estas experiências totalizadoras e as tentativas de sua superação não transcender a Europa. Ficam dentro de seu âmbito, de seu “mundo”. Corretamente refletem a própria realidade, mas não a universalizam. Talvez nem cheguem a suspeitar que exista alguém fora da Europa sobre o qual valha a pena refletir. Ultrapassam o sujeito heideggeriano e descobrem a alteridade, o *tu*, o outro, mas não vão além. (Zimmermann, 1987, p. 180)

Assinalar a existência ou não da Filosofia fora do centro pode não ser uma determinação apenas cêntrica, mas também periférica, tendo em vista os processos de formação da periferia como *ego magistral*. Opressão na qual as bases do modelo pedagógico atuam como pano de fundo para a encenação de uma tragédia cujo protagonista seja a pedagógica do filicídio. Prerrogativa indicadora da relação de segmentação e exclusão vigente no seio da periferia colonizada que carece de ser encarada como um problema que só poderá encontrar resposta pelo discurso da própria América Latina.

Interpretar o *ego magistral* no contexto do ensino de Filosofia pode ser visto como concebê-lo enquanto *ego conquirio*, ou seja, em que reina a dominação no sentido de esconder o Outro ao passo que limita suas possibilidades de articulação. Nesse caso, superá-lo é causa primordial para ultrapassar o detrimento da pessoa do discípulo no sentido de removê-lo da ciranda em que o próprio mestre se fizera professor. Problematizar o ensino de Filosofia, desse modo, pode significar distinções se comparadas a outras áreas do saber, pois, entre tantas coisas, observa-se que, no caso da Filosofia, exista certa vocação como algo singular distinto de outras áreas do saber.

Apesar das possíveis formas que o conhecimento filosófico possa obter, configurando, assim, sua especificidade, entende-se que o problema da Filosofia como pedagogia da dominação deva

ser relevado ao problema da Filosofia enquanto proposta de ensino. A vocação nas aulas de Filosofia, segundo Vázquez (2002), deve ser obtida ao fugir-se do sectarismo a partir da apresentação de argumentos das teses. Dessa maneira, entende-se que o filósofo fez referência ao problema da corrente em que se filia e da relação com a tradição filosófica. No entanto, a questão que orbita a partir do problema do ensino de Filosofia aqui levantado perpassa não por estar inserido numa filosofia ou noutra filosofia e a possível relação que se possa manter com sua tradição, mas sim pelo vulto pedagógico que se determina utilizar para inserir-se nesta.

Considerações Finais

No texto buscou-se abordar o problema do ensino de Filosofia na América Latina a partir de uma análise da práxis em Vázquez (2011) baseado no filósofo Enrique Dussel (1977). Ao desenvolver do problema analisado, salientou-se uma vocação para a articulação do diálogo entre os dois autores, que, por sua vez, fora pronunciado como proposta de ensino tendo em vista uma iniciativa *alterocriativa*. Desse modo, concebe-se a figura do *ego magistral* como personalidade cêntrica da relação pedagógica do ensino de Filosofia de modo a ocultar o Outro da América Latina, em uma proposta de descobrimento que buscou se comprometer com o estabelecimento de uma reflexão sobre o ensino de Filosofia enquanto posicionamento frente à tradição filosófica, no sentido de rearticular as próprias práticas de seu ensino.

Dussel (1977) compreende *pedagógica* como processo de relação entre duas pessoas e, ao conceber uma prerrogativa para o ensino de Filosofia a partir dessa categoria, salientou-se a presença da Totalidade Absoluta como entidade determinadora de tal relação, ou seja, destituída de Alteridade. Por geralmente, ao observar a figura docente em meio a esse processo, considerou-se a situação do problema não na Filosofia e sim na própria *pedagógica* que se estabelece com esta ao ser articulada pela relação ensino-aprendizagem. Seu ensino, nesse quesito, fora concebido como

possibilidade marcada pelo face a face, descobrimento do Outro e de si próprio como figura oculta no discurso filosófico.

Sendo assim, há iniciativa de entender um diálogo entre Filosofia da práxis e a da libertação, que teve como eixo articulador o papel de transformação da sociedade a partir da articulação com o Outro. O Outro da América Latina, como entidade excluída econômica e culturalmente, menosprezada pela supremacia de gênero, como amálgama da siderurgia da hibridização dominadora, em que muito fora, inclusive o próprio docente de Filosofia, furtado do direito de “fala”, produto da emblemática filicida. Por esse prisma, compreende-se o pressuposto de atualização da realidade como processo passível de ser submetido a uma concepção *analética* de inserção do Outro como totalidade eminente nesse processo.

O que foi entendido como apontamento de Vázquez (2011) sobre o esfacelamento entre teoria e prática ao afirmar que ambas partem da mesma origem, da práxis, gerando, assim, ordem inversa ao problema por conceber práxis como categoria geradora das duas entidades, também pode ser observado em Dussel (1977), ao conceber a metafísica da alteridade por uma concepção pré-linguística, o face a face como sensibilidade, tendo em vista o movimento de descobrimento do Outro. Dessa maneira, nota-se que a construção da relação prático-teórica como pressuposto racional encaminha-se como abordagem linguística no sentido formulado pelo filósofo materialista. Uma concepção à luz de Dussel (*ibid.*) sobre tal quesito pode ser conduzida a uma interpretação sobre o ponto em que antecede a categoria da práxis, formulada por Vázquez (2011). No sentido desta, enquanto relação prático-teórica, em um contexto de unidade a partir de uma formulação filosófica, pois, como anuncia, inclusive, o próprio Vázquez (*ibid.*), qualquer formulação filosófica sobre a práxis só ocorrerá no horizonte da teoria.

Tendo em vista a presença do *ego magistral* como figura central de uma práxis dominadora, salienta-se que a possibilidade de sua superação por intermédio do descobrimento do Outro possa figurar como representação *alterocriativa*, categoria que apresenta a intervenção da realidade como resultado da superação plena entre

teoria e prática, baseando-se na relação com o Outro, no intuito de fazer-se nele, de modo a articular-se diante dos empreendimentos apresentados na superação ao *ego* do mestre.

Observou-se a concepção *dialética* como prerrogativa de formação humana pela atividade da consciência como imersão num processo prático-teórico, do qual a sensibilidade fora algo inativo. Isso, por sua vez, pode conduzir a uma observação da Filosofia da Práxis, não como estrutura imersa em implicações da ordem da verdade de processamentos teóricos efetivados numa condição prática, conferindo, assim, um grau de precisão à teoria em um processo de unidade, mas como concepção que, ao abrir-se pela sensibilidade, busca conceber a totalidade alheia como externalidade do sujeito da América Latina e não como iniciativa pura pela razão.

A transformação do sujeito que se faz através da matéria pode não ser apenas uma prerrogativa na relação com o objeto, mas com outros sujeitos que, em dado modo, constituem-se nele enquanto fundação. Considerando o teor solipsista da práxis, a partir da centralidade intrínseca da presença com o objeto, salienta-se que a validade de qualquer projeto dessa ordem, enquanto proposta de “Totalidade”, só assuma o corpo devido tendo em vista a relação com o Outro. Essa relação, no tocante à unidade prática-teoria, busca ser superação como instrumento cujo motor seja a *analética*, ferramenta responsável por conceber a metafísica da Alteridade, como além da negação.

Por conseguinte, entendeu-se que a observação da perspectiva por tal ângulo pode ser entendida enquanto proposta numa relação entre ambos os autores, como *alterocriativação* – analética da negação que propõe posicionar-se mediante a transformação da realidade, ao atualizá-la não apenas pela matéria, mas também pelo Outro, em condição de validar tal empenho e contribuir em suas configurações. Dessa maneira, salienta-se que a contradição em Dussel (1977) toma corpo por uma esfera diferente da encontrada em Vázquez (2011): enquanto o autor hispano-mexicano incide na dicotomia teórico-prática, Dussel (*ibid.*), ao contrário, aponta para a negação dos sujeitos de totalidades distintas.

A prerrogativa abordada nesse horizonte abre caminho para uma perspectiva da *práxis* sobre a Filosofia da Libertação como totalidade contrastante, passível de ser confrontada, porém não via racionalidade, mas em outra dimensão, em uma concepção ética, cujo cuidado seja o eixo provedor, no qual a apreensão do Outro ocorra pelo processo do sentir. Uma *práxis*, em tais condições, não deve ser qualquer, mas aquela no processo de Alteridade.

O que se observou é que a Totalidade majoritária atuou interferindo na América Latina de modo a manifestar-se extremamente presente na própria *pedagógica*, que, desse modo, fora a figura do *ego magistral*, do professor preceptor. Justamente o *ego* responsável pelo filicídio, considerando-se a instrumentalização docente, destituindo, inclusive, o próprio mestre, retirando-lhe a sua face. A figura do professor pode ser, então, percebida enquanto parte de um projeto maior, cuja suposta orfandade do sujeito (mestre) servirá como justificativa para uma pedagogia imperial em relação ao discípulo, tendo em vista o professor como aquele que, apesar de se encontrar na tradição – neste caso, a tradição filosófica –, fora também inserido nela através da *pedagógica* da dominação, responsável pela disseminação desse projeto, na medida em que atua disseminando-o, ao passo que também fora sua vítima.

Assimilou-se a atualização da realidade por um processo *alterocriador*, intencionando articular a inserção do Outro no processo *pedagógico*. *Ego magistral* pode ser entendido, nesse contexto, como mascaramento não apenas do discípulo, mas também do mestre. O filicídio, para todos os exemplos, nesse horizonte, é o verdadeiro sacrifício do filho, cuja ordem machista, que outrora desconsiderou a pessoa do docente, agora cai sobre as costas do mais novo discípulo, destituindo a sua personalidade ao fechar-se em novo ciclo. Mediante os efeitos, tal concepção faz crer que não seja a Filosofia a responsável pela negação do Outro, enquanto América Latina, mas uma determinada *pedagógica* que estabelece o tipo de relação que se deve ter com o Outro e, inclusive, com a própria Filosofia.

A *pedagógica*, como *ego magistral*, é suspensa pelas determinações do *ego conquirio*. Sendo assim, é uma práxis do ensino de Filosofia como relação opressora, na qual a dominação é conquista do Outro enquanto cultura, condição econômica, de gênero, étnica ou até mesmo existencial. Superá-la é a mola mestra de um projeto que se pretende atuar no problema, a ponto de tomar corpo enquanto uma práxis conivente com esses princípios. Consecutivamente, é inserir-se num processo *alterocriativo*, em que não apenas a ocultação magistral seja desmascarar-se pelo Outro, mas também aquele deste Outro.

Referências

- DUSSEL, Enrique *Filosofia da libertação: crítica a ideologia da exclusão*. Tradução de George I. Maissiat]. São Paulo: Paulus, 1995.
- _____. *Para uma ética da libertação latino-americana: erótica e pedagógica*. Tradução de Luiz João Galo. São Paulo: Loyola, 1997.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais (Clacso), 2006.
- SCHWARZ, Roberto. *As ideias fora de lugar: ensaios selecionados*. São Paulo: Penguin Classic Companhia das Letras, 2014.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- _____. *Filosofia e circunstâncias*. Tradução de Luiz Cavalcante de M. Guerra. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002 p. 9-74.
- ZEA, Leopoldo, *La filosofía latinoamericana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI, 1969. p. 2-28.
- ZIMMERMANN, Roque. *A América Latina o não-ser: uma abordagem filosófica a partir da de Enrique Dussel*. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 61-212.

FILOSOFIAS E INFÂNCIAS? O QUE DIZEM AS PESQUISAS PRODUZIDAS NO NORDESTE DO BRASIL SOBRE A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL?¹

Jaeliton Francisco da Silva
Junot Cornélio Matos

Introdução

A relação entre Filosofia e infâncias/crianças não é nova, tendo em vista a forma como as crianças e as infâncias foram pensadas nos diferentes momentos e contextos históricos da Filosofia. Porém a presença da Filosofia na escola de educação infantil e fundamental é recente, de forma que podemos dar “os créditos” para o início das discussões mais significativas sobre essa relação a Matthew Lipman, quando criou o Programa de Filosofia para Crianças (PFC), em 1969.

Com relação ao contexto brasileiro, essa discussão é ainda mais recente, tendo sido iniciada, ao menos no que diz respeito à perspectiva de Lipman, no ano de 1985, quando chegou ao Brasil a proposta desse professor. Desse período em diante, diferentes e significativas pesquisas foram e ainda estão sendo realizadas nas cinco regiões brasileiras, as quais buscam problematizar e apresentar as possibilidades da Filosofia “com” e/ou “para” crianças, mostrando que, em diferentes contextos brasileiros, a experiência com Filosofia nas escolas de educação infantil e fundamental é desenvolvida por meio do uso de diferentes abordagens metodológicas, sem com isso afirmar que esta ou

¹ Este texto é uma releitura da dissertação de mestrado de Jaeliton Francisco da Silva, defendida em 2021 no Programa de Pós-graduação da Ufal, sob orientação do professor doutor Junot Cornélio Matos.

aquela abordagem é a mais “ideal”, mas sim mostrando que há diferentes possibilidades para iniciar crianças e adolescentes no exercício da experiência de pensamentos.

Uma breve busca no banco de dissertações e teses da Capes, realizada entre os meses de junho e julho de 2021, identificou a presença de aproximadamente 136 pesquisas, sendo 69 dissertações de mestrado e 41 teses de doutorado que tinham como objeto de estudo a relação Filosofia com e/ou para crianças no Brasil.

As informações acerca da quantidade de pesquisas presentes no banco de dados da Capes foram obtidas por meio de uma pesquisa realizada a partir do uso das seguintes palavras-chave: Infâncias, Experiência de Pensamento; Filosofia com Crianças; Matthew Lipman. Adotou-se como período de análise pesquisas publicadas nos últimos 10 anos.

Diante disso, este texto apresenta um estado da arte sobre pesquisas brasileiras presentes no catálogo de teses e dissertações da Capes que tiveram como objeto de estudo a relação entre Filosofia, educação e infâncias, dando ênfase àquelas que foram desenvolvidas em escolas públicas de ensino fundamental no Brasil.

A questão problema principal que norteou a investigação deste artigo foi: o que dizem algumas pesquisas presentes no catálogo de teses e dissertações da Capes sobre a presença da Filosofia no ensino fundamental em escolas públicas brasileiras?

A pesquisa nos coloca em contato com diferentes produções acadêmicas (dissertações e teses), que nos permitiu reunir o que já foi publicado/produzido sobre o tema, mostrando que, apesar de muita resistência no âmbito acadêmico para o trabalho de Filosofia com crianças, e por ser uma temática pouco recente no Brasil, há um considerável número de publicações que nos mostram que o diálogo entre Filosofia e infâncias nas escolas, especialmente nas públicas, também apresenta força e resistência, tendo em vista a forma como foram escritas e apresentadas as pesquisas sobre essa temática.

São, portanto, pesquisas que mostram discussões importantes para pensarmos o lugar da Filosofia com crianças no Brasil e suas

possibilidades, bem como em nos fazer perceber que, apesar de ser um espaço de lutas, esse também é um lugar de potência.²

Assim, o capítulo traz as principais características sobre o contexto no qual ocorreram as pesquisas analisadas e encerra-se com a apresentação de uma breve discussão sobre os textos que mais dialogam com a nossa pesquisa e que possibilitam reflexões acerca do lugar da Filosofia com crianças no Brasil, especialmente na região Nordeste.

A produção acadêmica sobre filosofia para/com crianças no Brasil

A análise realizada das publicações sobre a relação entre Filosofia, Educação, infância e criança demonstrou que a região Sudeste é a que apresenta um maior número de pesquisas publicadas. Supõe-se que essa maior quantidade de publicações esteja relacionada ao fato de ser nessa região do Brasil que se encontra o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias³ (NEFI), vinculado à UERJ, bem como por essa universidade oferecer no curso de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em Educação, na linha de pesquisa “Infância, Juventude e Educação”, o projeto de pesquisa “Filosofia na Infância da vida escolar”⁴ e por organizarem,

² Utilizamos a expressão “lugar de potência” ao parafrasearmos Cirino (2015; 2016), quando nos apresenta como podemos e devemos ver a Filosofia com crianças na escola pública.

³ O NEFI é “o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) é um espaço de ensino, pesquisa e extensão vinculado à UERJ. Avivado por professores-estudantes interessados em pensar Filosofia, educação e infância. Principais atividades desenvolvidas: pesquisas e (outras) experiências que articulam filosofias e infâncias; grupo de estudos, elaboração, produção e tradução de textos, bem como publicações internas e externas; organização de colóquios, encontros e cursos nacionais e internacionais que pretendem consolidar um novo espaço de formação e intercâmbio com universidades e outras instituições, como escolas, entre Filosofia, educação e infância”. Disponível em: <https://www.filoeduc.org/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

⁴ “O projeto prolonga um trabalho entre Filosofia, educação e infância, tanto desde a perspectiva da experimentação filosófica com crianças pequenas até a formação de professorxs, a partir de três conceitos articuladores: emancipação, infância e

anualmente, eventos nacionais e internacionais, como o Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, que reúnem diversos tipos de publicações relacionadas a Filosofias e Infâncias.

Por sua vez, o Nordeste também se apresenta como uma região, entre as demais brasileiras, que tem desenvolvido um número significativo de pesquisas sobre Filosofia e Infâncias. Com relação ao estado de Alagoas (estado no qual esta pesquisa foi realizada e defendida), a Ufal conta apenas com uma pesquisa de mestrado concluída⁵ que tem relação com a nossa temática.

Abre-se um parêntese aqui para apresentar a existência de três pesquisas⁶ de graduação em Filosofia na Ufal que também tiverem como objeto de estudo a relação entre Filosofia e Infâncias e que nos fazem pensar que no âmbito da graduação e da pós-graduação, em Alagoas, quase não se tem pesquisado sobre esse objeto de estudo.

Ressalta-se que esse destaque para as pesquisas alagoanas foi necessário tendo em vista dois aspectos importantes: (i) ser o estado no qual esta pesquisa foi realizada; (ii) devido ao fato de, no estado de Alagoas, alguns municípios contarem com a Filosofia como componente curricular de escolas públicas de ensino fundamental (anos finais) e, em várias escolas privadas, também contar com a

experiência. A emancipação é considerada, a partir de J. Rancière (2002; 2003), uma exceção à lógica da instituição, quando há uma igualdade fundamental entre os sujeitos envolvidos, para além de sua idade, classe social, etnia, gênero. A infância é uma categoria da subjetividade que permite pensar os sujeitos da aprendizagem para além da cronologia (Lyotard, 1997), bem como os cruzamentos entre temporalidade, transformação e subjetividade (Deleuze; Guattari, 1995). Diz respeito, portanto, à infância de professores(as) em creches e escolas. (UERJ, 2021, p. 25-26) Disponível em: <http://filoeduc.org/capesprint/index.php?#capesprint>. Acesso em 10 jul. 2021.

⁵Carla Patrícia da Silva defendeu em 2016 a dissertação intitulada de: Os enigmas de infância e experiências em uma escola pública da cidade de Maceió/AL: o que revelam?

⁶ Monografias de Ingrid Pereira Costa (*A educação da criança em Rousseau*), em 2014; Gilvânia Domingos de Melo (*A importância da Filosofia desde a Educação Infantil*), em 2013; Jaeliton Francisco da Silva (*Filosofia com crianças: desenvolvimento do pensamento crítico das/nas crianças de 7 a 10 anos*). Disponível em: https://ichca.ufal.br/graduacao/filosofia/?page_id=812. Acesso em: 10 jul. 2021.

presença da Filosofia na escola desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Ora, essa afirmação nos leva à seguinte indagação: se a Filosofia é trabalhada e/ou está presente em escolas de diferentes municípios de Alagoas e é ofertada para diferentes faixas etárias, por qual motivo ela não faz parte das discussões nos cursos de graduação em Filosofia e de pós-graduação em educação do estado?

O espaço aqui presente, por ora, não nos permite dar respostas para esse questionamento, bem como não é possível afirmar se existe ou não respostas para tal indagação. Ressaltamos ainda que, mesmo sendo esse também objeto de pesquisa de nosso interesse, deixaremos para apresentar algumas considerações sobre essa inquietação em futuras investigações.

Assim, retornemos ao objetivo central deste artigo. Do total (110) de pesquisas que estão diretamente relacionadas com o nosso objeto de interesse, 4 (quatro) foram analisadas na íntegra e assim fizeram parte do *corpus* deste texto, tendo em vista que esses estudos têm uma maior aproximação com o que pretendíamos pesquisar (Filosofia no ensino fundamental), bem como trazem contribuições significativas para pensarmos nossa atual e futuras investigações. Além dessas 4 pesquisas que estavam dentro do espaço e tempo preestabelecidos (últimos 10 anos), acrescentamos mais uma produção que foi defendida em 2008. A necessidade de acrescentá-la é justificada devido ao diálogo que é apresentado no texto entre a perspectiva de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e o primeiro projeto de Filosofia com Crianças⁷ coordenado pelo professor Walter Kohan no Brasil.

Ressalta-se que todas as pesquisas foram realizadas por pesquisadores/pesquisadoras nordestinos/nordestinas e/ou produzidas no Nordeste. Assim, possibilitam-nos pensar

⁷ Projeto “Filosofia na Escola”, coordenado pelo professor Walter Omar Kohan. O projeto teve início em 2007, em Brasília. Este projeto contava (além das crianças e das professoras responsáveis pelas turmas) com a participação de estudantes e professores da Universidade de Brasília (UnB), sobretudo da Faculdade de Educação (Salles, 2008).

proposições que foram e estão sendo realizadas em contextos sociais não muito diferentes do nosso, qual seja, da realidade alagoana, no Nordeste do Brasil. As principais informações das pesquisas analisadas estão presentes no quadro abaixo.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre Filosofia com e/ou para crianças que fizeram parte do *corpus* de análise

AUTOR/ANO	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO
SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima (2008)	O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância.	Tese	UFPE
CIRINO, Maria Reilta Dantas (2015)	Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó/RN, Rio de Janeiro/RJ e La Plata/ARG.	Tese	UERJ/UERN
SILVA, Carla Patrícia (2016)	Os enigmas de infância e experiência em uma escola pública da cidade de Maceió: o que revelam?	Dissertação	Ufal
OLIVEIRA, Janice da Silva (2017)	Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino.	Dissertação	UFPE (<i>Campus do Agreste</i>)
LIMA, Caroliny Santos (2018)	Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman.	Dissertação	UFMA

Fonte: Os autores (2021).

Com a síntese apresentada no Quadro 1 e com a breve discussão que se segue, não foi de nossa pretensão reduzir as pesquisas analisadas a poucos diálogos ou em resumi-las. No

entanto, somos cientes de que seria uma tarefa praticamente impossível apresentar e analisar, neste artigo, de forma detalhada, todas as contribuições que tais pesquisas podem nos apresentar.

Assim, procuramos destacar, em cada uma delas, aquilo que mais as diferenciam, já que, de maneira geral, todas apontam para a importância e a contribuição da Filosofia com crianças para a prática da iniciação à reflexão filosófica desde os primeiros anos escolares, bem como sobre as possibilidades e a necessidade de se criar momentos/espços favoráveis para que as crianças possam experienciar a infância e seus pensamentos, e, em alguns casos, de mostrar que não há um método específico para que essas experiências possam acontecer, mas que o que existem são diversas possibilidades que podem ser usadas e criadas em diferentes contextos e espaços educacionais.

É importante destacar que há tantas outras pesquisas importantes que merecem ser lidas, analisadas e problematizadas, que trazem contribuições significativas para pensarmos o nosso objeto de pesquisa. Porém, devido à limitação que nos é imposta enquanto uma pesquisa de mestrado, propomos analisar apenas as que estão mais próximas do nosso chão nordestino, seja por ter sido escrita no Nordeste ou por ter sido escrita por nordestinos e nordestinas.

Mas, afinal, quais são as principais discussões presentes nessas pesquisas?

As pesquisas analisadas abrem outras discussões para além de demonstrar as concepções de infâncias, de experiências filosóficas, de ensino de Filosofia e de práticas de filosofar com crianças e nas infâncias. Elas nos remetem a pensar sobre o que a Filosofia e as infâncias nos apresentam para pensar a escola, as infâncias, a própria Filosofia e os processos de ensinar e aprender na escola.

Salles (2008), por exemplo, ao desenvolver sua pesquisa de doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, intitulada de: “O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância”, faz-nos pensar

“[...] não só o que o filosofar tem a dizer e a dar à criança, mas, complementarmente, o que pode a infância dizer e oferecer à Filosofia” (p. 22). Nessa mesma pesquisa, a experiência de Filosofia com crianças apresenta-se, também, como possibilidade de afirmação da própria infância, pois é possível, por meio dela, “[...] afirmar cada vez mais, no campo da reflexão filosófica, um objeto pouco cultivado pela Filosofia: a infância” (p. 21) e sobre o “[...] lugar de investigação filosófica e pedagógica da educação na escola” (p. 245).

A Filosofia com crianças, portanto, traz consigo uma visão tão necessária para pensar a infância, afirmando-a e retirando-a de uma concepção estritamente cronológica, contribuindo para pensá-la a partir do que ela realmente é, “[...] do que ela porta, não do que lhe escapa, pensá-la como o que é, não como o não ser” (Salles, 2008, p. 246).

Segundo essa pesquisadora, a prática filosófica no chão da escola é um meio que pode contribuir para repensarmos e reorientarmos “[...] o caminho que lhe tem sido predominantemente comum, dinamizando seu fluxo, favorecendo o encontro com ela mesma. Talvez seja um dos sentidos mais importantes deste filosofar” (Salles, 2008, p. 247).

Nesse sentido, a pesquisadora está se referindo ao fato de ser possível que a escola, por meio da prática filosófica com crianças, repense suas próprias práticas pedagógicas, que nem sempre fazem sentido para os seus estudantes, já que, apesar de estarmos em contextos socioculturais diversos, acabamos, enquanto estudantes, participando das mesmas práticas educativas que nossos ancestrais mais recentes também vivenciaram ou que, por diversos motivos (institucionais e/ou burocráticos), nós, enquanto professores, não problematizamos nossa própria experiência docente e acabamos repetindo o que tanto “condenamos” nos

nossos discursos teóricos, ou seja, consciente ou inconsciente, repetimos as práticas da Educação Tradicional.⁸

Salles (2008) traz, portanto, diálogos importantes que estão diretamente ligados com a nossa pesquisa, com destaque para a forma como ela organiza seu texto, bem como com as problematizações que são levantadas ao longo da tese, mostrando que é possível trabalhar com a Filosofia nas escolas de ensino fundamental e que, ao mesmo tempo que seu texto apresenta ganhos importantes para a educação das crianças, permite-nos repensar nossas práticas pedagógicas e pensar a escola como lugar de afirmação da infância e promoção de experiências de pensamentos. Assim, dá indícios para pensarmos a necessidade da Filosofia na escola de ensino fundamental e de uma Filosofia da Escola.

A tese de Cirino (2015) é outro convite que nos chega para pensar esse atravessamento entre Filosofia, Educação e infâncias. A autora apresenta, em sua pesquisa, experiências vividas em três espaços geográficos de características socioculturais diferentes, costurando uma ponte entre o Nordeste e Sudeste brasileiros, com uma experiência na Argentina, para, a partir dessa tessitura de experiências, apresentar a potência que é a temática Filosofia com crianças.

De Caicó, no Rio Grande do Norte, Cirino apresenta suas experiências de Filosofia com crianças em diferentes projetos de extensão,⁹ do Rio de Janeiro, ela destaca a experiência vivenciada em diferentes momentos nos anos de 2013, 2014 e 2015, no projeto de extensão “Em Caxias, a Filosofia en-caixa?”, coordenado pelo

⁸ A expressão “Educação Tradicional” aqui utilizada nos remete a Pedagogia Tradicional na perspectiva de Dermeval Saviani (2019), por meio da qual os estudantes são meros reprodutores dos conhecimentos historicamente acumulados e os professores são os reprodutores acríticos desses conhecimentos. Consiste, assim, num processo vertical de ensinar e aprender.

⁹ Projeto de Extensão Filosofia na infância: identificando desafios-construindo possibilidades (2008-2010); Projeto de Pesquisa PIBIC Filosofia na infância: perspectivas para o debate (UERN, 2011-2012); Projeto de Pesquisa Institucional Filosofia na infância: perspectivas para o debate (UERN, 2012-2013).

professor Walter Kohan. De La Plata, na Argentina, traz as experiências vivenciadas entre setembro e dezembro de 2014, no projeto de extensão *Filosofia com niños en la Escuela Graduada: un proyecto de práctica filosófica en la educación*,¹⁰ coordenado pela professora Laura Agratti.¹¹

O objetivo principal da pesquisa em questão foi o de “problematizar, narrar e compreender os sentidos da experiência a partir da experiência vivida em distintos contextos de escolas públicas com práticas nas quais se propõe um fazer Filosofia com crianças” (Cirino, 2015, p. 32).

Por meio de diferentes questionamentos como: “O que significam aprender e ensinar nesses espaços?”, “O que fazemos quando dizemos que estamos fazendo filosofia com crianças?” e “Quais infâncias atravessam nossas atividades de pensar e fazer filosofia com crianças?”, Cirino (2015) procurou pensar e discutir os seguintes temas: Filosofia com crianças, infância, experiência e a relação entre aprender e ensinar.

Para pensar esses temas, Cirino (2015) apresenta um diálogo que não foi pensado anteriormente, mas algo que foi se constituindo por meio das falas dos sujeitos que participam da pesquisa (crianças, estudantes de graduação, participantes dos projetos, professores, entre outros atores) e pelos acontecimentos da mesma, os quais a ajudaram a “[...] Pensar sobre a experiência do pensar filosófico a partir do contexto real da própria experiência de pesquisa vivenciada”. Essas experiências que “[...] envolvem diferentes perspectivas, tentativas de se *fazer* filosofia com crianças” (Cirino, 2015, p. 13, grifos da autora) ajudam-nos a pensar

¹⁰ Na experiência vivenciada por Cirino (2015), “O trabalho de Filosofia com crianças é parte do projeto de extensão coordenado, desde 2009, pela professora Laura Agratti, desenvolvido na ‘Escuela Graduada Joaquín V. González’, a qual faz parte da UNLP [...]. Atende aos níveis de Educação Infantil, faixa etária de 3 a 5 anos; Ensino Fundamental [...]. (Cirino, 2015, p. 59).

¹¹ Laura Viviana Agratti é “docente do Departamento de Filosofia, da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidad Nacional de La Plata – UNLP, na Argentina/ARG” (Cirino, 2015, p. 59).

outras maneiras/proposições de trabalhar a Filosofia com crianças e, talvez, o mais importante: perceber que não devemos e nem podemos fazer uso de um único método e/ou criar métodos pelos quais acreditamos ser eficientes, mas sim construir, no dia a dia, por meio da própria experiência, maneiras pelas quais o pensar das crianças possam ser experienciados, postos em práticas.

Nos cenários de experiências apresentado por Cirino (2015), buscou-se:

[...] captar em cenas a sutileza desses acontecimentos sem, contudo, fazer comparações e/ou emitir qualquer juízo de valor sobre essas práticas, mas buscar captar nas mesmas nuances de sentidos que possam potencializar a compreensão, o exercício de pensar com outros/as a fazer filosofia com crianças, bem como sobre as temáticas que me proponho nessa pesquisa: a infância, a experiência, a filosofia com crianças e a relação aprender e ensinar. (Cirino, 2015, p. 36).

Portanto, por meio das suas experiências e escrita da tese, a autora nos presenteia com novas formas de pensar e experienciar a Filosofia com crianças em escolas públicas. Por meio de outras práticas e vivências, ela nos convida a repensar sobre o que acreditávamos ser/pensar a Filosofia na escola. Assim como a pesquisadora em um outro momento pensou esse espaço a partir de uma única perspectiva, ela nos mostra a importância de estarmos abertos ao novo, a pensar as práticas de Filosofia com crianças não como acabadas, mas ir constituindo-as na e a partir da experiência diária na escola.

Entre tantos outros pontos importante da pesquisa de Cirino (2015), destacamos, ainda, seus questionamentos acerca da discussão intitulada de “Filosofia com crianças: uma educação menor?”, os quais nos mostram que a realidade pela qual as proposições de Filosofia com crianças são vistas nos ambientes acadêmicos e escolares constituem-se em desafios que requerem de nós, pesquisadores e professores que acreditamos nela, disposição para lutar e defendê-la. Nesses casos específicos, é impossível não levantar a bandeira e defender aquilo em que acreditamos, pois, em

muitas situações, a prática de Filosofia com crianças é tida como, usando suas palavras, “[...] um misto de tensão, de impasses e de ausência de credibilidade [...]” (Cirino, 2015, p. 142).

Essa visão apresentada por Cirino (2015) também foi evidenciada por Lima (2018) e vivenciada por nós quando decidimos pesquisar sobre esse objeto de pesquisa durante a graduação. Porém, apesar desses impasses, encontramos, na pesquisa de Cirino e nas demais aqui apresentadas (e em tantas outras), experiências significativas que nos instigam a continuar pensando a possibilidade do trabalho com a Filosofia “com” crianças. Cirino (2015, p. 144) encontrou em suas experiências “[...] como atos de resistência, de pioneirismo, de ensaios, *brechas*, *suspensões*”, que nos motivam a continuar pesquisando, estudando e possibilitando experiências que contribuam para uma educação para o pensar, na qual se possibilite que crianças, adolescentes e jovens tenham abertura para pensar, questionar e problematizar suas vivências diárias. Uma educação capaz de nos auxiliar a pensar sobre a própria educação, sobre a escola e os sujeitos que a frequentam.

Vemos, também, essa possibilidade de pensar a educação da e na infância por meio da Filosofia com crianças em uma experiência que aconteceu em Alagoas. Em nosso estado, encontramos a dissertação de Silva (2016), que nos convida a pensar as infâncias por meio da experiência vivenciada em uma escola pública de Maceió.

Em sua exposição, Silva (2016), assim como Salles (2008) e Cirino (2015), convida-nos a perceber a infância enquanto potência. Sua dissertação é um texto que contribui para a afirmação da infância e para vê-la enquanto força e não como fraqueza (como um ser menor). Segundo a pesquisadora:

Entendemos a *infância* como força, vontade de potência, portanto, vontade de vida e não como fraqueza, cansaço e peso e a aceitamos como falta, bem como afirmamos esta imagem porque a afirmamos como devir; aquele movimento de ir e vir, como um rio, que sempre se renova. Além disso, afirmamos a mesma como inquietude e inconformação. Assim, afirmamos a potencialidade da infância que não pode ser conferida pela idade, mas pelos enigmas que deixam o que pensar. Nesta perspectiva, não

infantilizamos a infância porque não criamos hierarquias para pensá-la. Ao contrário, assumimos uma postura afirmativa dessa forma de pensar e ocupar a escola que, talvez, pareça “tola”, mas parece-nos uma postura política profundamente interessante. (Silva, 2016, p. 17, grifos da autora)

Essa é uma forma de pensar a infância enquanto acontecimentos, movimentos da sua própria afirmação; enquanto um ato político, longe dos rótulos e das visões tradicionais que pensam a criança apenas como uma projeção para o futuro.

Portanto, a infância é pensada em Silva (2016) para além do que a modernidade pensa, qual seja: uma projeção para o futuro. O que é proposto é o pensamento da infância enquanto agora, enquanto vivência e experiência que acontece no momento vivido e não no que se espera ao crescer.

Pensando a infância dessa forma, e pensando a experiência da infância na escola pública, é que Silva (2016, p. 19) nos revela “[...] como a escola pública alagoana tem conduzido suas ações pedagógicas para crianças” e problematiza a necessidade de pensar os espaços educativos para além das “caixinhas”. Ou seja, pensar as escolas não como instituições existentes para formar futuros cidadãos, mas como espaços para afirmação das experiências infantis e que contribuam para que as crianças possam experimentar suas infâncias com liberdade. É importante, assim, repensar o papel social da escola, a qual projeta as crianças para o futuro e esquece o agora.

É claro que não podemos negar o papel formador da escola, no entanto, é importante dar destaque para o que Silva (2016) apresenta em sua pesquisa, ou seja, que a escola também é um lugar para que as infâncias possam ser descobertas, reinventadas, vividas e nesses acontecimentos a própria escola se reinvente com as crianças e ofereça momentos significativos para além da aprendizagem de conhecimentos científicos.

Essa necessidade de repensar os espaços escolares parte das próprias crianças. A experiência de Silva (2016) mostra, por meio de desenhos, alguns sinais sobre o que as crianças pensam e entendem o que é a escola, como está organizada e quais são as

intenções desse espaço. Porém, a infância (a experienciada pela pesquisadora) não condena os espaços escolares, ela:

[...] “Apenas” dar sinais, deixa o que pensar sobre a maneira como são interpretadas pela escola e, sobretudo, a criatividade com que diz suas experiências em um lugar onde falta espaço para elas. Assim, sem dizer na língua esperada, sem dizer tudo, a infância ensina. Ao ensinar, nos revela quatro visões que nos forçaram a encarar um pensar pela indefinição. Mas, sobretudo, pensar. São elas: 1) Repensar o sentido que damos quando ensinamos. Assim, ao ensinar, não pensamos sobre o que ensinamos. Por não pensar, não ensinamos. 2) Estar aberto para os encontros. Sem abertura para o outro, para pensar junto, é impossível a educação. Por não pensar junto, a educação cria hierarquias; afirma a desigualdade. 3) Errar sem culpa. O peso da culpa, provocado pelo cumprimento dos deveres, proíbe de errar. Nesse sentido, o acerto ou a verdade é o princípio para “pensar bem” em educação. Os questionamentos, portanto, não existem quando o início da educação pauta-se nas certezas. Essa lógica, por não criar experiências de pensamento, cria sujeitos ressentidos e cansados da vida. 4) Desejar a infância para dizer em outra língua. (Silva, 2016, p. 142, grifos da autora)

As crianças, portanto, são esses seres que falam, pensam, questionam e se expressam por meio de diferentes linguagens. E foi por meio dos seus desenhos que suas experiências infantis mostraram a Silva (2016) o que elas pensam acerca da escola e deram pistas sobre a necessidade de pensar a escola por meio delas e para elas, e não por meio do que queremos para elas.

Na pesquisa de Silva (2016), podemos perceber as contribuições que a Filosofia enquanto problematizadora dos espaços escolares pode oferecer para pensarmos o lugar da escola no século XXI e a infância na escola, que está desprendida da ideia de idade cronológica, de abertura para o futuro adulto, ou, como a própria autora afirma, “uma infância cansada e pesada”, apresentando-nos, por meio da Filosofia e das experiências de infâncias, novas formas de pensar a infância, as crianças e a escola.

De Caruaru, em Pernambuco, também trazemos, por meio da dissertação intitulada “Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância

em uma escola da rede municipal de ensino”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* do Agreste, considerações importantes para pensarmos o lugar da Filosofia na escola de ensino fundamental.

Nesta pesquisa, Janice da Silva Oliveira (2017) traz um relato de experiências vivenciadas em uma turma composta por 15 estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Caruaru, em Pernambuco. Ao contrário das pesquisas anteriores, Oliveira (2017) traz à cena elementos digitais apresentados como um recurso lúdico, a saber: o jogo digital *Role-Playing-Game* (RPG),¹² recurso este que promove um diálogo entre, segundo a pesquisadora, “[...] elementos narrativos, imaginativos, em uma mesma ambientação, que por sinal possibilita a todos que participam, incluindo os que mediam, a construção e reconstrução de sua estrutura [...]” (p. 6).

Esse jogo, de acordo com Oliveira (2017, p. 67), pode ser uma “possibilidade ressoante do pensamento”, por meio do qual as crianças podem expressar seus pensamentos e experienciar a importância de estar/jogar/pensar o outro e com o outro, dando sinais para as questões relacionadas com a alteridade da e na infância.

A escola em questão participa do projeto “Filosofia e crianças: uma aventura no Ensino Fundamental”.¹³ É proposto na pesquisa

¹² “O RPG foi criado na década de 70 com o livro *Dungeons & Dragons*. Trata-se de uma ambientação medieval, em que o jogador poderia criar dentro deste universo suas próprias narrativas. Os primeiros formatos consistem nessa ambientação, mais tarde novos sistemas surgiram, tais como: *Call of Cthulhu*, *Vampiros: a máscara*; *Magos: a ascensão*; Esses são apenas alguns títulos publicados em livros, mas, atualmente, o jogo pode ser encontrado na internet, em uma diversidade de sistemas, e também no formato de jogos virtuais” (OLIVEIRA, 2017, p. 52, grifos da autora).

¹³ Esse projeto foi organizado e coordenado pela professora regente da turma da qual ocorreu a pesquisa, baseada na legislação brasileira que permite que as escolas ofereçam uma parte optativa em sua grade curricular. O projeto em

tecer a relação entre Filosofia, infância e alteridade, buscando que, por meio desse jogo, sejam dadas:

[...] possibilidades para que o pensar das crianças possa ser acolhido nas experiências escolares, que suas alteridades sejam percebidas, tal como se revelam, para além dos cuidados com aprendizagem; trata-se de uma atenção ao outro, a suas palavras, ao seu pensamento. (Oliveira, 2017, p. 11).

Assim, a pesquisadora apresenta as vozes das crianças enquanto “uma expressão do filosofar e da alteridade”, que, por intermédio de um jogo eletrônico interpretativo, que incentiva o diálogo e a criatividade das crianças, pôde presenciar elementos de experiências de pensamentos na infância, do filosofar com as crianças na escola. Outrossim, como as demais pesquisas, a proposta de Oliveira (2017) não era a de transmitir saberes e conhecimentos da história da Filosofia, mas de possibilitar que nesses momentos ocorressem vivências de pensamentos.

Oliveira (2017), em sua pesquisa, sinaliza os novos desvelamentos da educação na contemporaneidade, em especial o da Filosofia, a qual começa a deixar de lado o viés mais conteudista, preocupando-se mais com o exercício do filosofar, pela promoção de experiências de pensamentos críticos, autônomos e libertadores nas diferentes etapas da educação básica.

Lima (2018) também traz em sua pesquisa considerações sobre a Filosofia com crianças nas escolas. Ao realizar um estudo intitulado de: “Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman”, a pesquisadora nos apresenta alguns pressupostos metodológicos adaptados a partir da proposta desse professor que foram criados e utilizados por ela em uma turma de 3º ano de uma escola pública municipal de São Luiz, capital do estado do Maranhão.

Sua proposta foi adaptada de modo que considerasse o contexto histórico, político e econômico do *locus* da pesquisa, e trabalhou na

questão acontece em uma única turma e faz uso da novela filosófica *Issao e Guga* do FPC de Matthew Lipman (Oliveira, 2017).

“[...] perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar” (Lima, 2018, p. 67). Com sua dissertação, ela pôde “Demonstrar que a Filosofia está para a infância, assim como está para a vida adulta, de tal modo que as crianças não podem ficar distanciadas de discussões filosóficas” (p. 20).

Apesar de apresentar essa afirmação positiva da Filosofia na escola, Lima (2018) não esconde alguns obstáculos que são postos para essa prática nas escolas brasileiras. Problemas esses que não são diferentes dos vivenciados nas escolas e nas universidades por professores e/ou professores pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação, quando pensam em pesquisar sobre Filosofia e infância, como também já apresentado por nós e por Cirino (2015). A autora mostra, assim, a Filosofia “com” crianças como um lugar de resistência, de afirmação da infância. Lima (2018) afirma que:

Quando se fala de ensino de Filosofia para crianças, muitos se surpreendem, pensando que tal objetivo se torna quase impossível. Isso se dá mediante o fato de que muitos veem a Filosofia apenas como uma disciplina escolar para Ensino Médio e superior, visão que nasce da própria concepção que se tem de criança. (Lima, 2018, p. 57).

Percebemos na fala acima, mais uma vez, como as crianças/infâncias ainda continuam sendo rotuladas como incapazes de filosofar, de refletir e de experienciar pensamentos, fato não muito diferente do que foi apresentado nas pesquisas anteriores e do que ainda encontramos nos discursos e nas práticas pedagógicas em diferentes espaços nos dias atuais.

Diante do exposto, as pesquisas analisadas apresentam anúncios da aproximação da Filosofia com a prática do filosofar na escola, porém uma prática mais voltada para o exercício do pensamento, sem necessariamente estar diretamente relacionada com o ensino da Filosofia (enquanto ato disciplinar, pela tradição, na academia ou no ensino médio). Ou seja, são pesquisas que não versam sobre a prática estritamente conceitual da Filosofia, mas em

viver a Filosofia, em promover experiências de pensamentos, sem estar preocupadas com o ensino de conteúdos.

Considerações Finais

Os caminhos percorridos neste artigo nos apresentam um diálogo importante entre infância, Filosofia e educação, que foi se construindo por meio da análise das pesquisas apresentadas. Ademais, constatou-se que, a partir de jogos, desenhos, projetos de extensões universitários e adaptações de propostas, por exemplo, a Filosofia com crianças aparece como um meio importante para repensar a educação, as práticas pedagógicas presentes nas escolas para as crianças, nossas concepções sobre infâncias, crianças, educação e escola.

Foi o que nos apresentou as pesquisas aqui expostas. Em Silva (2016), pudemos ver o quanto os desenhos falam por si só e apresentam sinais que desvelam experiências de pensamentos. Ou em Oliveira (2017), que por meio do jogo RPG nos mostrou como as crianças podem experimentar pensamentos que lhes possibilitam pensar o outro, desenvolver sua alteridade. Há também a experiência de Lima (2018), que vivenciou a Filosofia enquanto disciplina da grade curricular de uma escola municipal, que mostrou que, apesar de ser uma disciplina, é possível trabalhar a Filosofia na escola de ensino fundamental na perspectiva de promover experiências de pensamentos. Ou ainda no projeto vivenciado por Salles (2008) e nas vivências em três realidades distintas por Cirino (2015), que nos mostraram que a relação Filosofia, infância e escola está viva, é potente, é necessária, e que a Filosofia na escola é possível e pode proporcionar experiências de pensamentos nas escolas públicas (de educação infantil e/ou fundamental).

Porém, apesar de toda essa força e potência que é a Filosofia com crianças, percebemos com as experiências analisadas duas realidades acerca da presença da Filosofia em escolas públicas de ensino fundamental. Por um lado, apresentam, em sua maioria, um

lugar de potência, de possibilidade, como já evidenciado. Lugares esses que são defendidos por pesquisadoras e pesquisadores dos mais variados estados do Brasil. Por outro lado, faz-nos perceber o quanto ainda precisa ser feito para que essa temática possa encontrar seu espaço nas discussões acadêmicas e pedagógicas, e que, mesmo em alguns casos, já sendo realidade enquanto parte do currículo escolar, não é vista como se deve, ou seja, enquanto um meio de afirmar as infâncias e de possibilitar que as crianças, adolescentes e jovens possam experienciar pensamentos e praticar o filosofar.

Referências

CIRINO, Maria Reilta Dantas. *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó/RN, Rio de Janeiro/RJ e La Plata/ARG*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 279, 2015.

_____. *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias (NEFI), 2016.

LIMA, Caroliny Santos. *Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman*. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

OLIVEIRA, Janice da Silva. *Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino*. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima. *O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância*. 2008.

266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Carla Patrícia. *Os enigmas de infância e experiência em uma escola pública da cidade de Maceió: o que revelam?*. 2016. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

COMEÇANDO A PENSAR A EDUCAÇÃO NO OLHAR RECONHECEDOR DE AXEL HONNETH

Junot Cornélio Matos
Márcio Santos Melo

Introdução

Em tempos de profundas mudanças sociais, o papel da educação é reforçado, e pode-se dizer que é um fator chave e prioritário na preparação para a melhoria das condições de vida das pessoas e para o desenvolvimento socioeconômico sustentável da nação.

O fato, porém, é que, seja qual for a forma de sociedade democrática¹ que eventualmente se constitua, uma tarefa elementar estará inexoravelmente presente: a tarefa da integração, a tarefa da coesão, a tarefa do reconhecimento mútuo entre os participantes da sociedade.

Procurando ler qual o lugar da necessidade de reconhecimento social nesta tarefa de integração e tomando como premissa que tal tarefa coincide com o processo (projeto) da modernidade, precisamente porque pretende romper os laços típicos das sociedades tradicionais, pretendemos neste ponto delinear o papel que a educação assume como elemento nesse processo. Não é por acaso que a base teórico-filosófica escolhida para explicar essa análise no primeiro item deste artigo não é outra, senão a teoria do reconhecimento de matriz hegeliana, atualmente reexaminada por Charles Taylor e Axel Honneth.

¹ A concepção de democracia como uma forma de sociedade conforme defendida por: Lefort, Claude. *A invenção democrática*. Os limites do totalitarismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Modernidade, universalidade, individualidade e autonomia são elementos simbióticos fundamentais da ruptura com as sociedades pré-modernas. Isso significa que a materialização desses elementos dar-se-á através de novas organizações políticas e jurídicas. Dessa forma, quando já avançamos no caminho filosófico escolhido para discutir a necessidade de integração social típica da modernidade, segue naturalmente o estudo do desenvolvimento do Estado, do direito e das instituições democráticas, especialmente porque essa tese é interessante na medida em que a esfera jurídica tem em processo de reconhecimento, seja porque proporcionará as condições para a possibilidade de exigir esse reconhecimento, mas principalmente porque essa esfera jurídica assume uma forma especial: o constitucionalismo como expressão máxima do processo de universalização de direitos. O projeto político da modernidade passa pela juridificação das relações sociais para torná-las previsíveis e calculáveis, e a maior expressão desse projeto na atualidade está sintetizada na Constituição.

O direito moderno é um direito que visa a facilitar a ruptura com as tradições aristocráticas feudais. A lei e a Constituição são, portanto, uma forma de reconhecimento de um indivíduo ou de um grupo de pessoas. Estão, assim, dadas as premissas para a discussão do segundo ponto deste texto, nomeadamente como o desenvolvimento do Estado e do direito resultará no constitucionalismo como a mais importante esfera jurídica de reconhecimento.

Dado que a modernidade atribui à razão a capacidade de representar e articular o mundo e, por outro lado, revela (descobre) o homem como sujeito cognoscente e nesse estado o constitui como sujeito livre, autônomo e criador de sua própria história, o último item deste artigo pretende discutir o papel da educação como intermediária na construção do projeto de modernidade.

A necessidade de reconhecimento como projeto de modernidade

Pode-se dizer que a germinação da modernidade ocorre assim que a semente da sua própria corrosão é plantada no espírito medieval: o desejo de liberdade (comercial, intelectual, científica, religiosa) e a fé na razão.

Progresso, ciência, razão, conhecimento, tecnologia, sujeito, indivíduo, ordem, soberania, estado, centralização, acumulação, empresa, individualismo, liberalismo, universalismo. Todos esses conceitos estão diretamente ligados à ideia de modernidade e não estão ligados por acaso. Cada um deles corresponde a ideologias ou práticas sociais emergentes que anunciam novos tempos. Tempos de liberdade, de transformações culturais, sociais e econômicas, de questionamento do passado medieval, de promessas.

Segundo Rouanet, o processo civilizatório da modernidade pode ser apresentado a partir de três conceitos: universalidade, individualidade e autonomia. A universalidade basear-se-ia na inclusão de todos os seres humanos, independentemente das barreiras territoriais nacionais, étnicas ou culturais. Por outro lado, a individualidade traria um valor ético positivo típico do ser humano, dada a sua condição de pessoa concreta, valorizando a sua individualização. A autonomia, por sua vez, prescreveria a capacidade das pessoas, tomadas como seres individualizados, de pensar de forma independente, sem a proteção da religião ou da ideologia, de agir no espaço público e de obter, através do seu trabalho, os bens e serviços necessários à sobrevivência material. Esta seria finalmente uma tradução precisa do projeto iluminista: um projeto que visava a autoemancipação da humanidade racional através de um conjunto de valores e ideais corporizados em tendências como o racionalismo, o individualismo e o universalismo.

A modernidade é uma forma de sociedade que, ao romper com as predeterminações impostas pelo *status quo*, traz consigo um processo de igualdade resultante da mesma condição dada a todos.

Essa realidade é o resultado de um intenso processo de ruptura estrutural e avaliativa na sociedade, responsável pela criação de relações sociais que passam a projetar o ideal de uma sociedade democrática. As duas fontes de tensão estão claramente definidas. Por um lado, a promessa institucional de concretizar o estatuto de universalidade dos direitos, que até então não existia, e, por outro lado, a necessidade de os indivíduos se definirem dessa forma e lutarem pela autorrealização independentemente das condições sociais. Origem ou papéis socialmente predeterminados.

Em um ambiente que pretende consagrar a ideia de cidadania como um valor central, as sociedades modernas tentam buscar um nível de integração social que tem como base o indivíduo e não mais as determinações dadas pelas hierarquias sociais.

A teoria do reconhecimento buscou as explicações para essas transformações de forma a detectar uma demanda eminentemente moderna: a necessidade de reconhecimento social. Apesar de ter sido, em certa medida, esquecida e retomada com intensidade apenas nos últimos tempos, essa teoria contribui de forma definitiva à compreensão dos processos de mudanças sociais e das tensões causadas, principalmente, pelo não cumprimento das promessas da modernidade.

A educação ganha um espaço de destaque nesse contexto pelas condições de incremento que fornece ao processo de integração social. Assim, este tópico tem como objeto principal a compreensão da importância do papel da educação na modernidade a partir do olhar da teoria do reconhecimento.

Antecedentes históricos da teoria do reconhecimento

Nas últimas décadas, o debate sobre as políticas de reconhecimento desempenhou um papel significativo na filosofia política e na teoria social. Axel Honneth (2003) afirma que a teoria do reconhecimento no seu atual renascimento contribui para uma nova visão das concepções de justiça que têm sido trabalhadas desde o final da década de 1980. Segundo ele, todo esse debate

baseou-se em pelo menos um consenso: “o princípio orientador da teoria normativa da ordem política”, ou seja, pôr fim a “toda forma de desigualdade social ou econômica que não possa ser justificada por razões racionais”, como fez Rawls, que inseriu entre seus princípios a chamada justiça, que inclui a possibilidade racional de tratamento diferenciado entre grupos sociais com base na justificação racional do princípio da diferença.

Com base em diferentes pressupostos, a teoria do reconhecimento pretende alterar este critério normativo. Em vez desta influente ideia de justiça, que pode ser entendida do ponto de vista político como uma manifestação da era da social-democracia, apareceu o que à primeira vista parece um pouco menos claro politicamente. O seu objetivo normativo parece já não eliminar a desigualdade, mas sim abolir a degradação e o desrespeito; as suas categorias centrais já não são a “distribuição igualitária” ou a “igualdade econômica”, mas a “dignidade” e o “respeito”. Para ele, a mudança de perspectiva na ordem resulta principalmente da consolidação das exigências multiculturais, pois a política de reconhecimento visa a acelerar o processo de integração social e posteriormente fortalecer as relações democráticas na sociedade.

Segundo Charles Taylor, o reconhecimento tornou-se uma consequência importante do processo de ruptura com a tradição anterior na modernidade. O autor destaca duas mudanças como fundamentais para essa nova configuração. A primeira refere-se ao “colapso das hierarquias sociais” que provocou uma profunda mudança no conceito de honra, e a segunda é caracterizada pelo “ideal de autenticidade” que caracteriza fortemente a tradição moderna de valorização da perspectiva individual.

Em termos do colapso das hierarquias sociais, a modernidade afasta-se da lógica da estratificação social, que predeterminou o modo moral de vida da sociedade.

Esse conceito de estratificação social difere do conceito de classe social, que a teoria marxista desenvolve para caracterizar a estrutura da organização social das sociedades capitalistas. Embora

haja uma semelhança na medida em que existem desigualdades sociais tanto no estatuto como na estrutura social de classe, a principal diferença entre os dois é a ideia de que o primeiro não prevê uma sociedade em que todos sejam iguais.

A estratificação social é um traço característico da sociedade medieval ou feudal e pode ser definida pela falta de mobilidade social, ou seja, a determinação de um papel social é estabelecida pela condição de nascimento. Nessa estrutura, a divisão social é realizada por bens que predeterminam o lugar onde os sujeitos falam. O grau de honra de cada pessoa só poderia ser obtido dentro do padrão de valores já definido pela lógica dos Estados. É por isso que, no contexto da ética, como nas sociedades verticalmente estratificadas, o comportamento “honesto” é apenas uma conquista adicional que cada pessoa deve apresentar para realmente obter a medida de reputação social atribuída coletivamente. À posição de alguém em relação à ordem de valores culturalmente dada.

A questão é que uma posição social honrosa se manifesta como tal apenas pela impossibilidade de alcançá-la para todos, ou seja, a honra é constituída a partir do pressuposto da desigualdade. Já o surgimento do Estado moderno (Estado de Direito) é orientado por uma lógica exatamente oposta a esta, na medida em que introduz o princípio da igualdade, que coloca todos na mesma situação, enfraquecendo, assim, a ideia de honrar e reforçar a dignidade, porque doravante será utilizada num sentido universalista e igualitário que nos permite falar da “dignidade (natural) do ser humano” ou da dignidade do cidadão. O pressuposto básico é que todos partilham.

Em outras palavras, a modernidade traz consigo um processo de igualdade entre todos os indivíduos, que passam a buscar sua medida de valorização não mais com base na predestinação imposta pelos Estados, mas sim com base na mesma condição dada a todos. Essa é a intensidade que a necessidade de reconhecimento adquire no mundo moderno. Se no contexto pré-moderno esse reconhecimento já estava previsto em todas as classes, agora terá de ser conquistado, ou mesmo obtido em condições indefinidas, o

que torna a busca pelo reconhecimento um desafio eminentemente moderno. Daí a afirmação de Taylor de que a identidade socialmente derivada era inerentemente dependente da sociedade. Mas, na era anterior, o reconhecimento nunca foi um problema. O reconhecimento geral estava incorporado numa identidade socialmente derivada precisamente porque se baseava em categorias sociais que todos consideravam certas.

Na verdade, como se verá a seguir, a perspectiva renovada da teoria do reconhecimento é principalmente o resultado de uma nova interpretação da tensão social, que é agora vista como uma rejeição das formas de reconhecimento. De qualquer modo, a questão neste momento é que essas mudanças, que caracterizam o início da modernidade, significam uma transformação profunda não apenas nas relações sociais estabelecidas, mas também no conceito ético que começa a se formar a partir do instituto das condições sociais: a quebra democrática, ou não hierárquica, de desigualdades predeterminadas para criar uma situação de igualdade que é alcançada através da universalização de direitos. A esse respeito, Honneth sublinha que, com a transição para a modernidade, a relação de reconhecimento do direito não está desligada, como vimos, da ordem hierárquica de respeito social. Pelo contrário, esta própria ordem está exposta a um processo tenaz e contraditório de mudança estrutural, à medida que as condições para a validade dos objetivos éticos da sociedade também mudam no processo de inovação cultural.²

Isso significa que a ideia de que todos têm dignidade e gozam de uma situação de igualdade de direitos (*a priori*) cria um foco de tensão e responsabilidade no próprio indivíduo, que terá que aceitar o seu ideal de autenticidade na prossecução dos seus projetos de autorrealização e posteriormente a aquisição do reconhecimento social, que antes era determinado pelo simples nascimento de cada pessoa.

² HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 203.

Por um lado, a modernidade proporciona um estatuto de igual dignidade para todos, mas também deixa em aberto a questão da autonomia e da definição autêntica do modo de ser de cada indivíduo. Esta é a segunda grande mudança moderna destacada por Taylor, para quem faz parte de uma enorme mudança subjetiva na cultura moderna, uma nova forma de interioridade em que começamos a pensar em nós mesmos como seres dotados de profundidades interiores.

O ideal de autenticidade reforça a necessidade de reconhecimento, pois a ideia de autorrealização ou modo de vida de cada indivíduo deve ser “aceita” ou “apreciada” pelo grupo social. Em outras palavras, a indeterminação dos modos de ser exige que os sujeitos sejam reconhecidos dentro da individualidade histórica de cada um.

Em síntese, pode-se afirmar que, se por um lado a modernidade tornou todos iguais na perspectiva jurídica da universalização da dignidade e dos demais direitos, por outro lado, deixa aberto o desafio de aceitar as diferenças entre os indivíduos, característica do ideal moral de autenticidade, que gera um campo constante de tensão no processo de integração social.

Assim, estes seriam os pressupostos mais relevantes para a compreensão do papel do reconhecimento na modernidade, bem como para a identificação das principais fontes de tensão geradas pelas transformações modernas.

Ao mesmo tempo, além de Charles Taylor – que, ao aprofundar a questão da constituição da identidade moderna, contribui definitivamente para a renovação da questão do reconhecimento –, dois autores destacam-se no desenvolvimento desses debates: Axel Honneth e Nancy Fraser. A primeira baseia-se nos pressupostos desenvolvidos por Hegel e adere, tal como Taylor, à visão do reconhecimento como identidade, ao mesmo tempo que utiliza a psicologia social para inovar a sua versão da teoria do reconhecimento. Fraser, por outro lado, não apenas rejeita essa possibilidade, mas também prefere um enfoque institucional à sua perspectiva teórica e conecta a ideia de reconhecimento com a

ideia de *status*. Veja abaixo uma explicação dos fundamentos de ambas as posições.

Identidade Formada pelo Reconhecimento

Na interpretação do reconhecimento como identidade, uma matriz desenvolvida por Axel Honneth aparece ao lado de Taylor.

Honneth toma a perspectiva teórica do reconhecimento a partir dos estudos da juventude deixados por Hegel, complementada por considerações da psicologia social de George Herbert Mead, que lhe permitiram “dar à teoria do reconhecimento uma inflexão materialista”.

Honneth utilizou as esferas básicas de reconhecimento que ocorrem através das interações intersubjetivas identificadas por Hegel: a primeira através do amor, a segunda através do direito e a terceira através da solidariedade ou comunidade de valores. A essas formas de reconhecimento, Honneth acrescenta, com base nas contribuições da psicologia social, três modos de aceitar ou rejeitar o reconhecimento, inovando e renovando, assim, a teoria hegeliana para constituir, de certa maneira, uma teoria social com conteúdo normativo, que uma compreensão de “[...] processos de mudança social referentes a reivindicações normativas estruturalmente inscritas na relação de reconhecimento mútuo”³ pode ser alcançada.

Todas as esferas de reconhecimento conduzem a uma autocompreensão positiva dos sujeitos que passam a ter condições emocionais e políticas para participarem no processo de integração social.

Na primeira esfera, no âmbito das relações amorosas ou afetivas, buscam-se as condições de autoconfiança, que o outro só

³ A dimensão de intersubjetividade está pautada no fato de que “[...] a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a um autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como destinatários sociais”. Honneth. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 155.

pode proporcionar estabelecendo relações afetivas. Este representa o primeiro no processo de reconhecimento social, uma vez que se inicia na infância e é responsável por constituir o sujeito como um ser autônomo, capaz de participar de forma independente na esfera pública de convivência social. Seria, portanto, uma fase preparatória crucial para o processo de socialização dos indivíduos.

Honneth utiliza como base para o debate do reconhecimento pelo amor os estudos de Donald Winnicott, que analisa as relações entre os bebês e suas mães no processo de independência afetiva após o nascimento. De acordo com Winnicott, a criança nasce com um grau de dependência absoluta em relação à sua mãe e, aos poucos, pela própria diminuição de dedicação da mãe, passa a perceber a diferenciação corporal entre os dois. Não raras vezes, a criança reage com atos de agressividade que podem ser identificados como uma luta por reconhecimento: “só na tentativa de destruição de sua mãe, ou seja, na forma de uma luta, a criança vivencia o fato de que ela depende da atenção amorosa de uma pessoa, existindo independentemente dela, como um ser com pretensões próprias”.⁴

A importância dessa esfera de reconhecimento vincula-se, portanto, às demais possibilidades que se abrem aos sujeitos a partir da constituição de sua confiança emocional, já que ela permite a formação da camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, que constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito.⁵

A segunda esfera de reconhecimento é a do direito. O que se constitui aqui é o reconhecimento pela condição de igualdade que se estabelece entre os sujeitos a partir da esfera jurídica. Na modernidade, o direito passa a cumprir o papel de garantir uma

⁴ Honneth, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 170.

⁵ Honneth, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 177.

gama de direitos universais, acessíveis indistintamente a todos que possuam a característica de pertencimento à humanidade. Por isso, a ideia de que a dignidade é inerente à condição humana e essencial para a constituição do autorrespeito.

Ao debater os pressupostos da teoria do reconhecimento, restou claro que essa etapa está vinculada a uma série de transformações históricas que são estimuladas por características modernas: o fim da sociedade estratificada e o ideal de autenticidade dos indivíduos. Como visto anteriormente, a partir dessas rupturas, os sujeitos deixam de ter como meta a realização das expectativas já determinadas pela condição social de seu nascimento e passam a ter a responsabilidade criativa na obtenção de seus próprios êxitos sociais de forma individualizada, sem a necessidade de qualquer vinculação a expectativas predeterminadas pela divisão social dos estamentos. Por isso, a importância de, na modernidade, os sujeitos serem portadores de direitos de forma universalizada e igualitária, como uma condição de possibilidade de desenvolvimento dos projetos de autorrealização. Honneth, a esse respeito, afirma que “viver sem direitos individuais significa, para o membro individual da sociedade, não possuir chance alguma de autorrespeito”.⁶

Opções específicas são introduzidas nesta área, como a formação da coesão e do respeito social, uma vez que o exercício do respeito próprio se dá na esfera pública com base na condição de imputabilidade moral, como afirma Honneth, com base na ideia de que os direitos têm caráter público, uma vez que autorizam seu portador a agir de forma perceptível aos parceiros de interação, o que lhe confere o poder de possibilitar a constituição da autoestima; porque, através da atividade facultativa de afirmação de direitos, o indivíduo recebe um meio de expressão simbólica cuja eficácia social pode demonstrar repetidamente que ele

⁶ Honneth, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 196.

encontra o reconhecimento universal como uma pessoa moralmente responsável.⁷

A declaração de Honneth refere-se à conclusão de que esta categoria de reconhecimento está sujeita a uma lista cada vez maior de direitos universais.

Honneth, a partir da análise da experiência de Thomas Marshall com a ampliação de direitos, sugere que é justamente a luta por uma situação de igualdade social que leva à conquista dessa condição de reconhecimento igualitário e à ampliação dos direitos universais, referências à gramática moral dos movimentos sociais, porque essas reivindicações nada mais são do que exigências morais de reconhecimento, que acabam por conduzir à aceleração do processo de integração social. E é isso que leva Honneth a afirmar: “Reconhecemo-nos uns aos outros como pessoas de direito significa hoje mais a este respeito do que poderia ter significado no início do desenvolvimento do direito moderno; ao mesmo tempo, o sujeito é respeitado e encontra reconhecimento jurídico não apenas na capacidade abstrata de seguir padrões morais, mas também na qualidade concreta de merecer o padrão de vida necessário para isso”.⁸

A terceira esfera de reconhecimento ocorre através da solidariedade ou comunidade de valores. Diferentemente da esfera anterior, o reconhecimento pela solidariedade não está ligado à condição de igualdade, mas à valorização das características específicas de cada sujeito. Assim, para alcançar uma autorrelação

⁷ Honneth, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 197. O autor complementa a caracterização do processo de constituição do autorrespeito com a afirmação de que “[...] um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de autorrespeito”. HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 197.

⁸ Honneth, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 193.

inviolável, o sujeito humano, além da vivência da devoção emocional e do reconhecimento jurídico, também necessita do respeito social, que lhe permita referir-se positivamente às suas características e habilidades específicas.⁹

O reconhecimento de habilidades específicas depende naturalmente dos valores socialmente relevantes que nelas podem ser projetados. Por isso, estamos falando aqui da construção da autoestima, ou seja, da possibilidade de o sujeito se sentir importante em sua vida social, por meio de ações inerentes à sua trajetória histórica: “[...] a reputação social dos sujeitos é medida pelas conquistas individuais que eles apresentam socialmente dentro de suas formas específicas de autorrealização”.¹⁰ A partir de um paralelo com o ideal de autenticidade enfatizado por Taylor, é possível afirmar que sua plena realização ocorre sempre que se alcança o reconhecimento das características específicas de cada ser.

Nesse sentido, é necessário destacar a variabilidade temporal desta categoria, pois os valores socialmente relevantes refletem o momento cultural que cada sociedade vivencia, e é por isso que nos tempos modernos essa categoria torna-se tão importante, uma vez que esse reconhecimento depende mais da individualidade histórica de cada ser. Não é de surpreender que Honneth afirme que tal como a relação jurídica, o respeito social só poderia assumir a forma que conhecemos hoje depois de ter evoluído ao ponto de já não se enquadrar nas condições limitantes das sociedades articuladas em Estados. A mudança estrutural que desencadeou é marcada, em termos de história conceptual, por uma passagem dos conceitos de honra para as categorias de “reputação” ou “prestígio” social.¹¹

⁹ HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 198.

¹⁰ HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 208.

¹¹ HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 201.

Em termos gerais, essas seriam as três esferas de reconhecimento no contexto moderno. Segundo Honneth, representam princípios normativos que geram expectativas morais de reconhecimento. Isso porque toda a extensão desse processo de reconhecimento criaria condições ideais para a criação de mecanismos de integração social.

Com o objetivo de preencher as lacunas, que, segundo Honneth, Hegel e Mead deixaram em aberto, o autor traz para cada uma das esferas de reconhecimento o seu inverso correspondente, ou seja, a forma de rejeitar esse reconhecimento.

No que tange à recusa do reconhecimento pelo amor ou pelo afeto, tem-se as formas de violência física ou os maus tratos corporais. Esse tipo de desrespeito gera uma perda de confiança em si e no mundo, isso porque “[...] fere duradouramente a confiança, aprendida através do amor, na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo”.¹² Esse abalo pode comprometer sobremaneira o processo de socialização, inclusive quanto à possibilidade de obtenção de reconhecimento nas demais esferas, uma vez que é pressuposto para o exercício das liberdades individuais e para a externalização das capacidades singulares a autonomia pública de se colocar diante do mundo.

Quanto à recusa do reconhecimento pela esfera jurídica, o que se antepõe é a situação em que, a despeito da condição de universalidade dos direitos, os indivíduos não têm acesso aos mesmos (ou quando a própria condição universal de determinados direitos é recusada), colocando-os em uma situação de desrespeito social, já que há um abalo na condição de imputabilidade moral diante do outro. Ou seja, a negação dessa esfera de reconhecimento gera uma situação de desigualdade entre parceiros de interação social que deveriam estar, sob um ponto de vista moral, incluídos do mesmo modo nas garantias legal e legitimamente instituídas como universais.

¹² HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 215.

A última forma de desrespeito é a negação do reconhecimento por uma comunidade de valores. Nessa situação, impõe-se a rejeição de modos de vida particulares; há uma desvalorização do valor das capacidades únicas dos indivíduos em relação às suas possibilidades culturais, que resultam da sua situação de singularidade.

Para Honneth, na psicologia social, essa experiência de desvalorização social é chamada de humilhação e leva à avaliação de que “[...] com a experiência de degradação e humilhação social, os seres humanos são ameaçados em sua identidade da mesma forma que são em sua vida física com o sofrimento das doenças”.¹³

A Educação como condição de reconhecimento

O primeiro item deste artigo teve como objetivo delinear como o reconhecimento – dado o universalismo, o individualismo e a autonomia como pré-requisitos que garantem a libertação do homem dos laços sociopolíticos pré-modernos – representa uma condição (ou necessidade) para a concretização de um projeto tão moderno do homem e da sociedade. Ou seja, como o reconhecimento serve para santificar o ideal de cidadania livre de meritocracia ou de hierarquias sociais e inclui a procura da autorrealização dos indivíduos e a subsequente integração e coesão social, que é considerada uma prioridade na sociedade moderna.

Para o universalismo, a promessa é incluir todas as pessoas sem discriminação. Baseia-se no princípio da igualdade perante a lei, ou seja, na universalização dos direitos. No caso da individualidade, deve ser criada a consciência dos valores éticos positivos de cada indivíduo, tendo em conta a sua simples situação como indivíduo. A última coisa que resta é a autonomia humana, a libertação através da própria racionalidade e ação, a promessa de autolibertação.

¹³ HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 219.

Ao compilar esta lista, partimos da seguinte observação: se o cosmopolitismo e o individualismo foram inicialmente vistos como aspectos ativos da modernidade, os resultados desse processo civilizatório não podem ser notados com a mesma visão otimista.

Na imagem de Narciso, Lipovetsky personifica a doença da modernidade especialmente em sintomas morais. Em outras palavras, menos tempo deveria ser consumido na dedicação aos outros do que na autoatualização e transformação. Por toda parte, encontramos a solidão, o vazio, a dificuldade de sentir, de nos transportar para fora de nós mesmos; isto é, uma fuga da “experiência” que apenas traduz esta busca numa forte “experiência” emocional. Por que não consigo amar e vibrar? A destruição de Narciso, demasiado bem programado no seu egoísmo para se deixar influir pelo Outro a abandonar-se, mas insuficientemente programado porque ainda aspira a um mundo emocional relacional.¹⁴

Promessas não cumpridas ou insatisfatoriamente cumpridas, a educação torna-se elemento essencial e insubstituível na modernidade, na medida em que se constitui como mediadora do projeto de autorrealização ética e política do homem moderno, decorrente da necessidade de reconhecimento. Cumpre neste momento, portanto, analisar em que medida a educação contribui para a (re)construção do projeto moderno de matriz iluminista.

Antes de adentrar nas questões ético-políticas propriamente ditas e na correlação que tais questões têm com a dinâmica moderna do reconhecimento, intermediadas pela educação, cabe resgatar de que lugar se está referindo, quando se toma a educação como mediadora da construção da modernidade.

Por considerarmos o processo educativo um desenvolvimento contínuo ou de reconstrução constante da experiência, cujo objetivo em cada etapa é aumentar a capacidade de desenvolvimento,

¹⁴ LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Lisboa: Antropos, 1983. p. 73-74.

Dewey conclui o seguinte. Dado que, na realidade, o desenvolvimento ou o crescimento são apenas relativos a um maior desenvolvimento ou crescimento, a educação está subordinada apenas a uma maior educação. É comum dizer que a educação não termina quando você sai da escola. O significado dessa obviedade é que o objetivo da educação escolar é garantir a continuação da educação, coordenando energias e organizando habilidades que garantam o desenvolvimento permanente. A tendência de aprender com a própria vida e de criar condições de vida para que todos aprendam com o processo da vida é o mais belo produto do desempenho escolar.

Afinal, educação significa “a tarefa de proporcionar condições que garantam o crescimento ou o desenvolvimento – a adequação da vida – independentemente da idade”.¹⁵

Segundo Piaget, é importante considerar que o desenvolvimento humano está sujeito a dois grupos de fatores: fatores de hereditariedade e adaptação biológica, relacionados à evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e fatores de transmissão ou interação social, que desde o berço desempenha um papel de importância progressiva durante o crescimento, na constituição do comportamento e da vida mental.¹⁶

Partindo da ideia de que a lógica se constrói, não é natural, Piaget afirma que a primeira tarefa da educação consiste na formação do raciocínio. Do ponto de vista da educação intelectual, o direito à educação consistiria no fato de que o indivíduo tem “o direito de ser colocado, durante a sua preparação, num ambiente escolar de tal ordem que seja possível chegar ao ponto de elaboração, até mesmo a conclusão, das ferramentas necessárias de adaptação, que são operações lógicas”. No que diz respeito à educação moral, é ainda mais evidente que, se algumas condições

¹⁵ DEWEY, John. *Democracia e educação*. Introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 55.

¹⁶ PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. p. 35.

inatas permitem a uma pessoa construir as regras do sentimento moral, esse processamento pressupõe a intervenção de um conjunto de relações sociais precisamente definidas (por exemplo, família). Analisando conjuntamente a educação intelectual e a moral, Piaget rejeita a compreensão de que se inclua apenas o direito de adquirir conhecimento, entendendo-o como “o direito de forjar certos instrumentos espirituais, mais raros que quaisquer outros, e cuja construção requer um ambiente específico da constituição social, não apenas subordinação”.¹⁷

Assim, a educação não seria apenas formação, mas condição necessária para o próprio desenvolvimento natural. Tal compreensão implica a afirmação de que “um indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem contribuição externa, necessitando de certos meios de formação social, e que em todos os níveis (do mais básico ao mais elevado) atua um fator social, ou a educação é uma condição para o desenvolvimento”.

No mesmo sentido, são apresentadas as questões levantadas por Durkheim sobre o papel da educação na formação do indivíduo.

“Em cada um de nós, [...] pode-se dizer que existem dois seres. Um, composto por todos os estados mentais que se relacionam apenas a nós mesmos e aos acontecimentos de nossas vidas pessoais; é o que se poderia chamar de um ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que expressam em nós não a nossa individualidade, mas o grupo ou vários grupos dos quais fazemos parte; tais são crenças religiosas, crenças e práticas morais, tradições nacionais ou profissionais, opiniões coletivas de qualquer tipo. Seu conjunto constitui um ser social. Constituir este ser em cada um de nós – esse é o fim da educação”.¹⁸

¹⁷ PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999. p. 39.

¹⁸ DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de Lourenço Filho. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010. p. 42 e 82.

A educação, portanto, não se limita apenas à capacitância de ler, escrever e contar. Em rigor, deve garantir a todos “o pleno desenvolvimento das suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos e valores morais adequados ao exercício dessas funções, até e incluindo a adaptação à vida social”.¹⁹

Conseqüentemente, a educação, que começa na família, continua pela educação escolar, e a relevância histórica da educação escolar para a sociedade começou com os ideais da Revolução Francesa, quando a educação escolar passou a ocupar um lugar orgânico central na sociedade, institucionalizando a escola cujo núcleo central é educar a todos. Isso pode ser explanado pelo fato de que, no projeto de modernidade introduzido pela Revolução Francesa, as escolas foram criadas como importantes locais simbólicos para a inserção dos sujeitos na sociedade e na cultura, sendo um lugar para as crianças se adaptarem à comunidade adulta. No sentido moderno, a escola é um lugar de transição que transporta o sujeito desde a infância, ou seja, da família para um lugar onde são feitas escolhas sociais e culturais simbólicas. A escola assim formada surge como oportunidade de subjetivar a marca simbólica mediada pelos pais. As crianças recebem inscrição simbólica através de suas famílias. Através da educação escolar, na continuidade desse processo, a criança e o jovem têm a oportunidade de criar esta inscrição simbólica primeira, desenvolvendo-a subjetivamente nas escolhas.²⁰

Quando fala da ética universal do ser humano, Paulo Freire irá tratar como um processo de reconhecimento da própria existência humana no mundo como algo original e singular. Dessa forma, ensina: “[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não eu’, reconhece-se como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe

¹⁹ PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. p. 40.

²⁰ ANDREOZZI, Maria Luiza. *Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade*. In: *Educação e subjetividade*, ano 1, n. 2, p. 43-75, 1.sem. 2006. p. 47.

presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude”.²¹

Esse ideal de autenticidade está diretamente relacionado ao processo de autorrealização social e, como valor, representa o propósito mais elevado do ser humano. Este é o reconhecimento da capacidade de um ser de alcançar um equilíbrio de forças mais amplo e satisfatório em cooperação com outros seres. Além disso, a criatividade é um dos caminhos mais importantes para a autorrealização social. Indivíduos e grupos de pessoas não podem alcançar a autorrealização social a menos que sejam simultaneamente autênticos e criativamente expressivos. A autorrealização social é uma expressão ética do significado estético da criatividade. Desse modo, a despeito do anúncio de que as grandes conquistas da modernidade são a universalidade e a individualidade, ao se reconhecer a educação como condição para o reconhecimento, está-se defendendo o resgate da perspectiva ética de convívio social perdida no universalizante (alienante) projeto da modernidade. Relacionando-se as discussões ora apresentadas com aquelas relativas ao reconhecimento, a importância da educação não está somente no fato de se tê-la alçado ao rol dos direitos universais, mas por ter sido percebida como um instrumento indispensável para oportunizar, de fato, o igualitarismo universal, pressuposto ético da concretização do universalismo, pela inclusão social, sem qualquer condição apriorística, do homem na sociedade, na medida em que falar em direito à educação é, pois, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na formação do indivíduo. Por outro lado, o acesso à educação passou a ser determinante para a inserção dos

²¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 18.

indivíduos nos papéis sociais mais valorados sob o ponto de vista do cenário econômico do capitalismo, que se consolida na modernidade, importando sobretudo na composição do ideal de autenticidade dos indivíduos. Utilizando como ponto de análise o processo histórico francês, que carrega consigo a responsabilidade de consolidar na modernidade um direito permeado pela pretensão de universalidade, é possível encontrar uma série de indícios acerca do protagonismo do papel da educação. Resgatando-se a discussão feita por Honneth, viu-se que são três as formas de reconhecimento e que a cada uma delas corresponde uma forma de recusa desse mesmo reconhecimento. Se a promoção do reconhecimento do direito à educação como universal se limitar a meras condições formais, dada a sua recusa pela esfera jurídica, pode ser considerada uma tarefa não cumprida.

Explica-se. Negar o amplo acesso à educação (ou não investir nela) pode ser uma negação de reconhecimento. Por outro lado, salvar os pontos de partida da teoria do reconhecimento exige, do ponto de vista de Nancy Fraser, quando o conceito de justiça deve trabalhar na integração entre redistribuição e reconhecimento para garantir a igualdade participativa, e se, através do primeiro, os recursos materiais devem ser distribuídos de forma a preservar a autonomia da liberdade de ação e pensamento dos indivíduos, a conquista de uma sociedade justa, a premissa é a educação para todos, porque a sua disponibilidade limitada significa a limitação da autonomia, portanto a justiça social é em risco. E uma vez que um dos pré-requisitos de um Estado de Direito democrático é a justiça social, o projeto de democracia ainda fica prejudicado quando entendido dessa forma. Analisando a questão da educação, em que, no contexto das promessas da modernidade, a sua disponibilidade universal pode ser caracterizada como uma condição de igualdade de participação em si, Fraser chama a atenção para a institucionalização de regras que acabam por degradar as formas culturais de vida. O autor cita como exemplo a proibição de meninas muçulmanas usarem lenço na cabeça ou burca nas escolas públicas da França. Para Fraser, o padrão de

justiça nesta situação exige mostrar que o uso de burcas ou lenços de cabeça não representa de forma alguma uma posição inferior. Portanto, este caso deve ser analisado a partir de duas perspectivas: primeiro, a proibição conduz à segregação participativa no processo educativo das garotas muçulmanas; em segundo lugar, se o uso da burca não aumenta ou reforça a subjugação das mulheres nas comunidades muçulmanas francesas ou na sociedade francesa como um todo. Por outras palavras, para Fraser, o reconhecimento da legitimidade do uso de um símbolo cultural como a burca só pode acontecer se o espaço opressivo estiver completamente ausente tanto dentro das comunidades como no contexto mais amplo da coexistência social.²²

Não obstante as dificuldades de descrever a discriminação em termos puramente culturais, em uma realidade como a brasileira, na qual a divergência entre os paradigmas de justiça prevalentes inviabiliza até mesmo a análise de processos de exclusão, a versão de Fraser da teoria do reconhecimento traz uma importante contribuição que valida padrões institucionais de reconhecimento ou negação.

Considerações Finais

Podemos concluir que, sob uma ou outra perspectiva de análise do papel da educação – reconhecimento e redistribuição –, é necessário enfatizar que a universalização dos direitos não pode ser confundida com a universalização dos modelos educativos. Através da promessa de salvar a modernidade, o objetivo é moldar o homem moderno. O homem moderno é um ser livre, igual e racional, dotado de condições para tomar decisões, estabelecer a sua própria identidade e enraizamento histórico. Como afirmado anteriormente, um ideal de autenticidade deve ser assumido para o indivíduo moderno, para que ele realize seu projeto de

²² FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia. *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007. p. 113-39. p. 134.

autoatualização e ganhe aceitação social. Promover a educação, portanto, é resgatar a razão do seu estatuto iluminista e revolucionário. O discurso da igualdade e da integração de tudo no todo narcisista unificado do eu idealizado e globalizado torna-se um discurso popular que apela a que todos sejam incluídos no mesmo grupo do todo hegemônico, mas não subjetivo. Os relacionamentos tornam-se instáveis e sem sentido – uma qualidade que se dilui quando adicionada. Quanto mais inclusivo e agregado for um indivíduo, mas ele se dilui. Essa organização narcisista não forma relacionamentos porque não diferencia. Absorve as diferenças em sua própria estrutura, minimizando-as, abraçando-as. Paradoxalmente, o sujeito se vê diante de algo terrível, girando entre duas alternativas não subjetivantes: tornar-se nada dentro da massa, tornar-se fragmento da massa ou fora da massa. Duas escolhas agonizantes. Então, qual é a diferença entre “incluir” e “excluir”? Insistir que o reconhecimento e a educação são elementos do mesmo projeto (processo) é insistir que o direito à educação se baseia no fato de que o conhecimento sistemático não é simplesmente um patrimônio cultural importante, uma vez que como parte dele os cidadãos tornam-se capazes de habilidades cognitivas e esquemas formativos, através desses modos, você tem maior possibilidade de participar do destino da sociedade e cooperar na sua transformação.

Dominar o conhecimento do sistema também é condição necessária para ampliar novas áreas de conhecimento e horizontes. Receber educação também é uma forma de abertura, proporcionando aos indivíduos as chaves para a autoconstrução e a percepção de que são capazes de fazer escolhas. Nesse sentido, o direito à educação é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de escolha diferenciada e uma chave para o aumento da autoestima. Em outras palavras, o processo de ampliação do direito à educação é de reconhecimento. Ou ainda, a educação leva ao reconhecimento. A luta pelo reconhecimento levou à universalização do direito à educação. O direito à educação, por sua vez, promove novos entendimentos. Esta é a função

democrática da educação. Para concretizar plenamente o papel da educação, o Estado deve desempenhar um papel de intervenção.

Embora a Constituição da República de 1988 expresse a responsabilidade pública do Estado pela organização da educação nacional, ela também impõe uma tarefa. Ou seja, na hora de escolher, no seu artigo 6º, entre outros, o direito à educação como direito social, e em seu artigo 205, apresentando-o como direito social básico, a Constituição da República de 1988 inclui a promoção do reconhecimento como uma de suas atribuições e, não por acaso, atribui protagonismo ao direito à educação.

Além disso, ao estabelecer o reconhecimento como uma tarefa, a Constituição elevou o direito à educação a uma condição universal e, para esse fim, estabeleceu as metas do pleno desenvolvimento humano: preparar a pessoa para o exercício da cidadania e suas qualificações para o trabalho.

Por outro lado, pode-se dizer que uma sociedade é democrática na medida em que prepara todos os seus membros para partilharem igualmente os seus benefícios e garante o reajuste maleável das suas instituições através da interação de diferentes formas de vida.

No seu sentido mais amplo, a eficácia social nada mais é do que a socialização do espírito ou da inteligência, que contribui ativamente para tornar a experiência mais comunicativa e para quebrar as barreiras de separação social que tornam o indivíduo impermeável aos interesses dos outros. Pois esta simpatia, como qualidade desejável, é algo mais do que mero sentimento; é uma imaginação consciente e cultivada daquilo que os homens têm em comum e uma revolta contra tudo o que os divide desnecessariamente. O que às vezes é chamado de preocupação benevolente pelos outros pode nada mais ser do que uma máscara inconsciente de um desejo de impor-lhes a ideia de qual deveria ser o seu bem, em vez de tentar emancipá-los para que sejam capazes de buscar e encontrar o bem de sua própria escolha. A eficiência social e mesmo o serviço social são coisas difíceis e quando separadas de um reconhecimento ativo da variedade de bens que a

vida pode proporcionar a diferentes pessoas, e de uma crença na utilidade social de encorajar cada indivíduo a fazer a sua própria escolha inteligente.

Em última análise, se a democracia tem um significado moral e ideal, é porque exige retribuição social de todos e porque proporciona a todos a oportunidade de desenvolverem as suas competências distintas. A separação destes dois objetivos na educação é fatal para a própria democracia.

Dado o papel da educação no processo de reconhecimento e como isso passa a ser tarefa da própria Constituição, resta encontrar o sentido jurídico das normas constitucionais para interligar recursos para educação e pesquisa, como dialogam com o sistema de direitos fundamentais, com o sistema de direitos fundamentais, o princípio da separação de poderes e aspectos do modelo federativo de Estado.

Referências

- ANDREOZZI, Maria Luiza. Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade. *Educação e subjetividade*, ano 1, n. 2, p. 43-75, 1.sem. 2006.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de Lourenço Filho. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010. p. 42 e 82.
- FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética?. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia. *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007. p. 113-139.
- HEGEL, G. W. F. *Jenaer Schriften, 1801-07. Werke in 20 Bänden* (vol. 2). Frankfurt: Suhrkamp, 1970.
- HONNETH, Axel. *El reconocimiento como ideología*. Traduzido por José Manuel Moreno Cuevas. p. 129-150. ISSN: 1130-2097. 2006.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 219.
- LEFORT, Claude. *A invenção democrática. Os limites do totalitarismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Lisboa: Antropos, 1983. p. 73-74.
- LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2022.
- MEAD, George Herbert. *Mind, self and society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1999.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999. p. 39.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2001
- TAYLOR, Charles *et al.* *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget. 1994
- TAYLOR, Charles. *A ética da autenticidade*. Lisboa: Edições 70, 2019.
- TAYLOR, Charles. *Hegel*. Cambridge: University Press. 1975.
- TAYLOR, Charles. *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge: University Press, 2018.

EXPERIÊNCIAS QUE NOS TOCAM, MARCAM-NOS E NOS PERMEIAM PARA UMA LICENCIATURA MENOS BUROCRÁTICA E MAIS HUMANA

Edcleide da Rocha Silva
Elizabete Amorim de Almeida Melo
Junot Cornélio Matos

Introdução

O que irei apresentar neste processo dissertativo acerca do Estágio Docência Supervisionado 1, o qual realizei na disciplina de Fundamentos Sociológicos da Educação, do Curso de Pedagogia Noturno da UFAL, durante o semestre letivo 2021.1, faz referência ao processo de troca de saberes durante os momentos de ensino e de aprendizado. Momentos esses que perpassam as formalidades do cumprimento de diretrizes obrigatórias do cursar o doutorado, ficando marcas para a vida.

Considero que o processo de ensinar e de aprender são ações tão intrínsecas que se dão na coletividade e em corresponsabilidade ética uns para com os outros e, como bem já afirmou Paulo Freire em muitos de seus escritos e reafirmou em *Pedagogia da Esperança*, publicado em 2011, a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Cito:

[...] A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura de mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é científica, política e pedagogicamente capenga. (Freire, 2011, p. 109)

A citação não está sendo colocada neste relatório apenas como ilustrativa, ela faz referência ao todo que foi vivenciado durante o processo de estágio, no qual pude acompanhar aulas com olhar humano, olhar aos diferentes saberes, olhar para a abertura da escuta, para deixar espaço para a voz dos educandos e das educandas como construtores de saberes.

E é sobre o exercício crítico da leitura de mundo que se fizeram as aulas de Fundamentos Sociológicos da Educação, pensadas dentro de uma ementa de disciplina “com estudos das tendências teórico-metodológicas da Sociologia, análises da relação entre educação e a dinâmica da sociedade no Brasil, perpassando as interações Educação-Estado-Movimentos Sociais” (PPC de Pedagogia, 2021).

As aulas aconteceram no exercício pedagógico humano, como apresentarei nos próximos tópicos deste relatório, que está organizado da seguinte forma: *Sobre a experiência do estágio supervisionado com a turma de Fundamentos Sociológicos da Educação*, no qual trago tanto o olhar sobre a turma, como sobre a docente e suas condutas durante as aulas; *Desenvolvimento do Estágio*, no qual descrevo o calendário das aulas e como foi o processo de preparação de cada momento de Estágio Docência em aula com a turma; *Avaliação geral da estagiária*, tópico que descrevo um pouco desse processo de estagiar.

Na sequência, coloco os anexos comprobatórios das atividades realizadas, como o parecer da docente da disciplina acerca de minha atuação no estágio, parecer do orientador e plano de curso da disciplina.

Sobre a experiência do estágio supervisionado com a turma de Fundamentos Sociológicos da Educação

As aulas aconteceram na turma noturna de *Fundamentos Sociológicos da Educação*, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do *Campus A. C. Simões (Maceió/AL)*, tendo como docente a Professora Doutora Elizabete Amorim de Almeida Melo, referentes ao segundo período letivo do ano de

2021, com carga horária de 72h. Aconteceram de forma virtual (remota: síncrona e assíncrona) pela plataforma Google Meet, devido ao fato de a professora ser portadora de comorbidades, conforme a mesma informou no seu primeiro aviso à turma via Moodle/AVA e falou no primeiro dia de aula também, esclarecendo as alunas e os alunos, deixando claro que tal forma de ensino era por causa da pandemia de Covid-19.

Acerca da experiência, destaco que foram momentos de grande importância, pois pude aprender, ensinar e ver a *práxis* educativa em ação, na qual a teoria e a prática relacionam-se em um movimento constante e conjunto. Mesmo sendo uma aula em sala virtual, foi possível sentir o calor humano e a corresponsabilidade no processo pedagógico.

Foram disponibilizados e feitos estudos coletivos dos regimentos da universidade, das resoluções avaliativas, das normativas da UFAL e muitos outros materiais e conteúdos em forma de arquivos em PDF que ficam disponíveis na *Plataforma AVA – Moodle/Ufal*, para consulta do público discente e *download* sempre que necessário.

Em relação aos arquivos de textos, foram disponibilizados para estudos durante o curso da disciplina, os seguintes arquivos para leitura obrigatória:

- Normas da ABNT (2020);
- Trabalho de Monick sobre plágio e normas da ABNT;
- Trabalho de João Simão sobre plágio e normas da ABNT;
- Livro de Alberto Tosi Rodrigues (2007);
- Texto sobre Theodor Adorno;
- Livro: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*;
- Cartilha Feminismo Camponês (2018).

A relação acima demonstra uma construção e uma elaboração ímpar de textos básicos (obrigatórios) que, certamente, devem ajudar na formação das/os estudantes.

Além da leitura de textos obrigatórios, a docente disponibiliza arquivos de textos complementares para consulta e pesquisa das/os discentes, como:

- O Capital – volume I, de Karl Marx;
- Livro: *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire;
- Livro: *Trabalho na pandemia* (2020).

A docente também enviou *e-mail* com *sites* que disponibilizavam obras de filósofos e sociólogos.

O processo avaliativo da UFAL é dividido em: AB1, AB2, Reavaliação e Prova Final, conforme normas do próprio Regimento da UFAL, com base em orientações gerais e específicas de cada momento.

Como a professora utiliza avaliação contínua e objetiva, a participação escrita e oral das/os estudantes, a nota da AB1 foi constituída por sete (7) atividades da seguinte forma:

- Atividade avaliativa nº 1 (2,0 pontos);
- Atividade avaliativa nº 2 (2,0 pontos);
- Atividade avaliativa nº 3 oral (1,0 ponto);
- Atividade avaliativa nº 4 oral (1,0 ponto);
- Atividade avaliativa nº 5 oral (1,0 ponto);
- Atividade avaliativa nº 6 oral (1,0 ponto);
- Atividade avaliativa nº 7 (2,0 pontos).

Já a nota da AB2 foi composta pela realização de um seminário, com o tema: “A importância da Educação em Edgar Morin”. Para essa atividade avaliativa, foram indicados vídeos, *lives* e artigos sobre Edgar Morin, e outras obras para leituras complementares.

É importante destacar que, nessa atividade, foi solicitada a filmagem de um vídeo caseiro pelas/os estudantes, no qual cada uma/um deveria destacar o que aprendeu de significativo (ou não) com o pensador em destaque.

Quero deixar registrado que não foram os textos que fizeram os espaços, mas a conduta metodológica de base humana, na qual as aulas expositivas e dialogadas tornaram-se espaços de partilhas, as leituras, muitas vezes densas, tornaram-se acessíveis, e os estudos de textos e os debates deram-se de forma coparticipativa. Da mesma forma, aconteceu os espaços dos seminários.

Sobre a turma

Em *Educação e mudança*, de Paulo Freire (2021), vemos a questão da responsabilidade e da corresponsabilidade no processo de construção das possibilidades de mudança para a sociedade. Nesses processos, a educação não pode ser colocada como neutra, educadores e educadoras não são donos do conhecimento, muito menos, educandos e educandas não podem ser vistos como ignorantes. Assim como em outras obras, nesta Freire assinala a questão dos saberes diferentes e que os saberes são relativos.

Trago essa reflexão acerca do livro citado para destacar o que pude observar durante o Estágio Docência, ou seja, houve, efetivamente, uma troca e um respeito aos saberes diferentes de cada um, de forma a buscar uma construção coletiva de saberes.

Em outras palavras, sendo a educação pedagógica um processo contínuo de aprendizagem, nessa turma de Fundamentos Sociológicos da Educação, educandos e educandas estavam sempre partilhando seus saberes de vida – *leitura de mundo* – com os saberes das *leituras das palavras* por meio das obras e textos indicados para os trabalhos acadêmicos.

Em uma turma intergeracional, composta de jovens e de pessoas adultas com uma diversidade enorme, o ambiente da sala de aula, mesmo que virtual, tornou-se um mundo compartilhado entre as relatividades do existir, do ensinar e do aprender.

Ao mesmo tempo, na aula remota (síncrona) estávamos nos diferentes espaços dos lares, espaços que, durante a pandemia do novo coronavírus, tornaram-se ambiente de trabalho, sala de aula, sem perder sua característica de lar. E nesses momentos de aulas, ouvimos avós, mães, filhos e filhas de educandos e de educandas, ouvimos e pudemos ver tantos outros membros familiares, tantas realidades, tantas participações, por exemplo: crianças querendo dar um “olá” ou simplesmente aparecer na turma; mulheres e homens rindo das brincadeiras ou piadas ditas pela professora, concordando ou discordando das opiniões ou dos fatos de outros tempos, complementando-os algumas vezes; animais domésticos

dando seu show nas telas com a ajuda de seus respectivos donos ou pais e mães de animais.

Simplesmente, uma riqueza de vozes, compartilhando e construindo saberes sem que as pessoas se conheçam pessoalmente devido à Covid-19.

É sobre isso, né?

É sobre isso de que trata a educação. É sobre participação, partilha e construção.

Nas aulas remotas (síncronas), em nenhum momento senti o distanciamento por ser espaço virtual; sempre havia participações nos *chats*, por voz e com câmeras abertas – essa última um pouco mais tímida, mas presente.

Em síntese, é preciso dizer que pude sentir na turma o processo de uma educação para a mudança.

Sobre a docente da turma e a condução das aulas

Fazer a avaliação do processo metodológico de ensino aplicado pela professora Elizabete Amorim é algo muito desafiador, pois me toca enquanto alguém que foi sua aluna e aprendiz do campo educacional, principalmente, por ter consciência de que este espaço é feito por disputa de classe, de gênero e de raça.

Em outras palavras, falar dessa grande mulher me toca por ela ser fruto de seu processo de ensinância na educação pública.

Quando iniciei a introdução deste relatório de Estágio, eu citei *Pedagogia da Esperança* e agora retorno, para falar de uma professora/educadora que faz parte dessa história de luta no processo educacional transformador.

Assim destaca Freire (2021, p. 271), no livro acima mencionado, quando fala do processo transformador de El Salvador: “[...] o embate sem, contudo, desprezar a educação e sua importância para o combate mesmo”. Pois é assim que Elizabete Amorim tem realizado sua prática pedagógica de forma dialética e corresponsável. Ela faz uso da educação como ferramenta para

alimentar a esperança, uma esperança que é existencial e cabe dentro do movimento histórico do povo.

Ela fez e tem feito do espaço de sala de aula momentos de reflexão, de partilha, de saberes, de refletirmos e nos entendermos como gente que precisa trabalhar para ter o que comer; gente que precisa estudar e que, se não fosse a educação pública, não estaria onde está; gente feita de dores, de amores, de sonhos e de esperança em dias melhores.

Tem semeado a semente da responsabilidade coletiva em uma educação que não venha ser imposta, mecânica e a serviço apenas do mercado; mas sim por uma educação que atua no trabalho de conscientização em prol de processos libertadores para o povo trabalhador. Por uma educação que tem o princípio revolucionário e humanamente humana.

A educação é um processo de consciência que se valida na coletividade da própria história, com seus acúmulos nas ações transformadoras. E Elizabeth tem feito transformações no agir, reconhecendo os saberes diferentes, incentivando os sonhos, sendo educada ao ser educadora e sendo educadora ao ser educanda.

É preciso deixar registrado neste relatório que essa avaliação se faz no processo de reencontros, assim como acontece com a *Pedagogia da Esperança*. Nesse momento histórico do Brasil e do mundo, faz-se necessário reaprender a viver em meio às crises pandêmicas, governamentais, estruturais, entre tantas outras crises, nesse momento em que fazemos história dentro da história.

Aqui é importante destacar que Freire fala do processo de revolução alcançado pela educação, ao rememorar momento em que esteve em África, pois, nesse processo, a consciência aplicava-se a partir da educação: “Esperança, almas antes proibidas simplesmente de falar gritam e cantam; corpos proibidos de pensar discursam e arrebentam as amarras que os prendiam” (Freire, 2021, p. 241).

Por vezes, a universidade que deveria nos preparar para o mundo, abrigando-nos, tocando-nos e marcando-nos positivamente, tem se tornado espaços de repressão. Entretanto, nas aulas que acompanhei em Fundamentos Sociológicos da

Educação, pude perceber que a professora responsável (Elizabeth Amorim) possibilita espaços de trocas de saberes, como na citação de Freire, que as almas antes proibidas possam gritar, cantar, dançar; que educandos e educandas sejam educadoras e educadores e vice-versa, fazendo-se parte da mudança, parte do processo e dos caminhos que se fazem na caminhada coletiva, por uma educação que não seja mercadoria, por uma educação que seja para seu povo.

Desenvolvimento do estágio

Sem muitas delongas, afirmo que foram dias importantes os dias de estágio porque foram dias de viver e ser transformação coletiva. Participei de espaços como ouvinte das aulas, de momentos de partilhas e também utilizando a fala.

Em alguns momentos, minha participação se deu também fora do momento de aula, por meio de conversas coletivas com a turma em grupo de WhatsApp ou, ainda, individualmente, no privado, pois algumas educandas buscaram minhas orientações para tirar dúvidas em relação às aulas e aos trabalhos.

Aconteceu aquele momento do estágio em que vem forte o frio na barriga, pois sentimos que estamos também em processo de avaliação. Esse momento se deu ao organizar minha apresentação como palestrante em uma roda de conversa para a turma. O planejamento da atividade de aula se deu por meio de preparo de *slides* sobre a história do Movimento de Mulheres Camponesas, correlacionando-a com os processos sociais históricos de conquistas coletivas para o povo brasileiro e, consecutivamente, dentro do processo de educação popular.

Durante a apresentação desta aula de Estágio Docência que aconteceu no dia 27 de maio de 2022,¹ a turma foi bem participativa.

¹ Lembrando: devido à pandemia da Covid-19, a Ufal e outras instituições federais, tiveram atrasos no calendário acadêmico. O Estágio Docência foi realizado no período 2021.2.

Elizabete me deixou bem tranquila, não me pressionou e incentivou a turma a participar do momento, de modo que ficaram à vontade para fazer perguntas e participar da roda de conversa. Foi um momento de partilha maravilhoso.

No próximo tópico, apresento um mini-relatório das atividades realizadas nas aulas. E na sequência dessa descrição, detalharei melhor o momento de docência no estágio.

Calendário e mini-relatório das aulas

Neste momento, farei uma breve descrição cronológica do calendário das aulas, ao mesmo tempo, apresento para cada dia um mini-relato dos espaços. Para tanto, utilizei postagens no AVA e minhas próprias anotações.

Abaixo segue a descrição.

25 de março – Momento de planejamento docente

Não houve aula com a turma. Foi enviado *e-mail* com informações sobre as aulas e desenvolvimento das mesmas, assim como material prévio de estudo com normas, sugestões de leituras, *link* permanente para acesso às aulas e calendário acadêmico.

1º de abril – Aula de apresentação da turma, docente e estagiária

Foi enviado à turma, anteriormente à aula, via aviso no AVA, o *link* de acesso à sala no Google Meet: <https://meet.google.com/egi-fcvy-fwo?authuser=0>.

Todas as aulas da disciplina foram ministradas pela mesma sala virtual, tendo assim o mesmo acesso por meio do *link* anteriormente descrito.

No primeiro momento da aula, foi apresentada uma introdução geral à disciplina: ementa, conteúdos, metodologia, forma de avaliação etc.

Em seguida, houve uma rodada de apresentações: professora Elizabete Amorim, responsável por ministrar a disciplina

Fundamentos Sociológicos da Educação para esta turma do Curso de Pedagogia/Noturno; educandas e educandos; estagiária (no caso eu, que também me apresentei à turma).

Em outro momento da aula, houve a participação de uma estudante de Pedagogia e de um estudante do Curso de Física, sendo Monick Pimentel e João Simão, respectivamente, ambos de cursos noturnos da Ufal. Eles trouxeram elementos para a turma de Fundamentos Sociológicos da Educação acerca da “Falsidade ideológica?” e “Por que o plágio é um crime?”, bem como também apresentaram “Algumas normas da ABNT”. É importante lembrar que esses estudantes estavam como palestrantes na turma, apresentando trabalhos que realizaram em outras disciplinas em períodos letivos anteriores. A professora destacou como é importante a troca e a aprendizagem com outros colegas do curso e de outras licenciaturas; que os conhecimentos adquiridos pelas/os alunas/os devem ser socializados e valorizados.

Ao final da aula, a professora relembrou a importância de todas/os lerem os textos para participação nos debates nos encontros síncronos e também na realização das atividades assíncronas. Orientou ainda para termos atenção na plataforma AVA/Moodle/UFAL, onde são postadas informações sobre as aulas durante todo semestre letivo.

08 de abril – Aula de partilha de saberes

A aula se deu a partir da leitura e debate sobre o texto: “Sociedade, educação e vida moral” (Rodrigues, 2007, p. 17-29). Uma das alunas da turma socializou, em roda de conversa, a sua compreensão do texto com relação à sociedade, à educação e ao trabalho no contexto do sistema capitalista.

A partir desse texto, foi solicitada a atividade avaliativa nº 1 (2,0 pontos – AB1).

15 de abril – Feriado (sexta-feira santa)

Por ser feriado, não aconteceu a aula, mas foi indicado um vídeo sobre *Saúde mental na escola*, de duração: 7min20seg,

publicado no canal no YouTube da professora Deise Juliana Francisco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkaXOJiZ55c>.

22 de abril – Com aula de atividade assíncrona (dado o feriado do dia 21 na quinta e sendo facultativa aula no dia 22).

A atividade assíncrona foi uma *live* denominada: “Política de formação e valorização dos profissionais da Educação”, com duração de 1h08min e com as seguintes palestrantes: Professora Dra. Helena de Freitas (Unicamp e Anfope), a Professora Dra. Suzane Gonçalves (Furg e Anfope); Professora Dra. Lucília Augusta Lino (Uerj e Anfope). Local: Canal no YouTube da Anfope Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BJ-h3ok80aY>.

29 de abril – Não participei da aula por questões pessoais (falecimento de uma pessoa amiga).

Sobre os procedimentos da aula, foi dividida em dois momentos: no primeiro momento, houve o debate sobre o vídeo (*live*); no segundo momento, deu-se o debate coletivo sobre a leitura do texto “Sociedade, educação e emancipação” (Rodrigues, 2007, p. 31-49).

Foi realizada atividade avaliativa nº 2 (2,0 pontos – AB1).

06 de maio – Atividade assíncrona

A atividade foi realizada com a leitura do texto “Sociedade, educação e desencantamento” (Rodrigues, 2007, p. 51-69).

A partir do texto foi solicitada a realização da atividade avaliativa nº 3 (1,0 ponto – AB1).

Para a turma foi indicado também assistir ao vídeo “Conferência de encerramento da SIP/UFAL/2020: Formação docente: quem está na disputa?” (Duração: 2h). Conferencista: Professora Dra. Olinda Evangelista (UFSC); mediadora: Professora Dra. Georgia Cêa (CEDU/UFAL/GP-TESE); transmissão pelo Canal VII SIP CEDU UFAL, em 05/12/2020. Disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=OLYm7wGexMo>.

Observação: O início do vídeo é da parte formal de finalização do evento. A partir de 32min23seg, há o momento da apresentação da conferencista pela professora Georgia Cêa. Sobre essa fala foi realizada a atividade avaliativa nº 4 (1,0 ponto – AB1).

13 de maio – Roda de conversa: “Professor do sexo masculino na Educação Infantil”

A aula iniciou-se com um vídeo com a fala de uma camponesa negra, refletindo sobre a luta contra o racismo. O vídeo pode ser encontrado nas redes sociais do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).²

Em seguida, começou a roda de conversa sobre a temática “Ser professor do sexo masculino na Educação Infantil”, ministrada pelo Professor Ms. Jaeliton Francisco (Professor das Redes Municipais de Maceió e Barra de Santo Antônio. Doutorando em Educação – PPGE/Cedu/Ufal), que nos trouxe em sua exposição a organicidade, os desafios de ser homem na Educação Infantil, além de trazer a reflexão sobre a contextualização em relação aos desafios de ensinar no formato virtual, principalmente pelo fato de que nem todo mundo tem acesso à internet ou a aparelhos que suportam vídeos.

O professor destacou também que teve que aprender a reaprender desde metodologias a implementação de plataformas como YouTube, no processo de alfabetização.

A atividade avaliativa nº 5 oral foi de 1,0 ponto, por meio de participação na aula.

20 de maio – Aula participativa com debate coletivo

A aula se deu por meio do debate sobre o vídeo e o texto sobre Max Weber, destacando nas exposições a importância do pensamento desse sociólogo para a sociedade.

² O vídeo pode ser acessado diretamente no *link* do Instagram do MMC, clicando em: <https://www.instagram.com/reel/CdgKgb9KP3U/>.

A partir da participação oral das/os estudantes e das anotações no *chat*, desenvolveu-se a aula.

Foi solicitada a realização da atividade avaliativa oral.

27 de maio – Aula desenvolvimento no estágio por Edcleide da Rocha Silva (Doutoranda em Educação – PPGE/Cedu/Ufal).

A aula se deu por meio de roda de conversa acerca do tema “Movimento de Mulheres Camponesas: Caminhos de resistência”. Nesta aula que ministrei, tive como objetivo propor o debate sobre nosso papel na educação e nossos objetivos de mudanças efetivas em nossos meios e campo educacional. Apresentei questões sobre a organização da sociedade brasileira, a estrutura do Estado Democrático e o enfrentamento ao sistema estrutural das opressões que se apresentam na educação, mas que estão em toda nossa volta, tais como: o patriarcado, o racismo e o machismo.

Após essa primeira parte, realizei a apresentação sobre os elementos da organização, da formação e da luta, elementos que constituíram o tripé das organizações populares no Brasil que nasceram da Teologia da Libertação, ainda durante período de ditadura militar nos anos 1960 no Brasil. Assim, o tripé faz parte da organicidade do Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, que tanto é espaço de militância, como de pesquisa da estagiária (Edcleide), que aqui descreve o relatório.

A aula foi dada pelo método participativo e, durante todo momento de fala, a turma participou com perguntas, tiraram dúvidas e trouxeram muitas contribuições sobre o Estado, a educação, o feminismo, a luta e o enfrentamento da cultura da opressão que nos cerca em nossas relações sociais.

A apresentação completa da aula está disponível no *link*: https://drive.google.com/drive/folders/1BXnhr6rlwegniLm3GLpld94zM_oDZtAU.

Nesse momento aconteceu a atividade avaliativa nº 6 oral (1,0 ponto – AB1), por meio de participação da turma na roda de conversa.

O segundo momento da aula foi destinado para explicação sobre a atividade avaliativa nº 7 (2,0 pontos – AB1), referente à leitura de artigo com construção de trabalho.

03 de junho – Aula cancelada. Professora doente.

A aula não aconteceu no espaço virtual, mas a turma realizou momento assíncrono para estudo da leitura do texto: “Atualidade das ideias de Adorno: Educação contra a barbárie” (MELO; LIMA; ANDRÉ, 2016).

As apresentações dos trabalhos como parte do programa de avaliação para obtenção de notas foram adiadas para a semana seguinte.

10 de junho – Momento de atividade avaliativa em dupla e individual

A aula foi muito participativa acerca do texto: “Atualidade das ideias de Adorno: Educação contra a barbárie” (MELO; LIMA; ANDRÉ, 2016).

Houve apresentação dos trabalhos realizados de forma individual ou em dupla sobre o entendimento e aprendizado a partir das leituras.

Em cada trabalho foi possível ver a dedicação da turma, e perceber o complemento com a leitura e interpretação do texto comparando com a nossa realidade. Atividade avaliativa nº 7 (2,0 pontos – AB1).

Observo aqui que, para além dos pontos, ficou para a turma o sentimento de que a educação é um dos caminhos para a mudança em prol de uma nova sociedade comprometida com a defesa da humanidade.

Observação: Esse foi o momento de encerramento das atividades da AB1.

17 de junho. Participei apenas de parte da aula devido à má conexão de internet.

A aula foi dada em dois momentos. Inicialmente, deu-se o espaço de *roda de conversa*: Estudando e aprendendo sobre/com Edgar Morin no curso de Pedagogia: relatos de experiências.

O momento trouxe a experiência com a escrita e a publicação de artigo pelas estudantes Fernanda Joyce Barbosa dos Santos e Maria Larissa do Nascimento Alves, ambas graduandas do Curso de Pedagogia/Noturno do Cedu/Ufal.

Os relatos sobre a construção de um vídeo caseiro com a temática “O que aprendi com/sobre Edgar Morin?” ficaram sob a responsabilidade dos discentes Amikessia dos Santos Faustino e Caio Luan Oliveira Santos, ambos também do Curso de Pedagogia/Noturno do Cedu/Ufal.

Além das falas das pessoas convidadas, dos educandos e das educandas, a aula teve também a participação no debate do Professor Dr. Walter Matias.

Já no momento final da aula, a professora Elizabete Amorim deu orientação sobre a avaliação da AB2, que seria por meio de seminários.

Também foram apresentadas sugestões complementares de textos e vídeos. Segue a relação abaixo:

Introdução ao pensamento de Edgar Morin (artigo): http://www.uniararas.br/revistacientifica/_documentos/art.4-001-2013.pdf.

Entrevista com Edgar Morin (vídeo): <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>.

24 de junho – Feriado (São João)

1º de julho – Aula oficina de vídeo para o YouTube – participativa

A aula em questão se deu como um momento de oficina e orientação para AB2. A oficina “Como fazer vídeo e postar no

YouTube” teve a participação do Professor Ms. Jaeliton Francisco (que já ministrou aula de roda de conversa na turma), Rute Oliveira Cintra (que é discente da turma) e eu, Edcleide, enquanto estagiária. Cada pessoa apresentou uma forma de como elaborar um vídeo usando os diferentes meios, como aplicativos para computadores ou para celulares. Foram apresentadas plataformas como o Canva e até mesmo o uso das ferramentas do próprio Google, ou pacote Office.

Essa foi mais uma experiência coletiva de educação transformadora e participativa.

Após a apresentação das oficinas, deu-se o segundo momento da aula, direcionada à introdução ao pensamento de Edgar Morin e orientações básicas para AB2.

Foram apresentadas sugestões de livros para leituras, artigos complementares, *lives* e vídeos do YouTube com relação à temática. O livro de Edgar Morin para leitura obrigatória foi *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.

08 de julho – Atividade assíncrona

Nessa data, a aula foi para estudo, pesquisa e planejamento do seminário, que poderia ser construído individual ou em dupla.

10 de julho – Aula cancelada pelas enchentes nos territórios alagoanos

15 de julho – Atividades – plantão para tirar dúvidas da turma (não participei da aula nesse dia, estava em atividade relacionada às ações solidárias nos territórios atingidos pelas enchentes).

Dadas as circunstâncias das enchentes em Alagoas, a direção do Cedu cancelou as atividades e aulas da semana de forma presencial, com orientação aos docentes de que não fosse aplicada nenhuma atividade avaliativa até a penúltima semana de julho, uma forma de demonstrar respeito as/os estudantes e familiares afetadas/os pelas chuvas no estado de Alagoas, incluindo pessoas

voluntárias que estiveram atuando ativamente nas ações emergenciais de solidariedade aos atingidos e atingidas.

Nesse dia, seguindo as orientações da direção, a sala foi aberta pela professora Elizabete, que ficou de plantão para tirar dúvidas da turma acerca da AB2.

Nesse dia também foi encaminhada para a turma o formulário avaliativo, construído pela estagiária sob a orientação da professora responsável pela turma de Fundamentos Sociológicos da Educação/Noturno.

Para ter acesso ao formulário é preciso copiar e colar o endereço a seguir em seu navegador: <https://forms.gle/PSW3QUi1HoabusH56>.

Observa-se também que houve mudança no Calendário Acadêmico da Ufal (Resolução Consuni). Enviei para a/o representante de turma compartilhar via grupo do WhatsApp.

A aula aconteceu basicamente em dois (2) momentos:

- 1) Momento para tirar dúvidas em relação a AB2;
- 2) Avaliação da disciplina, da professora, do semestre, etc., quanto aos pontos positivos, negativos e o que pode ser melhorado.

22 de julho – Momento de realização da AB2 – Apresentação dos seminários (individual ou em dupla).

O tema do seminário foi o livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin. Teve como objetivo geral responder ao questionamento “O que eu aprendi de significativo em/com Edgar Morin?”.

O trabalho foi realizado e apresentado em dois momentos. O primeiro momento foi referente a construção e apresentação de *slides* com os dados que cada um escolheu para falar no vídeo (parte do planejamento). Já o segundo momento foi a apresentação do vídeo caseiro, e foram simplesmente maravilhosos de serem vistos.

Considerações gerais e finais do processo de estágio

Apresento considerações gerais, porém não finais, pois entendo que a caminhada continua após o fechamento deste relatório.

Quero destacar o que já venho escrevendo neste trabalho em relação ao aprender e ao ensinar, ou seja, que somos seres em constante aprendizagem, que aprendemos e ensinamos nos diferentes cantos e lugares, não apenas nos espaços formais. Aprendemos com o *mundo da vida*, aprendemos com o *mundo das palavras*. Aprendemos no processo de trocas, aprendemos com dores, aprendemos com amores, aprendemos no esperar.

É sobre esse processo do aprender e do ensinar que fecho este relatório do estágio com a sensação de que, mesmo já tendo caminhado um pouco no âmbito da educação, compreendo que ainda existe muito a caminhar, pois são em espaços de resistência que a educação se reafirma como bandeira de luta pelo e para o povo. Pois a “[...] esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja, titubeia. Precisamos da esperança crítica como peixe necessita de água despoluída” (FREIRE, 2021, p. 14-15).

E assim seguimos, esperando no ensinar e no aprender nos processos libertadores da educação que é transformadora quando não é opressora, com estudantes que possam se colocar diante das questões. Por exemplo, quando participaram da pesquisa da turma sobre o que acharam da metodologia e das aulas, mais de 80% das respostas foram sobre a metodologia, o ensino, a participação da estagiária e sobre o desempenho da própria turma, apontando ser entre ótima e excelente. Esse avançar no ótimo significa um indicativo para o ser parte das aulas, parte do processo de ensinar e aprender.

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Prefácio de Moacir Gadotti. Tradução de Lilian Lopes Martin. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Freire. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. *Ambiente da disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação (PEDL089-N 2021.2)*. Disponível em: <https://ava.ufal.br/course/view.php?id=23065>.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. *Plano de Ensino da disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação – Pedagogia/Noturno – 2021.2*. De acordo com o modelo de Plano de Ensino do Anexo da Resolução nº 80/2020 – Consuni/Ufal. Maceió: UFAL, 2022. Mimeo.

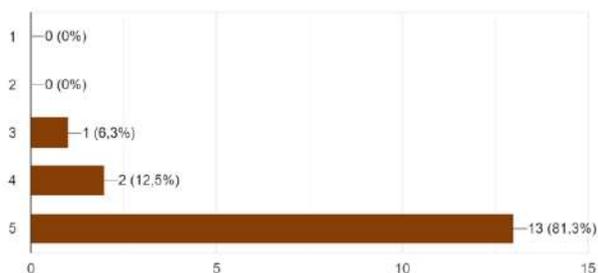
SILVA, Edcleide da Rocha. *Anotações do Estágio Docência I: aulas da disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação – Pedagogia/Noturno – 2021.2*. Maceió: UFAL, 2022. Mimeo.

ANEXOS

Imagens das respostas dadas pelos estudantes da disciplina de Fundamentos Sociológicos. A avaliação é de 1 a 5, sendo: 1. Insatisfatória/o; 2. Razoável; 3. Boa/bom; 4. Ótima/o e 5. Excelente. A avaliação irá contribuir para buscarmos melhoramento dos espaços de trocas de saberes.

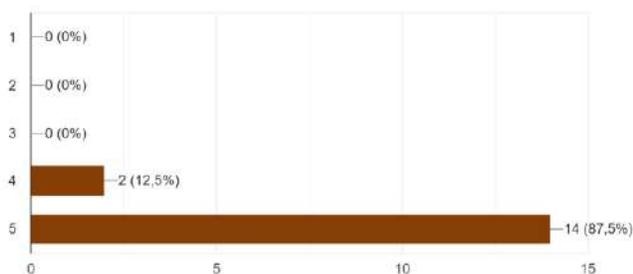
1- Avalie o CONTEÚDO geral das aulas. A avaliação irá contribuir para buscarmos melhoramento dos espaços de trocas de saberes.

16 respostas



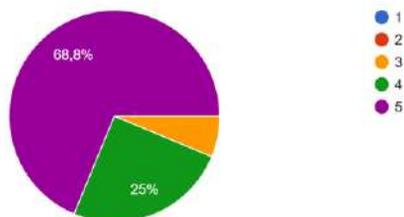
2- Avalie a METODOLOGIA utilizada nas aulas:

16 respostas



3- Avalie a FORMA DE AVALIAÇÃO utilizada na disciplina

16 respostas



4- Em geral, quão satisfeita/o/e você está com as aulas ministradas na disciplina de FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO?

16 respostas



5. Esse espaço é livre para que possa deixar sua opinião de modo mais geral, desde fazer um comentário sobre algo positivo ou negativo, trazer sugestões sobre as aulas, a professora, a estagiária, etc.

As aulas e conteúdos foram de extrema importância para o meu crescimento pessoal e profissional. Foi a única disciplina em que me senti confortável para fazer apresentações e comentários sobre os assuntos estudados/debatidos. A metodologia usada em aula, assim como a professora e a estagiária me fizeram sentir confortáveis para interagir durante a aula! A melhor disciplina e a melhor metodologia do semestre, sem dúvidas.

Eu não participei ativamente de muitas aulas da disciplina, mas pelo que presenciei, aprendi e me diverti um bocadinho, acompanhando discussões de tópicos que dizem respeito aos meus interesses mais particulares e também mais profissionais. Eu posso dizer tranquilamente que aprendi algo valioso como experiência geral.

Apenas agradecer por todo ensinamento e conhecimento que foi de suma importância nessa disciplina.

Tanto a professora e como os estagiários foram ótimos.

Gratidão ❤️

Só tenho a agradecer, as aulas foram incríveis, toda semana sextamos com mais alegria. A Edicleide é um amor, sempre solícita e atenciosa. Duas mulheres guerreiras e inspiradoras, só coisa boa pra falar que não caberiam em um texto, é meloso mais sincero. Kkkkkkkk Aprendi muito com as duas, não só conteúdo mas valores humanos. Não tenho sugestões para a disciplina tenho certeza que foi pensada da melhor forma possível e foi incrível. Vocês são sensacionais.

Não tenho nem palavras para explicar o quanto gosto das aulas, sem dúvidas é meu top 1 do 2º período. Amo os comentários sobre assuntos aleatórios que me fazem rir e tiram a tensão do trabalho. Sentirei muita falta e espero que tenha a sorte de ter outra matéria dada por ela.

Foi uma ótima matéria, as aulas transmitiu bastante conhecimento, durante os trabalhos senti a necessidade de me aprofundar mais e mais em cada assunto! Obrigada Professora Bete por toda paciência, cuidado e atenção com nós alunos e principalmente a empatia nos momentos difíceis!

Gostaria de parabenizar a professora, especialmente pela forma que nos incentivou durante todo o período, com certeza será um exemplo de pessoa que irei levar ao decorrer da minha jornada.

Gostaria de parabenizar a professora, especialmente pela forma que nos incentivou durante todo o período, com certeza será um exemplo de pessoa que irei levar ao decorrer da minha jornada.

A professora e a estagiária arrasam muito, estão de parabéns na construção e na ministração da disciplina!

As aulas da disciplina ajudaram muito na minha formação pessoal e acadêmica. Estou profundamente grata por essa jornada.

Amei a oportunidade de poder estudar sobre Fundamentos Sociológicos da Educação com uma professora tão especial e do coração tãoogigante. A monitora Edcleide também sempre atenciosa e disposta a ajudar, nota 1.000. :)

Foi uma matéria que me deixou muito a vontade e eu aprendi muito com os métodos utilizados pela professora, a estagiária também sempre aberta a nos atender e tirar dúvidas. Foi um prazer!

A INFÂNCIA COMO “LUGAR” DE ENCONTRO ENTRE A FILOSOFIA E A EXPERIÊNCIA

Francisco Rodrigues de Macedo
Sandro Roberto de Santana Gomes
Junot Cornélio Matos

Experimentar introduzir. E por falar em educação e experiência

Um texto é sempre a expressão de uma leitura do contexto atravessado de pretextos que inauguram um dizer da vida. Assim, produzir um texto implica uma experiência do dizer e de um dizer atravessado pelas andanças nas quais o sujeito se constitui. Herdeiros dos paradigmas modernos, pensar a experiência é quase que um mecanismo automático de nossos paradigmas gnosiológicos. A experimentação se tornou, em contextos notadamente científicos, indispensável, inclusive para se falar de educação em termos técnicos. No entanto, ao discutir sobre este tema, queremos evocar uma significação que transcende o empirismo e a instrumentalidade. Aproximamo-nos de Larrosa (2017), quando este afirma que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.¹ Dessa forma, é da experiência como construção de sentido que queremos nos ocupar.

É possível falar da natureza humana sem citar diretamente os processos educativos, mas não há como escapar da relação nevrálgica entre o ser humano e a educação, afinal a humanidade é um construto da cultura. O próprio ato da fala/escrita, a efetivação do mundo da linguagem, pressupõem processos de ensino-aprendizagem, ainda que informais.

Buscando compreender o processo “ensinar/aprender”, debates foram realizados, conceitos foram formulados,

¹ Notas sobre a experiência e o saber de experiência (2017).

desconstruídos e até mesmo reconstruídos em torno dos mais variados temas e abordagens. Como consequência, por exemplo, correntes de pesquisas foram se formando em torno da educação e dos seus desdobramentos. Neste percurso infindável, uma das conclusões possíveis é que a educação, na verdade, é um mundo sempre inconcluso, afinal faz parte do humano o processo, a acontecência, o inacabamento.

Para possibilitar o discurso acerca da educação, foram utilizadas diversas categorias, o escopo da vida fora conjecturado a partir de perspectivas: cronológicas/comportamentais (infância, adolescência...); abordagens/métodos (pedagógico, sociológico, psicológico, neurológico, filosófico); objetos de estudo/pesquisa (ensino, aprendizagem, escola, educação inclusiva...). Poder-se-ia dizer que estas divisões surgem da ambição de entender o mundo da educação e sua pluralidade ou ainda de seus desdobramentos metodológicos, mas é sobretudo a partir da vontade humana de entender a si e o mundo que interpretamos este empenho. Este esforço constante não consiste em descortinar uma realidade objetiva e imparcial, mas advém do desejo de ser mais, a partir do qual homens e mulheres interpretam o mundo, criando-o a partir de sua imposição/sujeição. Como diria o filósofo de Zaratustra:

São nossas necessidades que interpretam o mundo: nossos impulsos e seus prós e contras. Cada impulso é uma espécie de despotismo, cada um tem a sua perspectiva que ele gostaria de impor como norma a todos os outros impulsos. (FP, final de 1886 - primavera de 1887, 7 [60])

Considerando que toda apreensão do mundo é feita na e a partir de perspectivas e, por consequência, na impossibilidade de uma apreensão pura da realidade ou da razão que a interpreta, enxergamos na própria experimentação os encantos e desencantos da vida e da educação. Postulamos, então, que essa afinidade entre humanidade e educação advém da vontade intrínseca de um sujeito que busca a si mesmo, experimentando-se, afirmando-se, negando-se, navegando no mar impreciso de sua própria singularidade. A especificidade do ser sujeito, no entanto, não

prescinde da relação, pois, inevitavelmente, a singularidade é construída na e pela relação consigo, com o outro, no e com o mundo, o que nos permite dizer que o sujeito é ao mesmo tempo singularidade e multiplicidade, unidade e complexidade.

Por isso enxergamos a experiência como lugar e objeto próprio da educação e da vida. Sem negar outras possibilidades, afirmamos que um dos caminhos possíveis para pensar a educação é pensar a experiência,² e pensá-la implica lançar-se, percorrer caminhos imprecisos.

O grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante, ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. (Larrosa, 2009, p. 57)

Por isso, entre todos os campos citados anteriormente, é sobretudo a partir da experiência que somos instados a falar sobre infância e filosofia, pois nas crianças enxergamos um livre e autêntico modo de experimentar e no filosofar uma filosofia como mediação da/na vida, pois, em consonância com Marcondes/Franco (2011, p. 31), defendemos que o objetivo da filosofia:

não é criar visões de mundo ou sistemas coerentes dentro dos quais poderíamos ordenar todas as coisas, mas interrogar os entes, deixando-os falar de si mesmos. Essa interrogação, que, em vez de formular soluções, dispõe-se a ouvir o “outro”, altera toda e qualquer relação do homem com o mundo. É nesse sentido que se pode dizer que a filosofia transforma aqueles que com ela se envolvem.

Neste texto somos guiados pela pretensão de demonstrar a proposição de que a infância é o lugar do encontro entre a experiência e a filosofia. Movidos estamos pelo sentimento de sugerir que a infância já é em si – se dessa maneira procede falar – um *locus* privilegiado de experiência. Não apresentamos um sofisticado percurso que vai da possível observação à descrição etnográfica, ou da sofisticada pesquisa experimental ancorada em

² Experiência como sentido.

estudos das psicologias e/ou neurociências. Fazemos uma trajetória modesta pela via da atenta leitura de textos e do exame acurado de nossa prática docente como professor da educação básica. Fonseca (2002) reconhece que qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. É claro que toda pesquisa necessita de uma sólida fundamentação e, por isso, a pesquisa bibliográfica torna-se requisito de todo trabalho investigativo. Porém, como diz esse autor:

Existem pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (Fonseca, 2002, p. 32)

Por isso, a reflexão a ser realizada, doravante, está amparada em leituras e estudos, na sua grande maioria decorrentes da disciplina Seminários de pesquisas com/sobre crianças, oferecida pelo Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos, no doutorado em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. Esse Seminário, pela riqueza de proposições e diversidade de leituras propiciadas, ensejou que atentássemos para a grande potencialidade inerente à infância no que tange ao seu processo educacional. Entretanto, como seus autores são docentes da educação básica e egressos de mestrados que ofereceram outras tantas possibilidades de discussão da temática, refletir sobre a infância como lugar de encontro entre a filosofia e a própria infância despontou como temática alvissareira. Assim, não só comungamos com Boccato (2006), quando alude que “a pesquisa bibliográfica, segundo [...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”, como também estamos convencidos de que todo o percurso informado constitui nosso jeito próprio de caminhar.

Experimentar um falar. Um dizer sobre educação e experiência

Não podemos, como inspira Freire (1996), afastarmo-nos da educação que propõe a construção de sentidos, que gera experiências, que permite experimentar a si e experimentar o ser/com, ser consigo mesmo, ser com os outros, ser para si, ser para o outro. O cenário desse desvelar-se, ou melhor dizendo, desse significar-se, é o espaço/tempo chamado mundo. A educação é uma dimensão inerente a homens e mulheres em seu produzir-se, em seu constituir-se como humanos. Freire (1996) propõe que ensinar e aprender são face de uma só moeda. O professor aprende ao ensinar, o discente ensina ao aprender. Um aprende da forma como o outro aprende. Ambos aprendem um mundo atravessado por sentidos atribuídos e ressignificados.

Como construção de sentido, a experiência ultrapassa a informação, é o defrontar-se com o não eu, neste processo de existência em que Larrosa (2009) identifica a experiência como alteridade, visto que, na palavra experiência, o “ex” aponta para fora, ou seja, é condição de possibilidade da experiência um algo que “em mim” faça ir “além de mim”. Talvez por isso, especificamente no campo da infância, a BNCC aponta que:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar, e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros.³

Esse movimento de abertura ao externo, à relação, é também, e precipuamente, um abrir-se a si mesmo. Percebemos, então, na experiência um caminho para expandir a visão acerca de si, do outro e do mundo, de tal forma que experimentar é também subjetivar e, como afirma Larrosa (2009), por que não dizer,

³ Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

transformar. É a experiência que me passa e me atravessa, fora de mim, mas em mim, atuando sobre mim; o sujeito da experimentação é dinâmico, não estático, pois sempre será atingido por aquilo que experimenta. O sujeito da experiência a atravessa, ao passo que é por ela atravessado. Esse processo, como tal, requer tempo, abertura, percepção, ruminação, um percorrer desinteressado, rompimento com a automação. É nesse esteio que encontramos na escola-*skholé* seu sentido originário: como um espaço de tempo livre, de reflexões improdutivas,⁴ de uma linguagem própria que possibilita pensar até mesmo a própria língua. A escola como ambiente propício para o experimentar-se, sendo possibilitadora da experiência:

não é preciso uma escola para aprender; pode-se aprender em casa, na fábrica etc., mas, para separar e suspender o tempo social, propicia-se aos escolares uma experiência de tempo liberada das exigências e valores socialmente dominantes. (Masscheleinn; Simons, 2014)

O tempo livre ao qual nos referimos para a experiência não é, contudo, um tempo infértil, de mera vacância, não é tempo para o relaxamento tal qual concebemos atualmente. É antes o tempo por meio do qual se consegue romper as ordens sociais e econômicas, é a materialização de um chão, em que, independentemente de suas origens e posições, as pessoas encontram tempo para serem atravessadas pelas experiências. É nesse sentido que concebemos a escola como espaço educativo, pois nela os passados e origens são colocados em suspensão, o direito de fala não provém de outro lugar senão do direito que cada sujeito tem de experimentar-se a si, na relação consigo mesmo e com outrem.

A partir de nossa prática docente, observamos que as crianças, com maestria, apontam-nos caminhos para a experimentação no sentido aqui abordado. Postulamos inclusive que, mais enriquecedor do que pensar como ensinar crianças, seria nos ocuparmos em examinar como e o que as crianças

⁴ Improdutiva no sentido do mercado capitalista, do pragmatismo utilitarista.

despretensiosamente nos ensinam. Escutemos, pois, as crianças, aprendamos com elas, permitamos que a forma de elas sentirem e viverem nos indique caminhos, afinal:

se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são protagonistas dos processos de apropriação do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia. (Rinaldi, 2012, p. 228).

Deixando que os gritos, sussurros e silêncio das crianças nos interpelem, sustentamos que elas desvelam um modo instigante de experimentação do tempo livre, uma vez que nelas identificamos um “*pathos*” da distância entre o ser e os determinismos da cultura. Recordarmos de Kohan,⁵ quando assevera que “só um infante se constitui sujeito da linguagem, é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana, entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura”. Como apostamos na experimentação, ousamos deixar ecoar o que sentimos em e a partir do nosso fazer docente, focando mais naquilo que atravessamos e que nos atravessa, do que nas ilações técnico-teóricas. Ao redigir este texto, de teor acadêmico, assusta-nos o que ocorre agora, a saber: somos tomados pelo receio de usar um verbo tão subjetivo como sentir, ao passo que nos questionamos: como falar da escola, da experiência, da infância sem escancarar os nossos “sentires”? Recordando, então, o célebre cantor: Vamos nos permitir.⁶

Na experiência, conhecimento e vida se entrecruzam, não a vida que concentra conhecimento, mas a vida, que, atravessada pela experiência, é geradora de saberes, e saberes que, não sendo

⁵ KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter (Org.). *Lugares da infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

⁶ Lulu Santos, “Tempos modernos”.

definitivos e estáticos, impellem-nos a sempre novas experimentações. Dito isso, a experiência e a escola pensada a partir dela não possuem uma teleologia produtiva, uma meta ou um percurso traçado, mas tão somente uma abertura ao novo, ao que ainda está por vir, talvez por isso Larrosa (2009) aponta que, na experiência, em alguma de suas construções etimológicas, existe o perigo, a descoberta, o lançar-se no imprevisto, no ainda não dito.

Uma escola da produtividade é lugar da não experimentação, é o que nos ensina o modo de presença da infância na escola. Nossa jornada nos permite diversidade de encontrar, nas salas e pátios, com crianças, adolescentes e jovens. Nos dois últimos grupos, é latente a preocupação, a necessidade de dar conta de um futuro ainda não presente, o excesso de atividades implanta uma pressa, fazendo com que os momentos não sejam desfrutados em si e para si, mas visando a seus resultados. Nos mais velhos, com não pouca frequência somos instados por eles a fazermos uma aula “livre”, talvez o mais nítido sintoma de que, à medida que crescem, perdem o “tempo ocioso” da escola. No mundo infantil, no entanto, a pressa parece não preocupar, não existe meta, interessa viver o momento, e se algo além do momento chama a atenção das crianças, não se torna impeditivo para que deixem de vivê-lo, uma vez que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um tempo de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que nos correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automático da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2009)

Postular a relação entre experiência e infância pode sinalizar o deslocar-se em direção a um movimento singular em que o ser criança é o ser da acontecência da própria experiência. Digamos que a singularidade e a natureza aprendente/ensinante da infância é não somente o *locus* onde a experiência acontece; mas a própria

experiência escorregando no cotidiano da existência e abeberando-se de um possível eu, ou seja, refestelando-se na descoberta de si, adentrando o mundo de sua interioridade sem escrúpulos, preconceitos e/ou prévias postulações.

Experimentar ousar. O infante na infância e na infanteria

O intento em discutir as infâncias como dimensão própria da existência propicia à experiência enseja a desmistificação de marcadores culturais quando o foco é a criança. Ariès (1981) propôs que o entendimento da infância deve levar em conta uma multiplicidade de fatores históricos, culturais e econômicos, que contribuíram para desenhar uma imagem social hegemônica da infância.

Os estudos elaborados ao longo de muitos anos consagraram a ideia da infância como uma faixa etária própria de um indivíduo em desenvolvimento. Em tal perspectiva, infância é o período de crescimento que vai do nascimento à puberdade. Curioso que o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, que representa um ganho efetivo em termos de direitos sociais, entende criança como sendo a pessoa com até doze anos incompletos. Possivelmente há aqui um primeiro nicho de discussão, uma vez que assevera que há indivíduos que são exclusivamente promessas de futuridade. Ou seja, não são sujeitos completos.

Outro aspecto relevante diz respeito à etimologia da palavra “infância”, que indica sua origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, em que *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Assim, não sendo a criança o autor de sua fala em face da incapacidade de pronunciá-la, fica na tutela daquele que tem o poder de autoria, o adulto. Talvez, por isso, Castro escreveu que

As tarefas de traduzir e de interpretar o que é interesse da criança e do jovem, o que deve mudar em suas vidas e o que deve ser aí preservado são, nas sociedades ocidentais modernas, desempenhadas pelos que se

qualificam como mais experientes, ou como “profissionais” que detêm o saber autorizado.

Uma curiosidade não menos importante é que o termo *infante* era utilizado em países da Europa Ocidental para designar aqueles que, não sendo primogênitos, não teriam o direito à herança dos genitores. Assim, o conceito de *infantil* vincula-se totalmente ao de *infante*, aquele para o qual o acesso às palavras inexistente, ficando sob a tutela do adulto, uma vez que não alcança seus códigos linguísticos. Ora, ser *criança*, nessa ordem de pensamento, é estar na dependência, é viver tutelado, é não possuir vontades, desejos, condição ou capacidade de conhecer as coisas senão pela mediação daquele que já as oferece traduzidas com as palavras próprias do mundo específico da adultez.

Nosso olhar, entretanto, distancia-se dessa mirada na criança como algo passivo, inerte, sem uma fala – ou um lugar de fala – e sem a autoria que lhe torna existente. É impossível não comentar que essas perspectivas de entendimento consagradas pela tradição que miram a criança como o adulto de amanhã a negam como um sujeito de potencialidade, um sujeito pleno em seu texto e contexto. Nossa indagação sobre as infâncias está atravessada pelos perguntares de Kohan:

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (2022, p. 1).

A experiência que vivenciamos no chão da escola nos indicam o quanto as crianças são muito mais que uma singela promessa. Por isso, aventamos a infância como ancoradora de experiências múltiplas em razão de tratarmos de uma abertura incondicional para abraçar e assenhorar-se da novidade cotidiana chamada vida.

Sobre essa venturosa experiência de incessante ‘aprendência’ que traz a marca da infância, Agamben comenta:

Por isso, um adulto não pode aprender a falar; foram crianças e não adultos os que acessaram pela primeira vez a linguagem e, apesar dos quarenta milênios da espécie *homo sapiens*, a mais humana de suas características, precisamente – a aprendizagem da linguagem – permaneceu tenazmente ligada a uma condição infantil e a uma exterioridade: quem acredita num destino específico não pode verdadeiramente falar. (Agamben, 2001, p. 79-80).

Agamben (2001) nos auxilia a explicitar aquilo que tantos autores postulam hoje quando falam em infância. Ou seja, a superação de um entendimento linear e negacionista. Quanto apontamos as infâncias como lugar de experiência, fazemo-lo, como afirmado alhures, por entendermos ser esse um lugar de estranhamento e indagação. Quando tutelamos a criança por entendê-la infante, esquecemos que, desde a gênese da civilização, ela mantém estreita relação na audição das falas que escorregam até o ventre materno, nos sentimentos que solidariamente experimenta com a mãe. Quando parida, grita, chora, sorri, faz gracinhas e gracejos, manifestando todo um universo de sentimentos, humores e percepção. E nós dizemos que aquele diminuto ser não o é plenamente, é apenas uma esperança. E o texto do corpo, do cheiro, da cor? E o pretexto do choro, do grunhido, do sorriso? Isso num contexto que somente ganha significação graças à intervenção do mundo adulto. Será? Estamos inclinados a pensar uma abertura ímpar, inerente à infância, que a caracteriza.

O que faz o mundo adulto com essa espontaneidade? Como tratam os mais velhos da curiosidade infantil? Como se relacionam a petulância e ousadia que parecem ultrapassar os limites postos pela cultura? Ora, nega-se a infância como lugar de plena existência. Preconiza-se ser ela uma linha transitória. Abafa-se sua experiência vital de ser um aprendente.

Experimentar, provisoriamente concluir. Aprender a infanciar

Kohan e Fernandes utilizam o verbo *infanciar* como sendo a ação de

estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos os lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. (2020, p. 6).

Para eles, “ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um” (*idem*). Propõem, então, *infanciar* como forma de sinalizar “uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito” (*ibidem*). Alcançamos que o verbo enseja também aprender com a infância. Estar atento a ela. Mais que querer ensinar os nossos postulados já cristalizados, põe uma tradição que nem sempre abraça o tempo de hoje, abrir-se a um novo que desponta sem porto de paragem, sem luar já escrito na constelação de sábios, filósofos e cientistas que ilusoriamente pretenderam amarrar o tempo em seu achados, suas teorias, suas leis, suas lições.

Nas crianças encontramos o que é próprio da experiência por excelência, a “subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a finitude, a vida” (Larrosa, 2009, p. 35). As tradições acadêmico-científicas ainda não lhes fora suficientemente ensinadas ao ponto de lhes pesar, e não é que nos opomos à bagagem do já construído, mas acreditamos que aquilo que lhes serviria de mediação como mola propulsora para suas construções e percepções da vida, não raras vezes enterram suas asas no chão, impedindo-lhes o voo. É sem submissão aos roteiros, moldes e métodos que elas se permitem experimentar. Nós é que, com frequência, negligenciamos a liberdade com a qual experimentam, insistindo em condições que, na verdade, sufocam seu dinamismo.

Conseqüentemente outra lição nos é dada, a experiência não se alberga em um discipulado, não carece de instrutores, é livre, independe da autoridade, não podendo ser imposta. Diante dos meninos e meninas, ressignificar nosso papel docente se torna latente, somos interpelados a abandonar a ineficaz função de propositores ou guias, para proporcionar um espaço-tempo livre em que os experimentadores e experiências se encontrem, dialoguem de forma desde já democrática e construtiva.

O fazer de crianças não se ancora em uma teleologia da ação, encontra no encanto, no brilho dos olhos sua razão de ser. Gastam muito menos tempo que jovens e adultos confabulando possíveis resultados, têm abertura ao incerto, são passivas não como tábulas rasas, mas disponíveis, apaixonadas. Larrosa (2009) chama atenção ao risco de aprisionar a experiência em um conceito e a um imperativo do que deve ser feito. Kohan e Fernandes (2020, p. 6) recordam que é no esforço sincero de escutar seus sinais que nos fazemos outros. Para eles: “É exatamente assim que uma criança, um adulto e todo o resto podem se comunicar na invenção de uma infância por vir, em um exercício de fabulação, de abertura para o que não sabemos da infância e de questionamentos acerca do que cremos saber” (2020, p. 6). Conversando sobre o menino Paulo Freire, esses autores escrevem que este “pensava que o elemento mais importante que uma educação não pode deixar de ensinar é a pergunta” (p. 11). Ou seja, “toda educação deveria ensinar a cuidar da infância, a nutri-la, a cuidá-la, a fazer dela não apenas uma etapa da vida, mas um modo de vida em todas as idades” (*idem*).

Com tal horizonte em vista, pensamos que a Filosofia a que se deve referir quando falamos em infância é aquela que Matos (2021) chamou de Filosofia da Perguntação. Aquela replicada no canto “Oito anos”, de Adriana Calcanhoto:

Por que você é Flamengo e meu pai Botafogo?
O que significa “impávido colosso”?
Por que os ossos doem enquanto a gente dorme? Por que que os dentes caem?
Por onde os filhos saem?

Por que os dedos murcham quando estou no banho?
Por que as ruas enchem quando está chovendo? Quanto é mil trilhões vezes infinito?
Quem é Jesus Cristo? Onde estão meus primos?
Well, well, well, Gabriel...
Por que o fogo queima?
Por que a lua é branca?
Por que a Terra roda? Por que deitar agora?
Por que as cobras matam? Por que o vidro embaça? Por que você se pinta?
Por que o tempo passa?
Por que que a gente espirra? Por que as unhas crescem? Por que o sangue corre?
Por que que a gente morre? Do que é feita a nuvem?
Do que é feita a neve? Como é que se escreve Reveillon?
Well, well, well, Gabriel...

Quantas indagações que não se envergonham de vir à tona, que não se cansam de emergir. É o mundo visto incessantemente como novidade. Certamente, foi por isso que Freire deve ter dito: “Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim” (2001, p. 101). Na linha de ver, ouvir e aprender com as infâncias, Matos declarou

Embora esteja circunscrita a um sítio espaciotemporal concernente ao mundo que a recebe, a criança ainda não tem um mundo para chamar de seu. É recepcionada no mundo e na humanidade dos adultos. Mesmo que esteja agasalhada em um ambiente perpassado por valores, crenças, identidades e culturas, nada disso lhe pertence. O pertencimento ao mundo será originado desde sua navegação – qual escorrego no qual desliza para o incerto – a uma vida desprovida de previedades. (2021, p. 60).

A experiência de ser criança, de estar inteira e plena, no chão de um mundo cheio de enigmas, incógnitas, de segredos que se dão no cotidiano do tornar-se permite vislumbrar um ponto de encontro entre processos educativos que virão oferecer conhecimento com chaves de entendimento, construção de sentidos e do filosofar, que deverá desdobrar perguntas

inesgotáveis no intento de mais e mais adentrar no portal desse sempre desconhecido fenômeno chamado mundo.

Perguntar tem a ver com disposição em partir, caminhar, trilhar. Sair do conforto de um mundo estabelecido para a incerteza da busca. Implica estrangeiridade. Cogitar que esse transitar chamado vida não é propriamente paragem e, mesmo, todos os mirantes de repouso são meros transitar. Somos esses animais da busca, da ruminação, da insatisfação, da necessidade e do desejo. A suposta consciência de algo dado não se rende à sedução da busca do ainda não. As lógicas de margens constituídas, de epistemicídios que atendem aos ditames alheios às nossas próprias possibilidades de existir não satisfazem a busca do povir. Suspeito que a indagação ultrapassa as estradas do “sim” ou do “não”, os receituários do “bem” ou do “mal”, as cantilenas que prenunciam a “salvação” ou a “danação”. A vida não se resume às escolhas entre isso ou aquilo. Ontologicamente estamos sendo seres que, não sendo, desdobram-se em outras configurações de sendo. O mundo dado é apenas um fecho de possibilidades. As dimensões da vida espriam-se na experiência do próprio existir e na busca de algo para além do imediato, fenomênico lançar mão da ferramenta do perguntar como forma de adentrar e superar o mundo.

Postulo que aproximar pensamento e ação, pensamento circular como a roda gigante, que nos fornece uma visão maior que nós, ou, o retorno, por vezes entediante, da incômoda percepção de nossa face obscura quando posta em referência às projeções do desejo, são atitudes que encorajam o vivente a fazer-se continuamente. Pensamento aberto ao advento do novo, hospitaleiro dos achados promovidos pela coragem da pergunta. O que fazemos, homens e mulheres, para conter a vontade de mais vida? Como é possível embotar nossos instintos mais viscerais, conformando-nos aos credos sacramentados na e pela cultura? Se a vida roda e o mundo gira, por que pretendemos permanecer inertes?

Indivíduos absolutamente seguros de suas certezas, ávidos de reconhecimento e bajuladores. Homens e mulheres incapazes de uma atitude de indignação, de espanto, de dúvida, porque estão

assentados em insuspeitas postulações, parecem-me que perderam a capacidade de perguntar e aprender. Logo, colocaram a própria vida numa redoma que bloqueia seu instinto mais vital: o de ir além. Perderam a noção do que o filósofo amante da sabedoria milita jamais estará sozinho em sua busca, uma vez que, mesmo no isolamento de sua sala de estudos, está atravessado por uma infinidade de saberes que o constituem. Assim, “parte da convicção de que o conhecimento não se constrói no cogito individual (...), mas sim do diálogo com os outros, mesmo que aparentemente estejamos a cogitar sozinhos no nosso canto” (Castiano, 2010, p. 44).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CASTIANO, José P. *Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação*. Moçambique: Sociedade Editorial Ndjira, 2010.

CASTRO, L. R. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. *Revista Psicologia Política*, ano 7, n. 14, 2008. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/psicopol/seer/ojs/printarticle.php?id=32&layout=html>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.
- KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. *Revista Educação Pública*, jan. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>.
- KOHAN, Walter; FERNANDES, Rosana. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, 2020.
- LARROSA. *Nietzsche e a educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MATOS, Junot Cornélio. *Filosofia da perguntação*. v. 5. Maceió: Café com Sociologia, 2021. (Coleção Filosofia no Chão da Escola).
- NIETZSCHE, F. *Fragments Póstumos*. v. I, III, IV (1869-1888). Tradução e notas de Juan Luís Vermal e Joan B. Linares. Madri: Editorial Tecnos, 2008.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESPAÇO ESCOLAR: Construção coletiva do Saber

Junot Cornélio Matos
Edilania Rocha Oliveira

O professor, como mediador no ambiente educativo, vive uma série de experiências em sala de aula. Cada dia os acontecimentos são únicos, repletos de desafios e oportunidades de aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para ele mesmo. Uma das experiências mais marcantes para o professor é o contato com a diversidade dos alunos. Cada estudante traz consigo um conjunto único de habilidades, interesses, personalidades e histórias de vida. Lidar com essa diversidade requer sensibilidade e flexibilidade, pois cada indivíduo aprende de maneira diferente e tem necessidades distintas. O professor precisa aprender a adaptar suas estratégias de ensino para atender às diversas demandas, incluindo a inclusão e respeito às singularidades de cada aluno.

Alguns aspectos são importantes na sala de aula, nesse momento, podemos falar sobre a experiência, sendo ela a relação interpessoal entre professor e aluno. É um momento em que se estabelecem laços de confiança e empatia, permitindo uma conexão profunda entre ambos. O professor se torna um guia, um modelo a seguir, alguém que motiva e inspira os alunos a alcançarem seus objetivos acadêmicos e pessoais.

No entanto, nessas vivências, nem tudo ocorre da forma que os professores esperam. O professor enfrenta desafios, como a indisciplina e a falta de interesse por parte de alguns alunos. Lidar com situações de conflito e desmotivação requer paciência, perseverança e criatividade para buscar soluções efetivas. Essas dificuldades são oportunidades de crescimento profissional e pessoal, pois o professor aprende a desenvolver estratégias de

gestão em sala de aula e identificar as necessidades individuais de seus alunos.

Além disso, o ambiente educacional é constantemente moldado por mudanças sociais e tecnológicas, o que exige que o professor esteja em constante atualização e aprimoramento. Ele precisa estar aberto a novas metodologias de ensino, recursos tecnológicos e práticas pedagógicas inovadoras. A busca pelo conhecimento e a troca de experiências com outros educadores são elemento-chave para um profissional bem-sucedido.

As experiências vividas pelo professor em sala de aula são valiosas e motivam seu crescimento, pois tem a oportunidade de, em cada aula, impactar a vida dos estudantes, nutrindo o amor pelo conhecimento, o incentivo à curiosidade e moldando o futuro junto a cada um deles. É uma jornada repleta de desafios, aprendizagens e conquistas e, acima de tudo, a construção de um ambiente de aprendizado significativo e acolhedor para todos.

Dentro de um viés filosófico, é possível convidar os alunos a refletirem de forma crítica sobre conceitos, ideias e argumentos. As discussões em sala de aula são frequentes, incentivando os estudantes a expressarem suas opiniões, a debaterem sobre diferentes pontos de vista e questionarem suas próprias crenças e convicções.

Durante as discussões em sala, é possível a análise de textos clássicos e contemporâneos, sendo uma parte essencial no processo de aprendizagem, pois os alunos são desafiados a interpretar, analisar e compreender as ideias, identificando suas principais teses e argumentos. Nesse processo de construção, existe o estímulo ao pensamento crítico, o raciocínio lógico e a capacidade de argumentação.

Nesses momentos, podemos adentrar no campo da ética e moralidade, pois são palavras centrais no campo da filosofia. Os alunos são desafiados a refletir sobre suas próprias ações e responsabilidades, bem como sobre questões éticas mais complexas da sociedade.

Sabemos que o ambiente escolar é um espaço central na vida dos alunos, onde eles desenvolvem grande parte de suas habilidades cognitivas, socioemocionais e interpessoais. Dessa forma, quando mediamos as aprendizagens no espaço educativo, buscamos compreender as experiências vividas por eles, a fim de contribuir para uma reflexão sobre as práticas educacionais e o processo de aprendizagem. Assim, é possível refletir sobre o que Gadotti afirma:

Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (2007, p. 15).

Nesse contexto do chão da escola, podemos entender que a experiência é uma forma de conhecer o mundo, não apenas através de pensamento racional, mas também por meio das sensações, das emoções e das ocorrências, sendo a experiência o que nos conecta com o mundo e com o outro, e é fundamental para o desenvolvimento de uma visão de mundo e uma compreensão mais profunda da realidade.

É possível um maior entendimento, quando abrimos os horizontes do saber e ouvimos o que Larrosa, filósofo e pedagogo, aborda sobre a experiência, o que é, para ele, uma categoria fundamental para a compreensão do processo educacional e da formação humana. Suas ideias têm influenciado a área da educação e têm sido fonte de inspiração para repensar as práticas pedagógicas e a relação entre professores e alunos. Dá ênfase retratando que a experiência não é apenas um conjunto de vivências ou eventos isolados, mas sim um processo complexo que envolve os aspectos emocionais, cognitivos, sociais e culturais de uma pessoa. Percebe a experiência como um fenômeno que transcende o indivíduo e se relaciona com o contexto e a cultura em que a pessoa está inserida. Larrosa pontua que:

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 ocorrem: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar 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. (2018, p. 24).

Educação: possibilidades de uma realidade

Entendemos que a educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e para o progresso da sociedade. Ela abrange um vasto campo de conhecimentos, valores, habilidades e experiências que fazem parte da educação integral dos indivíduos e os preparam para enfrentar os desafios e oportunidades da sociedade contemporânea.

A educação não se limita apenas à transmissão de informações e conteúdos acadêmicos, mas também envolve o cultivo do pensamento crítico, da criatividade da ética e da cidadania no âmbito mais geral. Assim, demonstra um papel vital na construção de identidades, no desenvolvimento de valores e na promoção intercultural de cada aluno.

A educação busca empoderar os indivíduos, permitindo que alcancem todo o potencial que cada um tem. Ela pode oferecer as oportunidades de aquisição de conhecimentos sobre uma gama de conteúdos e vivências, desenvolvendo habilidades práticas e sociais e a exploração de suas próprias identidades. Pode, ainda, contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades, combatendo as desigualdades sociais ao tentar oferecer uma educação de qualidade para todos.

Entendemos que a educação não ocorre apenas nas salas de aula, mas também em diversos outros espaços. Podemos categorizar como uma jornada ao longo da vida, na qual as pessoas

continuam aprendendo, adaptando-se e reinventando-se diante das mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Freire diz que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (Freire, 1996, p. 13)

A educação na vida dos indivíduos pode ser o alicerce sobre o qual uma sociedade se constrói. Ela tende a ser o meio pelo qual novas gerações recebem a mediação do conhecimento, desenvolvem habilidades e adquirem os valores necessários para contribuir positivamente com o mundo. Nesse sentido, que seja uma educação de qualidade, não apenas enriquecendo a vida das pessoas, mas que seja um investimento para o futuro, adaptando cada ser social para a criticidade e capacidade de enfrentar os desafios diários da vida cotidiana.

Pensamos que educação se faz em todos os ambientes sociais, mas adentrando no campo da escola, podemos entender quando Gadotti afirma que

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social, ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. (Gadotti, 2007, p. 11).

Ainda pensando no que se refere à educação, Larrosa defende que a experiência deve ser valorizada e construída no processo de aprendizagem. Critica uma visão educacional centrada apenas na transmissão de conhecimentos, sem considerar a dimensão experiencial dos alunos. Percebe que o papel do professor é criar condições para que os alunos vivam experiências e transformem,

permitindo que eles construam seu próprio conhecimento e sentido para o mundo e para a vida.

É preciso, ainda, entender que o afeto e a empatia na relação entre professor e aluno são imprescindíveis, pois a experiência educacional é enriquecedora quando há um ambiente de confiança e acolhimento, no qual os alunos se sentem homenageados e valorizados como indivíduos únicos. O afeto e a empatia têm um significado positivo na relação entre professor e aluno, afinal, quando existe um ambiente de confiança e acolhimento, onde os estudantes se sentem valorizados em suas pequenas conquistas, a experiência vivida por ambos é de grande relevância.

Podemos dizer que as reflexões acerca da experiência enfatizam a importância de elevar a dimensão vivencial na educação, destacando que a aprendizagem não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve uma compreensão mais profunda e significativa de mundo, ancorada nas vivências, sensações e emoções dos alunos.

As vivências dos estudantes em sala de aula desempenham um papel fundamental na construção da autonomia deles. Nesse caso, autonomia refere-se à capacidade que cada um tem de tomar decisões controladas, de agir de forma independente, assumir responsabilidades e gerenciar sua própria aprendizagem. Existem várias maneiras pelas quais as vivências em sala de aula podem auxiliar os estudantes nesse processo.

É possível dizer que a participação ativa promove a participação efetiva de cada indivíduo nas discussões, projetos em grupo e atividades práticas que incentivem a expressão de opiniões, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e tomada de decisões colaborativas. Assim, eles irão se sentir parte ativa do processo de aprendizagem.

Em sala de aula, podemos pensar em favorecer a escolha e autodireção, permitindo aos alunos suas escolhas dentro do currículo ou das atividades, fazendo com que a sala de aula se torne um espaço onde eles possam explorar áreas de interesse pessoal. Assim, eles podem ter um maior engajamento e um

desenvolvimento mais amplo na capacidade de fazerem escolhas e gerenciarem seus conhecimentos.

Mesmo com todo arsenal de motivação, na sociedade contemporânea, os estudantes ainda enfrentam uma série de desafios que podem afetar sua aprendizagem e seu bem-estar. Várias são as dificuldades que nosso espaço educativo enfrenta junto à equipe para mediar as aprendizagens significativas para os alunos. De acordo com Freire,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]. (Freire, 1996, p. 22).

Em muitos contextos, percebe-se uma pressão acadêmica por notas altas e conhecimento significativo. A intensa competição pode gerar estresse, ansiedade e medo do fracasso, prejudicando todo contexto emocional e motivação de aprender. A diversidade cultural pode ser, também, um gerador de desafios dos alunos na adaptação cultural, de linguagem, a comunicação e o entendimento mútuo entre os pares. As dificuldades de linguagem e o preconceito podem influenciar profundamente esses alunos.

É necessário pensar em questões que se relacionem com a saúde mental dos alunos, e ainda é possível perceber outras dificuldades. O *bullying* ainda é um problema sério em muitas escolas, tanto presencialmente quanto *on-line*. O *cyberbullying*, em particular, pode continuar além do espaço escolar, causando adoecimento emocional e social para esses alunos.

A falta de conexão entre o conteúdo ensinado e a vida cotidiana pode levar a uma falta de motivação para as aulas e o envolvimento nos estudos de modo mais eficaz. A diferença socioeconômica e alunos de diferentes origens podem enfrentar desigualdades em termos de acesso a recursos educacionais, apoio extraescolar e oportunidades, desfavorecendo seu desempenho no campo educativo. Quando eles sentem que a educação não os está

preparando para os desafios do mundo real, incluindo habilidades práticas, financeiras e resolução de problemas do dia a dia, podem ter a sensação de fracasso nos diversos campos da vida. Por isso, é importante que os pais e a sociedade em geral estejam mais conscientes desses desafios e possam trabalhar juntos para criarem ambientes de aprendizagens favoráveis e inclusivos, sendo estes adaptados às diversas realidades dos alunos, promovendo seu bem-estar emocional e acadêmico. Pois, ainda enfatizando Freire,

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História. (Freire, 1996, p. 28)

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____; RECHIA, Karen. *P de professor*. São Carlos: João e Pedro Editores, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

TEODORO, João Vitor (Org.). *Vivências na docência: do ensino básico ao superior*. Campo Grande: Inovar, 2020.

DISCUSSÃO ENTRE DIREITO, MORAL E O POSITIVISMO JURÍDICO NA VISÃO DE JURGEN HABERMAS

Anderson de Alencar Menezes
Antônio Tancredo Pinheiro da Silva
Gustavo de Melo Silva
Vitor Gomes da Silva

O positivismo jurídico é uma abordagem que defende que a validade das normas jurídicas depende exclusivamente de sua origem em fontes reconhecidas, tais quais as leis ou decisões prolatadas do judiciário, e não de seu conteúdo ético e moral.

Na perspectiva de Habermas, o processo democrático de deliberação pública é primordial para garantir a legitimidade das normas jurídicas. Tais decisões são abordadas por Habermas devem surgir de um processo comunicativo no qual são oportunizados aos cidadãos a participação e apresentação de argumentos e defesa a partir de seu ponto de vista.

O positivismo jurídico é criticado por Habermas por sua falta de consideração pela dimensão discursiva e argumentativa da prática jurídica, defendendo a importância racional do discurso, da democracia, a legitimidade do direito e da moral.

A ideia central habermasiana é que toda norma ou regra tem que passar pelo crivo discursivo com fins de um consenso real. Essa perspectiva inaugurada por Habermas é uma crítica à tradição clássica que percebe na norma a sua aplicabilidade de um ator que age estrategicamente sem considerar o entendimento como pano de fundo de toda e qualquer forma de legislação. Ou seja, a norma é consensuada discursivamente.

Debate entre Direito e Moral e sua complementaridade

Jürgen Habermas, teoriza uma íntima relação entre direito e moral, fundamentada em um diálogo democrático e deliberativo que deve orientar as sociedades contemporâneas.

No que pulsa à complementaridade entre direito e moral, Habermas sustenta uma visão na qual as esferas, apesar de distintas, se interpelam e são essenciais para a legitimidade e coerência das sociedades democráticas.

Para Habermas, o direito é legítimo quando está em harmonia com princípios morais universalmente aceitos e, por conseguinte, emerge de um processo discursivo que é inclusivo, racional e livre de coerção. Essa legitimação moral do direito é crucial para garantir que as normas jurídicas não apenas regulamentem a convivência social, mas também sejam percebidas como justas e, assim, ganhem a aceitação dos cidadãos.

Habermas apresenta-se como uma das vozes filosóficas mais influentes do século XX, com contribuições profundas para a teoria do direito, particularmente no contexto das democracias modernas. Ele desenvolveu uma teoria procedimentalista do direito centrada na ideia de deliberação democrática e justificativa racional. Vamos examinar os principais pontos do entendimento de Habermas sobre o direito:

1. Direito como Coordenador Social: Para Habermas, o direito desempenha um papel crucial na coordenação da ação social em sociedades complexas e diferenciadas. Ele serve como um meio de integração social, permitindo a cooperação e a coexistência pacífica dos cidadãos.

2. Legitimação através do Procedimento: Habermas defende que a legitimidade do direito não é derivada apenas de seu conteúdo, mas principalmente do processo pelo qual é criado. As leis são legítimas quando são o resultado de processos democráticos e deliberativos, nos quais os cidadãos têm a oportunidade de participar e expressar suas opiniões.

3. Procedimentalismo Deliberativo: A teoria do direito de Habermas é frequentemente descrita como "procedimentalista deliberativa". Ele acredita que a deliberação pública, livre de coerção e dominação, é essencial para a legitimação do direito. Essa ênfase no processo democrático é central para sua visão do direito moderno.

4. Relação entre Direito e Moralidade: Habermas argumenta que há uma interação essencial entre direito e moralidade. O direito deve ser capaz de justificar-se em termos morais. Assim, para ele, o direito e a moralidade são complementares, embora distintos. A moralidade fornece os princípios normativos, enquanto o direito oferece um mecanismo para a sua concretização na prática.

5. Colonização do Mundo da Vida: Habermas também discute o conceito de "colonização do mundo da vida", onde sistemas baseados em poder e dinheiro (sistemas administrativos e econômicos) invadem e deformam esferas tradicionais da vida cotidiana, que são normalmente reguladas por normas sociais e culturais. O direito, em certas circunstâncias, pode servir como um meio para essa colonização, mas também pode atuar como um baluarte contra ela, protegendo os espaços de comunicação autêntica.

6. Direito e Democracia: Em última análise, Habermas vê uma relação intrínseca entre direito e democracia. Para ele, uma verdadeira democracia não é apenas uma questão de votação, mas de cidadãos engajados em processos deliberativos contínuos. O direito, em sua visão, deve facilitar e proteger esses processos.

A abordagem de Habermas ao direito é profundamente enraizada em sua teoria mais ampla da ação comunicativa e do discurso ético. Ele oferece uma visão do direito que, enquanto reconhece as realidades da modernidade e da diferenciação social, também defende um ideal de democracia deliberativa e justificativa racional.

A teoria da moralidade de Jürgen Habermas é profundamente entrelaçada com sua teoria da ação comunicativa e sua concepção de discurso ético.

A moralidade, para Habermas, não é uma mera questão de normas subjetivas ou valores relativos; ela é fundamentada na intersubjetividade e na capacidade dos seres humanos de entrar em diálogo e chegar a um entendimento mútuo.

Seguem alguns dos pontos centrais da concepção habermasiana de moralidade:

1. Princípio do Discurso: O cerne da teoria moral de Habermas é o "princípio do discurso", que postula que uma norma só pode ser considerada moralmente válida se todos os afetados puderem aceitá-la em um discurso livre e imparcial. Essa ideia enfatiza a importância da deliberação e da participação democrática na formação da moral.

2. Universalismo e Interesse Geral: Habermas defende um universalismo procedimental. Isso significa que, embora os resultados específicos de discussões morais possam variar, o procedimento ou método de deliberação - um discurso livre e inclusivo - é universalmente aplicável. As normas morais devem ser justificáveis e aceitáveis para todos os afetados por elas.

3. Distinção entre Ética e Moral: Habermas faz uma distinção importante entre questões éticas e morais. Enquanto as questões éticas se referem ao bem-estar e aos valores de uma comunidade ou cultura específica, as questões morais são aquelas que têm implicações universais e se referem a direitos e deveres que são igualmente aplicáveis a todos.

4. Moralidade e Comunicação: A teoria da moralidade de Habermas é derivada de sua teoria mais ampla da ação comunicativa. Para ele, a moralidade é inerentemente ligada à nossa capacidade de comunicar, deliberar e chegar a um entendimento mútuo. A linguagem e o diálogo são, portanto, fundamentais para a constituição da moralidade.

5. Desafios da Modernidade: Habermas reconhece que a modernidade trouxe desafios significativos para a concepção tradicional de moralidade. A diferenciação social, a pluralização e a complexidade das sociedades modernas tornam mais difícil chegar a um consenso moral. No entanto, ele vê o potencial de

superar esses desafios por meio do discurso democrático e da deliberação.

6. Moralidade e Legitimação: Para Habermas, a moralidade também desempenha um papel crucial na legitimação das instituições sociais, incluindo o direito. As normas e instituições só são legítimas se puderem ser justificadas moralmente, ou seja, se forem derivadas de processos que respeitem o princípio do discurso.

A moralidade, por sua vez, refere-se a normas e princípios universais que, no pensamento habermasiano, são válidos quando podem ser aceitos por todos em uma situação de discurso idealizado. Esse caráter universalista da moral é crucial para a constituição de uma ordem jurídica justa, pois oferece os fundamentos normativos que asseguram que o direito respeite princípios éticos básicos de justiça e igualdade.

No contexto da complementaridade, enquanto a moral proporciona os princípios fundamentais e universais que orientam a justiça e a equidade, o direito, por outro lado, materializa esses princípios em normas concretas, aplicáveis e verificáveis, garantindo a ordem social e os mecanismos para resolver conflitos.

Assim, para Habermas, direito e moral não são entidades separadas operando em esferas isoladas, mas sim entrelaçados numa teia de complementaridade que é vital para a sustentação da democracia e para a promoção de uma sociedade justa e equitativa. A moral guia o direito com seus princípios universais, enquanto o direito dá efetividade prática aos princípios morais, estabelecendo normas, regulamentos e mecanismos de sanção e resolução de disputas, sempre visando uma coexistência pacífica e justa.

Habermas defende que as sociedades contemporâneas enfrentam o desafio de garantir que suas estruturas jurídicas e políticas sejam, ao mesmo tempo, eficazes e justas. Esta dualidade implica em assegurar que o direito não seja apenas uma ferramenta de regulação e controle, mas também um instrumento que promova a realização da justiça. A complementaridade entre direito e moral se revela essencial nesse contexto.

É a moral, com sua força normativa, que garante a legitimidade intrínseca do direito. Em um mundo onde a autoridade tradicional foi amplamente deslocada, os sistemas jurídicos não podem depender apenas de sua força coercitiva para garantir a adesão dos cidadãos. É preciso que as leis sejam reconhecidas como justas, como manifestações de princípios morais compartilhados. Habermas reconhece esse desafio e, por isso, enfatiza a necessidade de um processo democrático e participativo na formação do direito.

Por outro lado, a moral, por mais que possua princípios universais, necessita do direito para sua efetiva concretização na vida social. A moral, sozinha, não tem os mecanismos para garantir sua aplicação em situações práticas. É o direito que transforma esses princípios morais em regras objetivas e aplicáveis, fornecendo os mecanismos para sua implementação, interpretação e sanção.

Assim, a relação simbiótica entre direito e moral, conforme entendido por Habermas, é a chave para uma sociedade que não só mantém a ordem, mas também avança em direção à justiça e equidade. A visão habermasiana convida as sociedades modernas a refletirem constantemente sobre como seus sistemas jurídicos estão alinhados com os valores morais e a buscarem incessantemente uma maior congruência entre essas duas esferas, garantindo assim uma coexistência mais harmoniosa e justa.

Por fim, a complementariedade de direito e moral não é apenas uma questão teórica, mas tem implicações práticas significativas para a justiça, governança e coesão social. Reconhecer e respeitar essa relação é fundamental para a construção e manutenção de sociedades justas, estáveis e democráticas. Ou seja, Habermas percebe que os apelos morais são oriundos do Mundo da Vida e que interpelam práticas comunicativas que resguardem as intuições que advêm destes apelos. Uma razão comunicativa capaz de religar as relações que se desenvolvem no campo do Direito e que atravessam o Mundo da Vida com suas aspirações, tramas e dramas do cotidiano da existência através das demandas e queixas que se materializam no âmbito da moralidade.

O positivismo jurídico na visão crítica de Habermas

Positivismo Jurídico é uma teoria jurídica que advoga o pensamento de que o direito é uma edificação genuinamente formal e que não está necessariamente unido a considerações morais ou éticas. Este enfoque, largamente associada a juristas como Hans Kelsen e John Austin, argumenta que a regularidade de uma norma jurídica é assentada unicamente por sua procedência em fontes reconhecidas pelo sistema jurídico, como a legislação estatal ou a tradição jurídica.

Doutra banda, Jürgen Habermas, um pensador alemão conhecido por seu trabalho em doutrina crítica e filosofia política, oferece uma visão crítica desse Positivismo Jurídico tradicional. Ele sustenta que esse divórcio estrito entre direito e moral é escasso para compreender a complexidade das questões jurídicas e a relação inseparável entre o direito e a ética.

Habermas destaca a relevância da moralidade na constituição do direito. Para o alemão, as normas jurídicas não podem ser inteiramente separadas da moral, uma vez que a moral desempenha um papel fundamental na legitimação do direito. De tal modo, a validade de uma norma deve ser analisada não apenas com base em sua origem estatal, mas também à luz de considerações morais mais dilatadas.

A teoria da ação comunicativa de Habermas cumpre um papel basilar em sua crítica ao Positivismo Jurídico. Ele sustenta que a linguagem e a comunicação exercem um papel essencial na constituição do direito. Através do debate racional e da deliberação pública, as normas jurídicas carecem ser justificadas e legitimadas. Assim sendo, a arguição racional deve prevalecer sobre a coerção ou a autoridade no consentimento das normas.

Embora Habermas reproche o Positivismo Jurídico tradicional, ele não o rejeita totalmente. Em vez disso, suas críticas podem ser vistas como um chamado para aperfeiçoar o Positivismo Jurídico, tornando-o mais sensível às dimensões éticas e à participação democrática. (Dutra, 2022)

No final das contas, a visão crítica de Habermas sobre o Positivismo Jurídico avulta a importância da moralidade, da comunicação e da deliberação pública no desenvolvimento do direito. Essas perspectivas desafiam a ideia de que o direito pode ser inteiramente autônomo de considerações éticas e morais, e instigam uma reflexão mais profunda sobre a relação entre o direito e a justiça em nossa coletividade.

O Positivismo Jurídico é uma abordagem teórica que tem sido fundamental para a compreensão do direito em diversas tradições jurídicas. Em sua forma mais bucólica, o Positivismo Jurídico sustenta que o direito é um sistema de normas criadas e convalidadas pelo Estado, independentemente de seu teor moral ou ético. No entanto, quando consideramos essa perspectiva à luz da visão crítica de Jurgen Habermas, uma cadeia de fundamentos subjacentes pode ser identificados.

a) **Legalidade e Validade:** Um dos embasamentos centrais do Positivismo Jurídico é a evidência na legalidade e na validade das normas jurídicas. Isso denota que uma norma é considerada válida puramente porque foi promulgada por uma autoridade competente dentro do sistema jurídico. Essa validade não depende de avaliações morais ou éticas sobre o conteúdo da norma.

b) **Isolamento Estrito entre Direito e Moral:** O Positivismo Jurídico defende uma separação estrita entre o direito e a moral. Isso implica que, mesmo que uma norma seja considerada moralmente injusta ou inadequada, ela ainda é válida se for criada de acordo com o processo legal estabelecido.

c) **Soberania do Estado:** Outro fundamento importante é a soberania estatal na concepção e validação das normas jurídicas. Isso implica dizer que apenas o Estado tem a domínio para criar normas que são reconhecidas como válidas no sistema jurídico.

A perspectiva de Habermas difunde uma crítica basilar a esses fundamentos do Positivismo Jurídico:

a) **Moralidade na Concepção do Direito:** Habermas argumenta que a moralidade desempenha um papel relevante na gênese do direito. Ele contraria a ideia de que o direito pode ser

totalmente autônomo de considerações éticas, assegurando que a moral é fundamental para a legitimidade das normas jurídicas.

b) **Comunicação e Deliberação Pública:** A teoria da ação comunicativa de Habermas destaca a importância da linguagem e da comunicação na constituição do direito. Ele sustenta que as normas jurídicas devem ser justificadas por meio de argumentos racionais e deliberação pública. Logo, a validade das normas necessita ser alcançada através de discussões e consensos, em vez de ser imposta de forma unilateral pelo poder estatal.

c) **Participação Democrática:** Habermas também ressalta a necessidade de participação democrática na formação do direito. Ele advoga a tese de que as decisões jurídicas devem ser submetidas a debates públicos da sociedade, nos quais todos os afetados tenham a oportunidade de participar e influenciar o processo de tomada de decisão.

Reconciliando Habermas com o positivismo jurídico

A reconciliação entre a visão crítica de Jürgen Habermas e o Positivismo Jurídico tradicional é um assunto de grande relevância para a teoria jurídica contemporânea (atual). O Positivismo Jurídico, como corrente teórica, defende a ideia de que o direito é constituído apenas por normas criadas e validadas pelo Estado, independente de seu conteúdo ético ou moral. Por outro lado, Habermas questiona essa separação rígida entre direito e moral, enfatizando a importância da moralidade, da comunicação e da deliberação pública na formação do direito. A reconciliação entre essas perspectivas aparentemente divergentes representa um desafio intelectual e teórico significativo.

Embora as visões de Habermas e do Positivismo Jurídico possam parecer contraditórias, existem questões de convergência importantes que podem servir como alicerce para uma reconciliação.

1. **Reconhecimento da Legalidade:** Ambas as abordagens reconhecem a importância da legalidade no sistema jurídico. O

Positivismo Jurídico enfatiza a necessidade de que as normas sejam criadas e validadas de acordo com os procedimentos legais estabelecidos pelo Estado. Habermas, por sua vez, destaca a importância da justificação racional das normas, o que também implica uma preocupação com a legalidade.

2. Processo Democrático e Deliberação: Tanto Habermas quanto o Positivismo Jurídico reconhecem a importância do processo democrático na formação do direito. O Positivismo Jurídico, em sua versão mais atualizada, incorpora elementos democráticos na determinação da validade das normas. Habermas, por sua vez, enfatiza a deliberação pública como um meio fundamental para justificar as normas.

Um dos principais desafios na reconciliação entre Habermas e o Positivismo Jurídico é o tema da moralidade no direito. O Positivismo Jurídico tradicional ampara que a validade de uma norma não está amarrado de seu conteúdo moral, enquanto Habermas sustenta que a moralidade cumpre um papel fundamental na formação do direito.

Uma abordagem para reconciliar essas perspectivas é adotar que, embora a validade das normas seja determinada pela legalidade, a moralidade pode influenciar a interpretação e a aplicação das normas jurídicas. Isso significa que as normas jurídicas podem ser avaliadas moralmente justas ou injustas, e os operadores do direito têm a responsabilidade de considerar essas questões éticas ao aplicar as normas.

Como já fora dito preteritamente, o Positivismo Jurídico teve suas origens no século XIX com pensadores como John Austin e Jeremy Bentham, mas foi consolidado no século XX por juristas renomados como Hans Kelsen. Esses teóricos argumentavam que o direito deveria ser examinado de forma objetiva, sem considerações subjetivas sobre o que é moralmente certo ou errado. A tese da separação entre direito e moral é uma das pedras angulares dessa abordagem.

Temos três aspectos da tese da separação entre direito e moral, quais sejam: Validade legal, Neutralidade moral e a separação da

escrita. **Validade Legal é que** de acordo com o Positivismo Jurídico, a validade de uma norma jurídica é determinada exclusivamente por sua origem nas instituições estatais. Isso significa que uma norma é considerada válida simplesmente porque foi promulgada por uma autoridade competente, como o Legislativo ou o Executivo, independentemente de seu conteúdo moral. Já a **neutralidade moral**, o Positivismo Jurídico sustenta a neutralidade moral do direito, o que implica que as normas jurídicas não devem ser avaliadas em termos de seu mérito moral. Uma lei injusta do ponto de vista moral ainda é considerada uma lei válida, desde que cumpra os requisitos formais estabelecidos. Por fim, a **Separação Estrita**, onde a separação entre direito e moral é estrita e completa. Isso significa que o direito deve ser analisado e interpretado independentemente de considerações morais ou éticas. Os operadores do direito, como juízes e advogados, devem aplicar a lei de acordo com seu texto e as decisões judiciais anteriores, sem fazer julgamentos morais. (Menezes; Silva, 2019)

Comunicação e deliberação pública na visão habermasiana

A comunicação e a deliberação pública cumprem papéis decisivos na sociedade contemporânea, especialmente no contexto das decisões políticas, jurídicas e éticas. Esses processos são fundamentais para garantir a participação democrática, promover o debate informado e alcançar consensos em questões que afetam a coletividade. Neste texto, exploraremos a importância da comunicação e da deliberação pública em dois níveis: o político e o jurídico.

A política é um espaço em que a comunicação e a deliberação pública desempenham um papel vital na tomada de decisões e na formação de políticas públicas. Através do debate público, os cidadãos podem expressar suas opiniões, demandas e preocupações, e os tomadores de decisão podem ouvir essas vozes para moldar suas políticas de acordo com o interesse público. (Bresolini; Silva, 2020)

A comunicação política envolve uma série de canais, incluindo mídia, redes sociais, comícios e debates. É através desses meios que as informações são disseminadas e os pontos de vista são compartilhados. A qualidade e a acessibilidade desses canais são essenciais para garantir que todos os cidadãos tenham a oportunidade de participar ativamente na vida política.

A deliberação pública, por sua vez, se refere ao processo de debate e discussão sobre questões políticas. Envolve o exame cuidadoso das evidências, a apresentação de argumentos e a busca de consensos baseados em razões e princípios compartilhados. A deliberação pública é fundamental para tomar decisões informadas e construir políticas que atendam às necessidades e aos valores da sociedade.

A comunicação e a deliberação pública também desempenham um papel importante no sistema jurídico. A transparência e a acessibilidade são capitais para resguardar que o sistema de justiça seja percebido como justo e legítimo.

Os tribunais, por exemplo, noticiam suas decisões por meio de julgamentos públicos baseado no princípio da publicidade. Isso permite que as partes envolvidas, bem como o público em geral, percebam o raciocínio por trás das decisões judiciais e a aplicação da norma. Além disso, a comunicação eficaz entre advogados, juízes e júris é essencial para garantir que o devido processo legal seja respeitado no âmbito do direito público. (Durão, 2009)

A deliberação pública no contexto jurídico também é categórica. Júris, por exemplo, deliberam sobre a culpabilidade ou inocência de um réu com base em evidências apresentadas em um tribunal. Essa deliberação é guiada por princípios legais e é essencial para garantir um julgamento justo.

Considerações finais

É forçoso constatar diante da discussão da literatura que Habermas defende a importância de um espaço público onde os

cidadãos possam se engajar em discussões racionais sobre questões políticas e morais.

Tal espaço é essencial para a formação do consenso e para garantir que a legislação e políticas sejam moralmente justificadas.

Devendo, as normas, refletirem princípios morais que poderiam ser aceitos por todos os envolvidos em um processo discursivo livre, não sendo legítimas as que moralmente não podem ser justificadas, segundo Habermas, onde os sujeitos se envolvem no processo de comunicação e discussão, sem coerção, compartilham posicionamentos e buscam entendimentos mútuos, como base legítima das normas políticas e morais.

Neste âmbito de compreensão, existe uma linha de complementaridade entre Direito e Moral na ótica habermasiana. É uma crítica ao pensamento de Max Weber que concebia que a Moralidade despia o Direito de sua racionalidade. Habermas avança para uma compreensão mais dialética desta relação, sobretudo a atenção devida e necessária ao Mundo da Vida.

Referências

DUTRA, Delamar José Volpato; OLIVEIRA, Cláudio Ladeira de; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. **Habermas and legal positivism**. *Ethic@*, Florianópolis, v. 21 n. 3, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/90932>.

Acesso em: 11 abr. 2023.

DURÃO, A. B. **Habermas: os fundamentos do estado democrático de direito**. Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 119–137, 2009. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/998>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRESOLIN, K.; SILVA, M. **Mundo da vida e direito: uma abordagem a partir de Habermas**. *Aufklärung: revista de filosofia*, [s. l.], v. 7, n. esp, p. p.155–174, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/arf/article/view/55701>.

Acesso em: 2 ago. 2022.

HABERMAS, Jürgen. Direito e democracia: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a. v. 1.

MENEZES, Anderson de Alencar; SILVA, Gustavo de Melo. **A ineficácia do positivismo jurídico na redução dos litígios sociais em face da ausência de reconhecimento.** In: LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de (org.). COLÓQUIO HABERMAS, 15., COLÓQUIO FILOSOFIA DA INFORMAÇÃO, 6., 2019. [Anais...] Rio de Janeiro). Reconhecimento do outro e Estado de direito. Rio de Janeiro: Salute, 2019. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/39238/1/Habermos.pdf#page=208>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MENEZES, Anderson de Alencar; SILVA, Gustavo de Melo; EFKEN, Karl Heinz. **Estado de direito democrático e patologias sociais na ótica de Jurgen Habermas.** Revista Eletrônica de Filosofia. São Paulo, v. 17, n. 2, jul-dez, 2020, p. 250-259. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/51617/34196>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FETICHISMO DO DISCURSO RELIGIOSO *versus* AULAS DE FILOSOFIA

Adailton Pereira de Melo
Junot Cornélio Matos

Introdução

O discurso religioso na atualidade ganha dimensões preocupantes, quando diante de conquistas sociais históricas produzidas por governos populares esse discurso passa a refletir a forma como as igrejas cristãs vem desenvolvendo um fetichismo religioso alienante, perigoso e violento. Esse discurso se traduz em reações adversas dentro das salas de aulas, especialmente quando nas aulas de Filosofia temos um enorme universo de estudantes provenientes das mais variadas denominações pentecostais e neopentecostais.

Não é surpresa a reação diante dos questionamentos e afirmações oferecidos pelos estudantes quando das reflexões filosóficas proposta pelo professor: “O senhor é ateu?” “Alguma vez creu em Deus?” “Filosofia é coisa do demônio!” “A Bíblia condena esse tipo de conhecimento mundano!”. Estas e outras paradoxais questões precisam ser levadas em consideração sem, contudo, se fazer um enfrentamento à liberdade religiosa.

Sabe-se, até mesmo os mais leigos no assunto, que a maioria das igrejas vem investindo em espaços políticos por meio da eleição de representantes. É perceptível que os representantes conseguem ser eleitos pelo discurso pseudos-moralista e impregnado de interesses escusos. Não é difícil perceber a riqueza acumulada pelos líderes religiosos em detrimento da miséria de grande parcela de seus fiéis. Por outro lado, todo o discurso religioso alimentado nos cultos, de maneira geral, está intimamente associado ao Antigo

Testamento, o que faz parecer que se está em uma sinagoga e não em um templo cristão, obviamente pelo fato de que essa realidade bíblica representar o acesso à Lei (Mosaica). Traduzido na dinâmica da “lavagem de seus fieis, atingindo de maneira direta os estudantes provenientes desse espaço religioso.

O presente trabalho tem como objetivo discutir como o discurso religioso das igrejas cristãs, amparados na Lei do Antigo Testamento e na desvirtuação do Novo promove um fetichismo religioso, nos moldes do que discute Karl Marx em relação ao fetichismo da mercadoria, partindo do princípio que em na Carta aos Romanos encontramos uma veemente oposição ao legalismo judaico: a cólera de Deus se revela contra toda impiedade e toda injustiça dos homens que mantém a verdade cativa (Rm 1, 18); julgar ao outro é condenar a si mesmo (Rm 2, 1); mortos em relação ao legalismo pelo corpo de Cristo e a Lei somente ajuda a conhecer o pecado (Rm 7, 1.7).¹

De maneira geral, o processo em que se constrói o discurso religioso tem duas dimensões: anunciar o Evangelho como forma de modificação substancial da vida humana (cf. 1ª Carta aos Coríntios 13); e promover essa mesma vida humana em todos os sentidos de modo que o Reino de Deus se estabeleça historicamente como uma realidade como descreve Lucas (Lc 4, 14-22) no início do seu Evangelho: “O Espírito do Senhor está sobre mim, porque me ungiu; e enviou-me para anunciar a boa nova aos pobres, para sarar os contritos de coração, para anunciar aos cativos a redenção, aos cegos a restauração da vista, para pôr em liberdade os cativos, para publicar o ano da graça do Senhor”.

O discurso religioso cristão na atualidade

A escolha pelo texto de Paulo em relação ao discurso produzido hoje pelas igrejas cristãs interessa a esta análise,

¹ O texto bíblico utilizado faz parte da **BÍBLIA**, Tradução Ecumênica. São Paulo: Loyola, 2015.

considerando que este se identifica como um *corpus* (*corpus paulino*), que segundo Maingueneau (2015, p.39) ao definir o sentido do mesmo, explica que “um *corpus* pode ser constituído por um conjunto mais ou menos vasto de textos ou de trechos de textos, até mesmo por um único texto”.

É na aprendizagem desses textos devidamente repetidos, grifados nas Bíblias e introjetado na consciência e no subconsciente dos fiéis que as Igrejas os preparam para não aceitarem nenhuma forma de reflexão ou questionamento que estejam indo contra a vontade dos seus pastores e ministros religiosos.

O interesse pela análise do discurso religioso surge no momento em que a esfera política nacional se incumba de fazer com que o mesmo esteja entrelaçado com o discurso político em frases que circulam como “Deus acima de todos”. Nesse caso, com o apoio de uma parte considerável das igrejas cristãs e seus líderes, bem como com a formação de uma “bancada legislativa” de representantes evangélicos, o discurso político se traveste do discurso religioso em nome da moralidade, da salvação da família e dos valores evangélicos, o resultado é seu forte impacto na prática social e sua transmigração para a experiência em sala de aula, isso porque “qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente como um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (Fairclough, 2016, p.22).

Quando as igrejas ditas evangélicas, ou melhor, ditas cristãs se afinam em seu discurso com o discurso político de um governo tendenciosamente estão alinhadas com sua política de governo. No caso brasileiro, experimentou-se por um longo quatro anos do governo que terminou em 2022, uma política do (des) governo, ou seja, a expressão mais cruel, mais miserável do capitalismo neoliberal que tem como meta apenas conferir maior capacidade de aferimento de lucros ao capital financeiro em detrimento da qualidade de vida da população. “A pauperização é um fenômeno moderno que não é de nenhuma maneira redutível a uma falta de renda suficiente a sobrevivência. É realmente a modernização da

pobreza e tem efeitos devastadores em todas as dimensões da vida social” (Amin, 2020, p.63).

Houve uma operação peculiar que garantiu a eficácia simbólica da conversão qualitativa e do empenho ativista de lideranças que cruzam o espectro diverso do evangelicalismo brasileiro: Jair Messias Bolsonaro investiu com muito sucesso num simbolismo típico relacionado ao uso fundamentalista da Bíblia. Utilizando o linguajar evangélico corrente, investiu-se e foi investido de uma espécie de “unção messiânica” para realizar um “destino manifesto” declarado há muitos anos pelo jargão evangélico neopentecostal: “O Brasil é do Senhor Jesus” (transmutado estrategicamente para fins eleitorais em “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”). Diante das duas outras candidaturas evangélicas, Cabo Daciolo e Marina Silva, o candidato que mereceu a estrondosa adesão de lideranças e o voto de diferentes comunidades de fé evangélica foi capaz de tocar no seu imaginário religioso com uma estratégia extremamente pensada e eficaz de mitologização política (no jargão das ciências sociais), construída ao longo dos últimos anos (Conrado, 2019, p.1).

O processo de mitologização política encontra eco no poder religioso pelo discurso de tendência moralizante diante de um processo social e cultural engendrado a duras penas ao longo da trajetória política desde a abertura em 1983 e a aprovação da constituição cidadã de 1988, a qual consistiu na desconstrução do poder patriarcal, do poder moral (pseudo moral) sobre os corpos das mulheres e principalmente de outras minorias que vêm se emancipando das amarras de um controle exercido pela moralidade conservadora que se diz cristã.

Moralidade esta que encontra eco em seguimentos evangélicos com uma sede intensa de cerceamento da liberdade sexual e posicionamentos ferrenhos e antagônicos à igualdade de gêneros, muitos fundamentados em passagens de textos bíblicos notadamente do Antigo Testamento (da Lei) da qual Paulo em sua carta aos Romanos se opõe, ao mesmo tempo em que na Carta aos Coríntios anuncia a superação/abolição dessa mesma Lei (2Cor 3, 6. 15-16). Entretanto, é essa lei mosaica que perpetua na consciência de nossos jovens a dicotomia de que a reflexão filosófica não tem natureza divina e somente a fé (pode-se dizer cega) nos

ensinamentos dos líderes religiosos (acentue-se de passagem: mal preparados e com interesses escusos) é que devem ser o ponto de partida da experiência do pensamento desses estudantes.

O discurso evangélico que se traduz em uma prática social dentro da maioria das igrejas, especialmente as neopentecostais (além da permanente questão de arrecadação de fundos financeiros que engorda apenas a conta de seus líderes milionários), e nome de um poder dito patriarcal e evangélico (daí a necessidade de recorrer de maneira sistemática à Lei do Antigo Testamento) para um processo de manutenção do *status quo* do modelo familiar patriarcal, da desigualdade de gênero pelo qual o dito “varão” ou “macho” evangélico deve ter o seu poder sancionado pelo fato do cristianismo ter gestado um heteropatriarcado quando se tornou religião oficial do Estado no século IV e.c.².

O discurso evangélico, em nome de Deus se reveste de um perigoso “chavão ideológico” que vão de encontro aos avanços sociais de pluralização, direitos humanos, reconhecimento social, integração das minorias, ações afirmativas, respeito à diversidade e ao pluralismo, superação das desigualdades, enfrentamento à exploração sexual e financeira entre outros. Ele serve como uma barreira ideológica para que o trabalho em sala de aula alcance o resultado de um aprender a aprender a pensar de forma crítica e cidadã, numa suplantação e superação do anti-humanismo defendido no púlpito das suas igrejas. E nesse aspecto Fairclough (2016) chama a atenção para a compreensão de ideologia.

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou transformação das relações de dominação. (Tal posição é semelhante à de Thompson (1984, 1990), de que determinados usos da linguagem e de outras formas simbólicas são ideológicos, isto é, os que servem, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação (Fairclough, 2016, p.122).

² Era Comum (substituindo d.C., por questões de universalização dos direitos religiosos da imensa pluralidade religiosa da população mundial).

O discurso cristão quando adquire poder ideológico na simbiose entre o ser religioso e o próprio discurso político não deixa de entrever ações políticas que o antecedem, acordos de bastidores entre líderes cristãos, bancadas ultraconservadoras, extrema direita e antagonistas do respeito aos direitos humanos, associado à ideologia neoliberal financeira, vem gerando uma ressaca em toda a sociedade brasileira e reflete-se na defesa difusa de uma fé “cega” que brota dos posicionamentos da imensa maioria dos estudantes evangélicos em sala de aula .

Isso ocorre sobremaneira na práxis dos evangélicos, os quais apoiam abertamente uma maior ação repressiva dos aparelhos de segurança do Estado (Cerca de dois terços dos deputados evangélicos votaram a favor da redução da maioridade penal), ou seja, a atuação dos evangélicos na política do Estado neoliberal, perverso e destruidor de direitos e garantias individuais e sociais é servir como linha auxiliar dos interesses dos aparelhos de segurança pública e privada, resistir às mudanças (só existem famílias heterossexuais, por exemplo), “provocar mudanças regressivas (o aborto é criminalizado em qualquer situação, o que retroage à legislação de 1943) e aderir a certos “valores” deste mundo (a ética empreendedora e o aumento da violência do Estado)” (cf. Almeida, 2019, p.208).

O resultado é a mercantilização da fé que se traduz, em trocas de favores econômicos e políticos, a manutenção do conservadorismo dos costumes que não quer se limitar aos fiéis somente nas igrejas, mas se dimensiona também em outros espaços como o escolar, implicando em um trabalho delicado por parte do professor de Filosofia. Almeida (2019) classifica como universo da congregação religiosa weberiana por tentar impor ao contexto da sociedade como um todo, como uma norma jurídica que dite e obrigue uma espécie de conteúdos de moralidade pública: daí os discursos em defesa do modelo de família patriarcal, as Marchas para Jesus, os mandatos eletivos, como se o Estado laico tivesse agora que se comportar pelo viés de uma religião pública com pretensões de regulamentação do mundo secular.

O discurso de Paulo e o discurso cristão (Evangélico)

A análise textual dos textos do Antigo Testamento que são usados regularmente para justificar a obediência aos mandamentos, ou seja, à Lei (Torá = Pentateuco + Profetas) são ignorados na maioria das igrejas cristãs. “Família, nacionalidade, o imperativo verbal e a responsabilidade – portanto, a culpa – estão intercosturados desde os tempos mais antigos” (Oz; Oz-Slazier, 2015, p.63).

Para um entendimento de como o cristianismo produziu, ao associar-se com o poder político e seu discurso misógino atualmente, se faz necessário uma hermenêutica da situação em que se circunscreve o texto de Paulo aos Romanos. Até o início da cultura ocidental cristã que nasce nas ruínas do Império Romano, em razão da conversão dos bárbaros (Dawson, 2016), nos tempos de seu apogeu, ou seja, no período paulino uma das características principais do Império foi a “consolidação da estrutura de dominação escravista e oligárquica de trágicas desigualdades que despertava um clamor imenso entre crescentes massas majoritárias oprimidas, exploradas, reduzidas a suportar sofrimentos inenarráveis” (Dussel, 2016) de modo que Paulo anuncia em Rm 8, 19 que a humanidade aguarda impaciente o que significa ser filhos de Deus.

Foi a partir desse excessivo sofrimento da subjetividade carnal existente das multidões do Império que se escreveram as cartas paulinas: para comunidades éticas (as denominaria Kant) a fim de que tomassem consciência intersubjetiva crítica e atuassem de forma consequente (é uma proposta teórica em função de uma práxis libertadora, crítica e libertadora). Paulo parte de uma concepção antropológica semita completamente diversa da greco-romana. O ser humano não é uma alma (*psykhé*) divina, uma, não gerada e imortal, presa em um corpo (*soma*) (Dussel, 2016, p.19).

Semitas e mundo oriental possuem uma mesma visão antropológica, a da unidade do ser humano (*soma psykhos*). Isso implica em criação de uma nova ordem que foge os critérios romanos (gregos) e instauração de uma nova ordem que supera, vai além da Lei, o que Dussel (2016, p.23) irá denominar de “a ruína

da Lei devido a sua insuficiência, a sua fetichização”, “a comunidade messiânica que irrompe como ruptura com o passado no tempo da práxis libertadora”.

Enquanto o discurso de Paulo apresenta a novidade do Evangelho em uma situação de respeito ao modo de ser do outro: “Inescusável és pois, tu, homem qualquer que julgues; pois julgando a outrem, condenastes a ti mesmo” (Rm 2,1); uma reviravolta na pseudos moral xenófoba: “nós estimamos que o homem é justificado pela fé, independentemente das obras da lei” (Rm 3,28) de judeus e de pagãos. Para Badiou (1999) a expressão de fé em Paulo que se traduz na verdade que se exerce no tempo como processo, como fidelidade, como libertação objetiva e real, mesmo que não aconteça desvinculada da subjetividade messiânica.

Sabe-se que o processo discursivo tem uma regularidade e quando o discurso se transforma em texto (lido e relido por comunidades, como é o caso da carta paulina), é possível apreender que em seu funcionamento uma hermenêutica³ precede sua compreensão, assim como ganha uma regularidade, funcionando no processo de dialogação entre o social e o histórico, a realização e o sistema, o objetivo e o subjetivo, o processo ao produto (Orlandi, 2000).

As argumentações de Paulo não encontram muito eco nos discursos cristãos da contemporaneidade, considerando como afirma Charaudeau (2010), tem de ocorrer uma proposição sobre o mundo que irá provocar um questionamento em alguém, quanto à legitimidade da proposta; um sujeito que esteja convencido em relação a esse questionamento e um outro sujeito que é o destinatário e o alvo do discurso. O autor acrescenta que o ato de argumentar é uma atividade discursiva, pela qual aquele sujeito que fala tem uma participação efetiva na busca de uma racionalidade que lhe outorgue o critério ou a validade de verdade, ao mesmo tempo em que se tem

³ Processo de investigação de um texto/discursivo que consiste em entender o contexto, o significado do texto em suas múltiplas dimensões (social, psicológica, filosófica, antropológica) e qual a mensagem a ser transmitida para o estabelecimento de um diálogo com o interlocutor (Gadamer, 1997).

como fundamento a experiência individual e social do sujeito e uma explicação dos fenômenos do mundo.

Este trabalho é desenvolvido pela Filosofia que, como afirma Cerletti e Kohan (1996, p. 21) em sua obra *La filosofía en la escuela*, ensinar Filosofia “implica por em juízo uma prática teórica concreta, um exercício rigoroso do pensamento sobre problemáticas contextualizadas”⁴, dirigindo seu olhar crítico a tudo que se apresenta supostamente como verdade ou como seu fundamento, seja qual for a natureza.

Mesmo considerando as estratégias de persuasão e sedução, a argumentação no discurso, especialmente religioso não pode pautar sob a égide da Lei, dos dogmas ou das peculiaridades religiosas de líderes que apenas tem preocupação com o que entra no dízimo e/ou nas contribuições generosas dos fiéis (é notório e público a riqueza acumulada pela teologia da prosperidade defendida por líderes religiosos evangélicos, que se transformaram em impérios financeiros).

Fundamentados em passagens bíblicas que lhe são possíveis de interpretações unilaterais e equivocadas, o argumento de muitos pregadores evangélicos reduz sempre a defesa da família, da propriedade e de um Estado neoliberal que favoreça suas atividades econômicas e o aumento do patrimônio sem a críticas. Considere-se que o uso da liberdade faz com que o indivíduo não fique mais a mercê das ideologizações propostas por esses mesmos pregadores, cuja lógica cultural e litúrgica está mais centrada na figura do demônio e do pecado do que na capacidade do amor, do perdão, da bondade, da construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna, mais solidária e crítica em relação aos próprios poderes desse mundo.

⁴ “*implica en poner en juego una práctica teórica concreta, un ejercicio riguroso de pensamiento sobre problemáticas contextualizadas*”. (Trad. Adailton P. Melo)

A fetichização da religião cristã

O advento dos evangélicos na política com o envolvimento das igrejas e seus fiéis, tornou-se um momento histórico em que se desnudou a natureza das pregações das igrejas cristãs e especialmente evangélicas: sobreviveu-se e ainda se sobrevive a discursos negacionistas em função de uma política de desmonte do Estado para o benefício da elite do capital financeiro, preocupado muito mais com a dinâmica de exploração do mercado do que com as vidas humanas e, nesse sentido, os apoiadores do governo, representados pelas principais lideranças das igrejas evangélicas (e alguns líderes de outras religiões, especialmente católica, que se não se pronunciaram também não argumentaram contra) - (muitos como políticos) - alimentaram a realidade em seus discursos religiosos afinados com o líder político nacional na pessoa do governo anterior a 2023 (Gomes, 2020).

A palavra fetichismo, tem significados diversos nos dicionários de língua portuguesa associados, sobremaneira, a questões relacionados com magias, sobrenatural, entre outros. O termo aqui trabalhado e que serve de categoria para a análise do fenômeno religioso provém da reflexão de Karl Marx quando de sua crítica ao capitalismo e ao estado de alienação do homem trabalhador em relação ao mesmo.

Em suas obras, especialmente em *O Capital* (Marx, 2018) e *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (Marx, 2004), Marx emprega o conceito de fetichismo na descrição daquilo que é o ponto chave do capitalismo, a produção de mercadorias. Por outro lado, Marx fala do fetichismo do capital e do dinheiro em suas formas elementares como responsáveis em obscurecer as relações sociais, uma vez que, ao emergirem como entidades operando de forma automática passam a assumir o papel de sujeito autônomo. O capitalista não perde sua consciência, mas antevê sua vontade no processo de construção da mais-valia, fazendo com que os trabalhadores permaneçam em um estado de alienação ou de inconsciência em

relação a possibilidade de conduzirem sua própria história, ou seja, de serem sujeitos da mesma.

Considerando que o fetiche é um objeto encantado, sagrado e ele atribuído um poder sobrenatural que afeta os seus observadores/contempladores, aqueles que o detém tratam de produzir ações que remetam aos usufrutos dos que se consideram agraciados por este encanto. Tem-se uma autonomização dos sujeitos que se submetem a serem objetos sociais e perdem o controle da sua própria capacidade de ser senhor de si mesmos e que passam a demonizar qualquer proposta de reflexão crítica sobre si e sobre o mundo. Quem detém o poder de manipular o fetiche desfruta do privilégio de tudo poder comprar (inclusive o trabalho alheio e acrescente-se a fé alheia) de modo a comandar a vida dos sujeitos alienados (Marx, 2004).

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) acentuam que o que caracteriza a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado, mas o fato de ser um sujeito submetido a um conjunto de relações sociais. O homem é um ser de comunidade, um ser social o que lhes confere a capacidade de poder se esvaziar de práticas que lhe neguem ou que lhe submetam a uma escravidão (mesmo que metafísica/ontológica).

Quando submetido a um processo de fetichização, o home perde sua dimensão de ser livre, passa a ser amparado pelo estado de alienação, na qual submete essa mesma liberdade ao controle exercido por outrem. Isso ocorre, porque como sujeito imersos no mercado, esse funciona na base da troca que subtende valores por meio de um processo de abstração cuja equivalência somente é possível porque essa troca possui um elemento comum a todas as mercadorias que são o trabalho humano.

O fetichismo, portanto, transborda a análise da mercadoria e tem implicações para a forma político-estatal, a forma comunitária oficial. Marx passa a conhecer a razão pela qual os indivíduos da sociedade civil-burguesa não vivem numa comunidade prática, mas precisam criar uma outra comunidade, subjetiva e ilusória, a fim de organizar os assuntos comuns que não podem ser reduzidos esfera mercantil (Lima, 2015).

Paulo em sua Carta aos Romanos tece uma crítica ao fetichismo com que judeus e romanos passam a dedicar a Lei como fundamento único e exclusivo da justificação. A Lei deve ser colapsada porque o novo critério é a vida, por isso em Rm 7, 7-8 o autor afirma que não sabia o que era o desejo até a lei o dissesse que não deveria desejar, o que o motivou à todos os tipos de desejos.

No caso brasileiro, além da fetichização do legalismo proposto pelos líderes religiosos, acima da prática do amor ao próximo, está o amor ao dinheiro. A preocupação dos líderes evangélicos na pandemia da Covid-19 não fora com as vidas humanas, mas na manutenção dos cultos, fonte de recolhimento de dinheiro para Deus e a Obra, mas que é aplicado de maneira vil no modo de vida milionários destes em contraposição à miséria da maioria dos fiéis que dessas denominações participam.

Contudo, de modo geral a fetichização da religiosidade evangélica tem se traduzido em uma alienação sem limites, de modo que não a palavra de Deus, mas a palavra dos chefes religiosos e suas más interpretações da Palavra de Deus terminam sendo aceitas como verdades de fé e de formas de convivência social: discriminação, preconceitos, ódio, violência, xenofobia, racismo, entre outros, numa subversão do significado da Boa Nova, citado no início do trabalho.

Considerações finais

O cristianismo nasceu em meio a um violento Estado repressor e escravista. As cartas do Apóstolo Paulo, bem como as outras cartas pastorais e os Evangelhos sempre mostraram um Cristo, cuja preocupação foi o resgate da dignidade daqueles que são excluídos na sociedade: acolheu ladrões no reino, fez refeições em casa de cobradores de impostos, curou cegos, leprosos, aleijados, multiplicou para multidões famintas, acolheu mulheres, crianças, órfãos. Selecionou homens simples para anunciar o Evangelho, sem que eles se preocupassem com mansões de luxo, aviões ou outras riquezas.

O cristianismo de hoje, particularmente o de proveniência pentecostal e neopentecostal se apresenta como uma aversão, um atentado aos valores evangélicos e um instrumento de retificação de um Estado, que hoje chamamos de neoliberal, responsável por colocar milhões de pessoas na clandestina situação de miseráveis.

A comunidade dos crentes é manipulada em funções de fetiches produzidos pelos seus líderes em nome da fé e dos bons costumes. Não sem motivo que uma boa parte da Bíblia já vem com trechos selecionados, os quais são escolhidos para justificativa de pregações toscas. Sem contar que o que faz o Cristianismo é o Novo Testamento, mas quando se entra em determinadas igrejas cristãs se tem a sensação de se estar em uma sinagoga judaica.

O discurso religioso dos dias atuais, na perspectiva do cristianismo e dos próprios discursos que se apresentam no livro do Novo Testamento está muito longe da realidade libertadora vivenciada pelas palavras e práxis de Jesus Cristo, bem como pela experiência de vida de homens como Paulo, João, Tiago, Timóteo, entre outros. A fetichização do poder religioso, agora em consonância com o poder político faz da cristandade um espaço aberto de tiranos e hipócritas e que repercutem como resistência por parte dos estudantes a qualquer tentativa filosófica de fazer com que eles pensem por si e consigam subsídio para uma leitura hermenêutica crítica e libertadora das palavras dos seus líderes.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo de. Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. In . **Novo Estudo**. CEBRASPE, São Paulo, v. 38, n.9, p. 185-213, jun/abr 2019.

AMIN, Samir. **Somente os povos fazem sua própria história**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

BADIOU, Alain. **San Pablo: la fundamentación del universalismo**. Barcelona: Anthropos, 1999.

CERLETTI, Alejandro A.; KOHAN, Walter O. **La filosofía en la escuela**. Caminos para pensar su sentido. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1996.

CHARADEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2010.

CONRADO, A. O evangelismo e Bolsonaro (2019) In: **NEXO JORNAL LTDA**. Disponível em <http://www.nexo.com.br>. Acesso em 12 fev. 2020.

DUSSEL, Enrique. **Paulo de Tarso na filosofia política atual e outros ensaios**. São Paulo: Paulus, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis-RJ: Vozes, Bragança Paulista-SP: Editora Universitária São Francisco, 1997.

GOMES, Victor Leandro Chaves. A morte como projeto. In: LOLE, Ana; STAMPA, Inez; GOMES, Rodrigo Lume R. (orgs). **Para além da quarentena: reflexão sobre crise e pandemia**. Rio de Janeiro: Editora da PUCRJ, 2020. p.116-120.

LIMA, Rômulo André. Trabalho, alienação e fetichismo: categorias para a compreensão marxiana do Estado e do político. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº17. Brasília, maio - agosto de 2015, pp. 7-42.

MAINGUENAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. 8.ed. São Paulo: LTC, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

OZ, Amós; OZ-SALZBERGER, Fania. **Os judeus e as palavras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

A ORIGEM DOS CONFLITOS SOCIAIS: um estudo segundo a teoria do reconhecimento de Honneth e as suas contribuições para a socioeducação

Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso
Anderson de Alencar Menezes

Introdução

Nos últimos tempos, observa-se uma ampliação dos debates sobre o Reconhecimento e a expansão desses estudos demonstra de certa forma, uma preocupação por parte dos especialistas em analisá-lo sob uma ótica mais complexa, e, portanto, mais desafiadora. Nesse sentido, dentre as teorias que fundamentam e engajam as investigações na contemporaneidade, podemos destacar, a compreensão do Reconhecimento como uma condição essencial para a formação da consciência de si mesmo, concepção que remete a Fichtte. A compreensão de Honneth e Taylor sobre o Reconhecimento que ultrapassa a condição anterior, e, analisa o Reconhecimento enquanto uma possibilidade para que os sujeitos tenham consciência de sua liberdade, de sua autonomia e de sua racionalidade, ou mesmo, o conceito de Reconhecimento a partir de Habermas enquanto ação comunicativa como um modelo racional de interação.

Diante do exposto, cabe salientar que, todas as concepções mencionadas anteriormente devem ser devidamente analisadas tendo como premissa, o modelo de sociedade capitalista; e, portanto, excludente, no qual estamos inseridos, para que desse modo, tenhamos a compreensão da forte interferência que o capitalismo e o neoliberalismo, enquanto sua variante promove nas relações humanas, dando-se assim, origem a conflitos sociais importantes e que são alvo de nossa preocupação.

Nesse sentido, destacamos que o nosso interesse em pesquisar sobre a origem dos conflitos sociais a partir do Reconhecimento, surge durante as aulas de Filosofia da Educação e de Epistemologia e Educação, disciplinas ministrada presencialmente pelo professor Anderson de Alencar Menezes no curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL, como também, a motivação nasce a partir da nossa vivência profissional e acadêmica no âmbito das prisões e no contexto da Socioeducação.

Nosso estudo: A Origem dos Conflitos Sociais a partir do Reconhecimento em Honneth e as suas Contribuições para a Socioeducação, se valerá da teoria do Reconhecimento do referido autor¹, na qual, se dedica a compreender as relações entre o amor, o respeito e a solidariedade, nos proporcionando uma reflexão de forma sensível acerca das peculiaridades que permeiam a Socioeducação. A nossa escrita penetra sobremaneira a adolescência e as juventudes que se encontram na condição de privação de direitos e que estão sob a custódia do estado, situação que confere a esses sujeitos um estigma por conta das condutas praticadas e que são socialmente reprovadas.

Cabe ressaltar que este tema sensível é tratado em nosso estudo sob o contexto de sofrimento, de solidão, de rejeição e de sobrevivência vivenciado por esses adolescentes e jovens que almejam dignidade/reconhecimento mesmo que de forma subjetiva. Para isso, buscamos alicerces em Honneth (2009), Winnicott (2012), Freire (2000, 2006 e 2007), entre outros estudiosos que versam sobre os Conflitos Sociais, sobre o Reconhecimento e sobre a Socioeducação.

Inicialmente, compreenderemos em nosso estudo, o conceito de Socioeducação a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como também, buscaremos entendimento acerca da concepção de Educação Social e conseqüentemente da importância do seu papel em poder conduzir e transformar as relações sociais

¹ Axel Honneth (2009).

em um mundo moderno cada vez mais complexificado. Os dados referentes ao perfil do sujeito que vive no contexto da Socioeducação, também são apontados em nosso artigo a partir de fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública², o Atlas da Violência³ e o Plano Estadual de Educação em Prisões⁴.

Em seguida, abordaremos sobre a origem dos conflitos sociais refletindo sobre as realidades vivenciadas pelas juventudes das camadas sociais mais pobres, envoltas pelas amarras neoliberais, nos valendo, para isso, das concepções de Winnicott (2012) e dos seus estudos sobre a primeira infância e de Honneth (2009) sobre o Reconhecimento e a sua crítica acerca da estima/solidariedade em tempos de valorização da meritocracia. Nas considerações, traremos as nossas impressões sobre as abordagens apresentadas no que se refere aos Conflitos Sociais, ao Reconhecimento e a Socioeducação.

Socioeducação: partindo da concepção de educação social

O entendimento acerca da Socioeducação é tratado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enquanto Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal (CF) e define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, da sociedade e do Estado. Nesse sentido, o referido Estatuto, quando da implementação das medidas socioeducativas é considerado uma grande conquista jurídica e social principalmente no que se refere à atenção e a intervenção com adolescentes infratores. Trata-se de uma lei

² 2023.

³ 2023.

⁴ Alagoas, período de vigência de 2020 a 2024.

extremamente abrangente, de cunho mais garantista do que punitivista, sendo aplicável para jovens de até 18 anos.

De acordo com o seu artigo 27, os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial. Porém, observa-se que, apesar da abrangência do (ECA), constata-se uma verdadeira lacuna em relação ao esclarecimento do conceito de Socioeducação de modo que esse entendimento possa de fato subsidiar intervenções efetivas capazes de promover medidas socioeducativas que apoiem de forma eficaz o desenvolvimento integral desses sujeitos. Sob a luz de Honneth (2009), um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso.

Diante do exposto e partindo da concepção de educação social, compreende-se que a Socioeducação é um conjunto de ações que envolvem programas e serviços que são desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas que envolvem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), as demandas sociais e os direitos humanos e que tem como objetivo mobilizar nos jovens, novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes, sobretudo, contribuindo para a desconstrução da invisibilidade desses sujeitos, garantido o direito à educação.

Diante do contexto apresentado cabe destacar que para Freire (2007), educar é proporcionar a capacidade de ler a realidade e de agir sobre ela promovendo a transformação social, e, para isso, a educação na perspectiva emancipadora e libertadora não pode se dar sem considerar o contexto em que o sujeito está inserido, e, portanto o conhecimento também não pode ser construído ignorando-se os saberes e as experiências desses indivíduos.

Ou seja, a educação enfatizada por Freire é um processo que segundo Honneth (2009) se dará penas por meio da consciência do sujeito sobre a sua exclusão na sociedade, sobre a negação total dos seus direitos e/ou sobre o desconhecimento destes e que é por

meio dessa conscientização que a luta por Reconhecimento surge como forma de se romper com a cultura que rotula negativamente a adolescência e as juventudes vulneráveis, bem como, se tornando capaz transfixar as práticas que as invisibiliza.

Nessa direção, observa-se que a contemporaneidade requer uma compreensão plural e heterogênea de sujeito. Para Carrano (2014), o jovem se torna capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa de forma ativa na sociedade, que recebe e exerce influências, o que faz esse momento da juventude constituir-se, por excelência, como apropriado para o exercício da inserção social. Observa-se ainda que esse novo conceito de jovem, explorado por Carrano (2014), aponta a juventude como um período crucial para que o sujeito se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários, para isso, tempos, espaços e relações de qualidade que possibilite, a cada indivíduo, experienciar e desenvolver as próprias potencialidades de maneira universal.

A origem dos conflitos sociais: um estudo conforme a teoria do reconhecimento em Honneth e suas contribuições para a socioeducação

Sabendo-se que a violência urbana é um fenômeno social que nos últimos anos vem apresentando um crescimento considerável, sendo os jovens as principais vítimas e os principais infratores. Faz-se necessário compreender que a criminalidade urbana entre adolescentes e jovens é constituída de diferentes fatores, sendo necessária, portanto, uma análise mais aprofunda sobre os processos de formação desses sujeitos, incluindo-se a compreensão acerca do seu processo de desenvolvimento desde a primeira infância, das privações sofridas, bem como, das condições atuais que estes sujeitos vivem, seja em relação a sua moradia, a sua estrutura e renda familiar, a sua escolaridade e a escolaridade de todos os indivíduos envolvidos na formação dos adolescentes e dos jovens que vivenciam o contexto da socioeducação, e entre outros

fatores que merecem igual atenção e consideração para a compreensão a qual o nosso estudo se propõe a desenvolver.

Adolescentes e Jovens e o Problema da Privação.

Com base nos estudos de Winnicott (2012), observa-se que entender o contexto dos adolescentes e jovens e o problema da privação, requer compreender de modo mais aprofundado toda a conjuntura de negação que perpassa de forma recorrente a vida de um sujeito desde a mais tenra idade. Diante disso, e prosseguindo com as análises acerca do contexto da socioeducação, compreende-se que, a tendência antissocial, é uma das características medulares de uma criança que sofre/sofreu completo de privação, e, de acordo com as análises do referido autor, quando existe uma tendência antissocial, houve um verdadeiro desapontamento, uma perda de algo considerado bom e positivo na experiência da criança até um determinado período de sua vida e que lhe foi retirado em algum momento.

Valendo-nos dos estudos de Menezes (2023) fundamentados a luz de Winnicott (2012), observa-se de modo geral que, a infância enquanto importante fase de busca pela autonomia e pela autoafirmação é capaz de gerar muitos conflitos ao adentrar no mundo adulto que é repleto de exigências e que remete a uma série de normas sociais a serem cumpridas pelos indivíduos, seja nas relações entre as crianças e os adultos ou nas relações entre crianças que vivem realidades distintas umas das outras, ou seja, a criança em algum determinado momento da vida sai do conforto do seio materno/colo da mãe e passa a ser confrontada com um mundo o qual precisará respeitar as regras pré-estabelecidas socialmente. Nesse sentido e de acordo com Winnicott (2012, p. 140-141 citado por Menezes, 2023, p. 62).

Existem duas direções na tendência antissocial, embora às vezes uma seja mais acentuada do que a outra. Uma direção é representada tipicamente pelo roubo e a outra pela destrutividade. Numa direção, a criança procura alguma coisa, em algum lugar, e não encontrando, busca-a em outro lugar,

quando tem esperança. Na outra direção, a criança está procurando aquele montante de estabilidade ambiental que suporte a tensão resultante do comportamento compulsivo. É a busca de um suprimento ambiental que se perdeu, uma atitude humana, uma vez que se possa confiar nela, dê liberdade ao indivíduo para se movimentar, agir e se exercitar.

Como podemos constatar, para Winnicott (2012), a delinquência é compreendida enquanto um problema de ordem ambiental que possui um agravamento em relação aos distúrbios antissociais, principalmente quando o fator ambiental de certa forma favorece comportamentos lesivos, como por exemplo, quando a criança sente que lhe tiraram algo importante que em determinado momento de sua vida chegou a possuir ou usufruir, como: o carinho ou a atenção materna. A tentativa de recuperar o que lhe foi negado pode ser manifestada pela criança por meio de um roubo de algum objeto ou mesmo por meio de uma agressão, seja ela de ordem física ou verbal. Cabe ressaltar que, no comportamento antissocial também há a busca pela figura paterna que representa a força, a proteção e a segurança que possivelmente lhe faltou em algum momento de sua vida.

No contexto apresentado anteriormente, Winnicott (2012) enfatiza o termo “esperança”⁵, que de acordo com a sua perspectiva caracteriza-se pelas tentativas de recuperar durante as fases da vida subsequentes aquilo que foi roubado na infância, e, nesse sentido, a agressão é tida como uma reivindicação da criança para que o ambiente reconheça os direitos que lhes foram negados ou negligenciados, e, por conta disso, compreende-se que é essencial para a criança antissocial que o ambiente⁶ ao seu redor ofereça-lhe todo o suporte necessário capaz de suprir as suas verídicas protestações⁷. Porém, o que estatisticamente infelizmente acontece, é que o sujeito se mantém durante toda a vida em um meio social

⁵ Para Winnicott (2012) a delinquência é tida como a capacidade e continuidade para o amadurecimento, portanto, um ato de esperança.

⁶ Família, escola, poder público e sociedade em geral.

⁷ Demandas emocionais que lhe foram retiradas em um dado momento da vida.

que não o reconhece enquanto sujeito de direitos e não valida as suas contestações.

Nessa direção, Honneth (2009)⁸ corrobora com os achados de Winnicott (2012) ao aprofundar os estudos acerca das formas de Reconhecimento Intersubjetivo, a saber: o amor, o direito e a solidariedade. A partir dessa discussão, passamos a compreender que o amor tem para o autor uma conotação que vai além do sentido romântico expresso pelo termo. No contexto apresentado por Honneth (2009), o amor reflete a relação maternal entre mãe e filho ou entre as relações mais íntimas de amizade, e que quando bem estabelecidas são capazes de desenvolver na personalidade do sujeito a autoconfiança. Já, nas relações jurídicas (o direito), com o estabelecimento das leis, tem-se a construção do sentimento de autorrespeito no indivíduo. Nessa direção, a autoestima na esfera da solidariedade passa também pela validação social e se fortalece no convívio com as outras pessoas, seja por meio do respeito pelas normas e pela identificação de afinidades acerca das crenças, dos valores e dos comportamentos tidos como aceitos socialmente.

Socieducação: Perfil do adolescente e do jovem infrator.

Em relação ao perfil dos sujeitos que vivem o contexto da socieducação, estudos recentes⁹ revelam que os jovens infratores têm entre 16 e 18 anos, são, em sua grande maioria, de famílias monoparentais, apresentando baixa escolaridade e baixo poder aquisitivo, estando, por sua vez, envolvidos, sobretudo com furtos e roubos. Outro dado relevante refere-se à existência de reincidência na prática de atos infracionais por parte dos adolescentes e jovens marginalizados.

Diante do exposto, percebe-se que a violência, de certa forma, é resposta às desigualdades socioeconômicas e à negação de

⁸ Luta por Reconhecimento (2009), Teoria desenvolvida pelo filósofo alemão, Axel Honneth.

⁹ Atlas da Violência (2023).

direitos, e tem raízes profundas. Mesmo assim, vale salientar que a prática de crimes não está restrita apenas aos adolescentes e jovens das camadas mais pobres da sociedade. Contudo, cabe o entendimento acerca dos fatores que levam os sujeitos marginalizados a cometerem infrações em níveis estatísticos muito mais elevados.

Com isso, compreende-se que o Reconhecimento negado aos adolescentes e aos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social, em detrimento de condições econômicas desfavoráveis, é um fator que contribui significativamente para a ocorrência dos múltiplos conflitos sociais deflagrados por essa condição, principalmente se nos atentarmos para o modelo de sociedade o qual vivemos, com números elevados de analfabetos e/ou de pessoas com baixa escolarização, ou que estão na condição de desempregados e de sujeitos que trabalham de maneira informal e em condições degradantes.

Corroborando com essa constatação, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ¹⁰, do ano de 2019, no estado de Alagoas (337 mil) pessoas com idades de 15 anos ou mais, não sabem ler nem escrever, encontrando-se na condição de analfabetos¹¹. A pesquisa apontou que a maioria das pessoas entrevistadas é do sexo masculino que se autodeclaram¹², pretos e pardos. Os referidos dados revelam ainda um percentual elevado (963 mil) de pessoas com as mesmas características na condição de pouco escolarizadas, ou seja, possuindo o ensino fundamental

¹⁰ Órgão federal.

¹¹ Segundo fonte do IBGE/2019, o percentual de analfabetismo é alto para homens e mulheres que vivem em situação de vulnerabilidade no país. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,havia%20sido%206%2C8%25.>

¹² Pesquisa realizada no ano de 2019, antes da pandemia.

incompleto¹³ ou equivalente, porém, não atingindo o ensino fundamental nos anos finais¹⁴.

Nessa configuração, compreende-se, a partir de Arroyo (2007), que a interrupção das trajetórias escolares dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA se encontra vinculada, em grande medida, às precárias condições de sobrevivência dos estudantes: pobres, oprimidos/as, excluídos/as, vulneráveis, negros/as, da periferia e dos campos. Nesse sentido, ao contrário do que geralmente se costuma afirmar, tais sujeitos não são os responsáveis pelo abandono da escola, a interrupção não se dá apenas porque tais pessoas não querem estudar.

Na realidade, são vítimas da desigualdade social que acomete esse grupo. De acordo com Cunha (2009), sem a devida reflexão, “o não poder estudar, se transforma, na ótica de quem é excluído, em não conseguir estudar. O problema se torna pessoal/subjetivo e a solução para ele é ter força de vontade” (Cunha, 2009, p. 27).

Para Freire (2001), falar em educação e direitos humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se que é o direito a educação. Para o autor, é a própria educação que pretendemos que se dê ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça, é a própria educação como direito de todos, que é negada a grande parte da população. De acordo com dados da Unidade de Internação de Jovens e Adultos (UIJA) da Superintendência de Medidas Socioeducativas do estado de Alagoas, muitos adolescentes e jovens com idades avançadas e que se encontravam afastados da sala de aula, voltam a ter acesso à educação quando passam a ser custodiados pelo estado, na condição de socioeducandos¹⁵, passando assim, a escrever seus próprios nomes, corretamente, pela primeira vez nas salas de aula do Sistema Socioeducativo.

¹³ Correspondendo do 1º ao 5º ano (Educação Fundamental Anos Iniciais – EFAI).

¹⁴ Correspondendo do 6º ao 9º ano (Educação Fundamental Anos Finais – EFAI).

¹⁵ Cumprimento de medidas socioeducativas que variam de seis meses a três anos.

Reconhecimento: Contribuições de Axel Honneth para a Socioeducação.

É fato que uma vida de privações pode levar os jovens a delinquir. Referimo-nos a privação de uma situação econômica, sociocultural e psíquica dignas, mas, sobretudo, nos referimos à privação de afeto, a privação de proteção e a privação de cuidados básicos dentro de seus próprios lares, vivendo sob um paradigma de vulnerabilidade social sob todos os aspectos, o que sob a luz de Honneth (2009), se configura como raízes da violência.

De acordo com Honneth (2009), entender as lutas sociais como luta por Reconhecimento se configura como um parâmetro para compreender processos sociais conflitivos. Para o autor, interessam-lhe aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de Reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-los num nível evolutivo superior (pag. 10).

Nessa direção, observa-se a proximidade do pensamento do autor com as situações de conflitos que permeiam o cotidiano dos sujeitos que cumprem medidas socioeducativas, por vezes, envolvidos numa esfera de constante de marginalização, de invisibilização e de negação de direitos. Adolescentes e Jovens que tem seus direitos violados desde a mais tenra idade, que são provenientes de lares desestruturados e que estão suscetíveis a muitas experiências negativas de vida. Diante disso, e sabendo-se que os sujeitos, sob a perspectiva do autor, crescem à medida que interagem e são reconhecidos pelos parceiros de interação, faz-se necessário compreender como esses sujeitos marginalizados pleiteiam o Reconhecimento nas lutas que encampam frente ao difícil contexto diário apresentado neste estudo.

Honneth (2009) se concentra em estudar as questões morais das lutas sociais e das relações intersubjetivas existentes na sociedade. Portanto, entende-se que, quando um grupo social se relaciona com outro grupo social, ou quando um indivíduo se

relaciona com outro indivíduo, ele se depara com uma série de normativas sociais. No entanto, no momento em que um sujeito não se reconhece dentro de um grupo ou quando existe alguma questão diferencial desse indivíduo, ocorre à situação de desconhecimento fazendo com que ele acabe não mais compartilhando do prestígio de conviver naquele grupo, podendo assim, se sentir discriminado, desrespeitado ou excluído.

Diante do exposto, compreendemos que os parâmetros econômicos e utilitários são reconhecidos na perspectiva do autor, porém observamos que os processos morais e sociais no sentido interacionista, tem destaque em seus estudos. Nesse sentido, consideramos as três formas de reconhecimento recíproco trabalhadas por Honneth (2009), a saber: o amor, em nível primário, o direito e a solidariedade em níveis secundários.

Para o autor, o amor é uma relação primária que parte da relação familiar capaz de cristalizar a autoconfiança, a independência, suprindo-se assim, as necessidades de carência e de afeto dos sujeitos. Nos níveis do direito, as leis são criadas com uma proposta de universalização para atender aos interesses e as necessidades sociais de um determinado grupo, num determinado período histórico e a criação das leis advém do Reconhecimento das desigualdades e das diferenças sociais.

Diante disso, cabe destacar, dois aspectos importantes em relação ao Reconhecimento do direito, um deles, diz respeito à autonomia individual de cada sujeito e um segundo aspecto refere-se a ampliações e modificações na lei. A partir do momento que o sujeito recebe o Reconhecimento das leis e das normativas sociais, ele cria o autorrespeito por sua identidade e pelo diferencial que possui.

Já em relação à solidariedade ou estima como forma de Reconhecimento, Honneth (2009), nos diz que, o valor social de um sujeito é encarado como as capacidades de contribuição em direção dos objetivos sociais. Com isso, observa-se que os grupos vulneráveis estão constantemente lutando para recuperar o seu autorrespeito. Dentre esses grupos, destacamos os sujeitos que

vivenciam a adolescência e a juventude o contexto de Socioeducação.

Segundo Honneth (2009), cada uma das formas de Reconhecimento Intersubjetivo elencadas anteriormente, relaciona-se com uma forma de desrespeito. Em relação ao amor, compreende-se que o desrespeito pode se concretizar por meio da aplicação de maus-tratos que ameaçam a integridade física e/ou a integridade psíquica do indivíduo. A esfera jurídica, por sua vez, é caracterizada pela privação ou mesmo negação total dos direitos, atingindo assim, a integridade social do sujeito pertencente a uma comunidade político-jurídica; Já, em relação à solidariedade, o desrespeito pode ser concretizado por meio da proferição de ofensas capazes de impactar diretamente o psicológico do indivíduo¹⁶, atingindo a sua honra e a sua dignidade. Ou seja, o desrespeito às formas de Reconhecimento priva o indivíduo de assentir de modo integral a sua própria identidade.

Contudo, os estudos de Honneth (2009) nos proporcionam a reflexão acerca da luta por Reconhecimento que se dá por meio das reivindicações sociais que buscam chamar a atenção das esferas públicas para colocar a importância que esta sendo negligenciada dentro das propriedades e capacidades que constitui a identidade e o valor social dos sujeitos. Destacando-se assim, os campos do direito e da solidariedade por possuírem elementos capazes de se transformarem em luta por Reconhecimento social, para o levantamento de pautas, por exemplo, no Sistema Socioeducativo.

Diante disso, a crítica de Honneth (2009), torna-se bastante pertinente, sobretudo no que se refere à solidariedade em modelos de sociedade capitalistas nas quais se aprofundam cada vez mais as lacunas das desigualdades. Nesse sentido, observa-se ainda que, no neoliberalismo a estima é de cunho meritocrático, característica principal do capital e com isso, o sujeito que aos olhos do capitalismo não produz, e, portanto não contribui para a acumulação de bens e riquezas, é desconhecido ou excluído

¹⁶ Indivíduo que pertence a uma comunidade que detém cultura e valores.

socialmente. Nessa direção, o autor aponta que, a Teoria crítica atual não reside mais numa crítica ao capitalismo como tal, mas na sua variante neoliberal.

Considerações Finais

Nosso estudo buscou compreender a origem dos conflitos sociais, e, conseqüentemente, das raízes da violência dos adolescentes e dos jovens que vivenciam o contexto da socioeducação. Diante dessa conjuntura, pontuamos em nosso trabalho que, para a análise dos conflitos sociais, se faz necessária uma reflexão mais aprofundada sobre os processos de formação dos sujeitos, incluindo-se, a compreensão acerca do seu processo de desenvolvimento desde a primeira infância, incluindo-se as privações sofridas e as condições de vida atuais desses indivíduos.

Apontamos como fundamental em nossa pesquisa, considerar o modelo de sociedade capitalista o qual estamos imersos e os impactos causados pelo agravamento do neoliberalismo, principalmente, para as camadas sociais consideradas de maior vulnerabilidade, ou seja, as sociedades marginalizadas, invisibilizadas, e, conseqüentemente, excluídas socialmente as quais nos referimos no decorrer de toda a discussão, dando destaque aos grupos vulneráveis de adolescentes e jovens com baixa escolarização e na condição de socioeducandos, condições estas que, estigmatizam os sujeitos e os privam de oportunidades básicas capazes de promover o mínimo de dignidade para as suas vidas.

Nesse sentido, referimo-nos a um convívio social que lhes proporcione o sentimento de Reconhecimento, durante e após a experiência de cumprimento de medida socioeducativa, como por exemplo, voltando a frequentar as salas de aula sem sofrer preconceito, obtendo oportunidades dignas de trabalho, emprego e renda, ocupando os espaços sociais de maneira ativa e tendo conhecimento sobre si mesmo para promover a mudança social esperada.

Para isso, fundamentamo-nos em Honneth (2009), para analisar o contexto social e desigual vigente a partir das três dimensões do Reconhecimento e enfatizamos, de acordo com os estudos do referido autor que os níveis do Reconhecimento das esferas do direito e da solidariedade são capazes de promover mudanças significativas e de grandes proporções para a promoção do Reconhecimento dos sujeitos por meio de um novo modelo de sociedade com vistas para a Redistribuição, pondo-se assim, um fim na estima dos sujeitos que se submetem por meio da desigualdade social ao crivo meritocrático.

Com base nas contribuições de Honneth (2009) e dos demais autores que corroboram substancialmente para os nossos achados, os estudos apontaram, sobretudo, para que os sujeitos adquiram por meio da conscientização de sua liberdade, de sua autonomia e de sua racionalidade para a compreensão do sujeito que é livre, autônomo e racional por meio do esforço em conjunto através da luta por Reconhecimento. De posse dessa compreensão, entende-se então, que as lutas sociais ou lutas por Reconhecimento, surgem a partir de uma situação que gera desrespeito a qualquer uma das formas de Reconhecimento apresentadas. E, é a partir disso, que os sujeitos se engajam para reivindicação dos seus direitos mais genuínos.

Referências

ALAGOAS. Plano estadual de educação nas prisões. Secretaria Estadual de Educação/Secretaria de Estado da Ressocialização e Inclusão Social. 2017.

ARROYO. Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJA – Revista de Educação de Jovens e Adultos, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Estatuto da juventude. Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013.

CARRANO, P. C. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis: Vozes, 2014.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de Jovens 144 e adultos na EJA. 2009, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

_____, Pedagogia da esperança. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

HONNET. Axel. Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2009.

MENEZES, Anderson de Alencar. Ensaio sobre dilemas e sentimentos morais na contemporaneidade: Reconhecimento, Privação e Sofrimento. Pedro & João. São Carlos. 2023.

WINNICOTT, Donald W. Privação e Delinquência. São Paulo. 4ª Edição. Martins Fontes, 2005.

Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Ano 17. São Paulo. 2023. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf> Acesso em: agosto de 2023.

Atlas da Violência 2023. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/277/atlas-2023-violencia-contr-a-juventude>. Acesso em: setembro de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,havia%20sid%20o%206%2C8%25>. Acesso em setembro de 2023.

SOCIOEDUCAÇÃO: Origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. Disponível em: BVS. Psicol. Estud. (Online); 20(4): 575-585. Outubro - dezembro, 2015. Acesso em: agosto de 2023.

Sobre as autoras e os autores

Adailton Pereira de Melo

Professor da rede pública de Pernambuco e Alagoas. Bacharel em Teologia (Santo Anselmo). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). *E-mail:* adailtonpmelo@hotmail.com. Orcid: 000.0002.3089.4450.

Adriana Vieira Lins

Mestranda em Educação, (UFAL). Professora de Filosofia do Ensino Médio. Integrante no Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia

Ana Paula Teodoro dos Santos

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL (2012), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa FERA (2017), especialização em Ensino de História pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL (2019) e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN (2014). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, na linha Educação, Culturas e Currículos, e pertence ao grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia, onde desenvolve estudo sobre o ensino de filosofia na formação do Pedagogo nas universidades alagoanas.

Anderson de Alencar Menezes

Tem formação em Filosofia, Psicologia e Teologia. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto/Portugal. Pós-Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Atualmente é Professor Associado da

Universidade Federal de Alagoas. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação/CEDU/UFAL e Coordena o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento (TECER). Tem interesse pelas seguintes áreas de Pesquisa: A) Psicologia: Neuropsicologia e Psicanálise e Filosofia: Teoria Crítica e Hermenêutica. Email: anderufal@gmail.com.

Angelina Renata Andrade Ribeiro dos Santos

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora na Rede Privada em Alagoas. E-mail: randraderibeiropsico@gmail.com.

Antonio Tancredo P. da Silva

Doutorando em Educação pelo PPGE/CEDU da Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Direito do Trabalho e Direito Previdenciário pelo Centro Universitário CESMAC. Graduado em DIREITO pela Faculdade Raimundo Marinho/FRM. Professor Civilista do Curso de Direito no Programa Especial para Formação de Servidores Públicos - PROESP/UNEAL, do Curso de Especialização da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Professor Civilista e de Práticas Jurídicas, Voluntário, no Campus VI da UNEAL. Membro do Núcleo de Apoio à Pesquisa e Extensão Universitária/NAPE no Campus VI da UNEAL. Integra o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento (TERCER).

Dalmo Cavalcante de Moura

Formado em Licenciatura em Filosofia. Mestre em Educação Brasileira pelo Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas. Doutorado no Centro de Educação (CEDU/UFAL). Membro do Grupo Tecer (Teoria Crítica, emancipação e reconhecimento).

Darlan do Nascimento Lourenço

Doutorando em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor de Filosofia na rede privada em Alagoas. E-mail: darlan.nlourenco@gmail.com. Integra o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento (TERCER).

Edcleide da Rocha Silva

Possui graduação em Filosofia, pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2016), onde participou do PIBID; Especialização em Filosofia e Educação - UFAL (2017); Mestrado em Educação, pelo PPGE/CEDU, também pela UFAL (2019), onde participou do grupo de pesquisa de Filosofia e Educação. Atualmente é Doutoranda pelo PPGE/UFAL turma 2022. As áreas de experiências, são: Filosofia e Educação. Tendo como principais temas e linhas de trabalhos: Filosofia da Práxis, Filosofia na América Latina, Filosofia da Libertação, Educação - Formal, Não Foral e Popular, Feminismo Camponês Popular, Agroecologia, Movimentos Sociais, Questão Agrária e Campesinato.

Edilania Rocha Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Fez Mestrado Profissional em Filosofia - PROF FILO pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Cursa Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau/UNINASSAU. E é graduada em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual de Alagoas. É professora da rede municipal de ensino de Santana do Ipanema, onde atua como Assessora Pedagógica da Educação Especial na rede estadual de Alagoas (permutada da rede municipal para a rede estadual).

Elizabete Amorim de Almeida Melo

Professora do Centro de Educação – Cedu/Ufal. Professora do Mestrado Profissional em Filosofia – Núcleo UFPE. Licenciada em Filosofia (UFAL), Mestre em Educação (FE/UNICAMP) e Doutora

em Educação (PPGE/Cedu/Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

Fabíola Mendes da Silva

Possui graduação em pedagogia (licenciatura) pela Universidade Federal de Alagoas, pós-graduação em educação especial e inclusiva pela FAVENI. Atualmente participa do grupo de pesquisa “Análise do Comportamento e Tecnologias de Ensino Aplicadas à Educação Especial” e atua como professora do Atendimento Educacional Especializado

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.

Fernanda Lays da Silva Santos

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFAL), na linha Educação, Culturas e Currículos, do grupo de pesquisa Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAL) da linha Processos Educativos com foco na história do currículo, atividade docente e subjetividades. Psicopedagoga pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA). Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Alagoas (2011-2015). Ao longo da trajetória acadêmica os meus estudos têm sido em História da Educação, Prática Docente, Currículo e Filosofia da Educação.

Fernando José Alves

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Mestre em Filosofia pela UFPE/PRO-FILO, com Especialização em Novas Tecnologias em Educação e Gestão Pública pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Tem Licenciatura em de Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Recife – FAFIRE. Atualmente é Professor da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco.

Francisco Rodrigues de Macedo

Licenciado e Bacharel em Filosofia. Mestre em Filosofia pelo PROF-FILO/Núcleo UFPE. Doutorando em Educação na Ufal. Professor dos Colégios Damas, Marista São Luiz e Salesiano, ambos em Recife/PE. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3744403796502235>.

Gilmar Lima Fernando

Mestre e Doutor em Educação pela UFAL. Professor da Rede Pública do Estado de Alagoas.

Giseliane Medeiros Lima

Doutora em Educação- Universidade Federal de Alagoas. Mestra em Educação- Universidade Federal de Sergipe. Licenciada em Pedagogia- Universidade Federal de Alagoas, campus Sertão. Pesquisadora do grupo de estudos vinculado ao CNPq intitulado como: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência- PIBID/FAPIDE/2022-2024. Professora da rede estadual de Alagoas-monitora. Coordenadora e professora do curso de Pedagogia da Faculdade Pio Décimo de Canindé do São Francisco- FAPIDE. em experiência em educação com ênfase em Educação Infantil, gênero, feminismo, educação comparada, alfabetização e letramento e metodologia científica. E-mail: giseliane.almeida@delmiro.ufal.br .

Gustavo de Melo Silva

Possui graduação em Direito pela Faculdade de Alagoas (2008), Bolsista do CNPQ e da FAPEAL na graduação, Pós-graduado em Processo Civil, Pós-Graduando pela UFRN em Jurisdição Inovadora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Professor da Graduação e Pós-graduação do Curso de Direito (UNEAL, UNIT e CESMAC) e Diretor da Secretaria Administrativa da Justiça Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Penal,

Processo Penal, Previdenciário e Prática Jurídica. Foi Coordenador de Prática Jurídica da FRM e Coordenador Adjunto do Curso de Direito da FRM, além de ter sido membro do Colegiado e do NDE do Curso de Direito. É componente do Grupo de Pesquisa Tecer da Universidade Federal de Alagoas. ORCID n 0000-0002-5342-0266

Ibrahim Camilo Eder Campos

Doutorado e Pós-Doutorado em Educação (ênfase em Filosofia da Educação), pela UFAL. Mestrado em Direito (CRIDEAU/UNILIM) (França), realizadas pesquisas em doutorado junto a mesma instituição. Graduação em Direito pela UFMG. Professor universitário em cursos de graduação e pós-graduação. Pesquisador no Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia (UFAL). Iniciador e estruturador do Programa Altitudes da Admiração. Criado como desdobramento da obra Eterna juventude: às altitudes da admiração (2023), referido Programa é uma iniciativa teórica e prática centrada na experiência da admiração. Com base na teoria moral exemplarista, de Linda Zagzebski, busca focalizar os exemplares como referência direta na teoria e prática educativa moral, a inspirar, motivar e fornecer nortes para escolhas autônomas diante das incertezas e multiplicidades dos valores na contemporaneidade. Obras temáticas em: mufriscou.wixsite.com/admirar.

Isabel Ferreira Freitas

Doutora em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora na Rede Municipal de Educação de Maceió, AL e de Coruripe, AL. E-mail: isabel.ferreiraf@gmail.com. Integra o Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia e o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento. Atualmente é docente na Educação Infantil no município de Maceió e Cururipe, em Alagoas.

Jaeliton Francisco da Silva

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Ufal. Professor dos anos iniciais das redes públicas de ensino de Maceió e Barra de Santo Antônio, em Alagoas.

José Airton Albuquerque Torres

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maceió – CESMAC. Especialista em Docência para o Ensino Superior pela Fundação Jayme de Altavila. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. É Professor titular da Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Alagoas na Escola Estadual Moreira e Silva - Cepa/13ª GERE onde responde pela carteira de Filosofia nas séries do ensino médio. Atualmente é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação PPGE/UFAL na linha de pesquisa: Educação, Culturas e Currículo; Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia.

José Anderson de Oliveira Lima

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorando em Educação - PPGE/UFAL - na qual faz parte da linha de pesquisa “Educação, Culturas e Currículo”, Grupo de Pesquisa “Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia”. Professor efetivo na rede estadual de educação de Alagoas. Atualmente exerce a função de Articulador de Ensino na Escola Estadual Professor Manoel Gentil do Vale Bentes - Satuba / AL.

José Aparecido de Oliveira Lima

Professor efetivo de Filosofia da Secretária Estadual de Educação (SEDUC-AL), no qual é docente na Escola Pedro Joaquim de Jesus, em Teotônio Vilela. É licenciado em Filosofia. Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas - PPGE-CEDU/UFAL.

José Bezerra da Silva

Mestre e doutor em educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), licenciado em Filosofia pela Faculdade São Tomás de Aquino (FACESTA) e tem realizado pesquisas no campo da educação escolar quilombola.

Junot Cornélio Matos

Tem Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1985), Mestrado em Filosofia pela UFPE (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1999). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. Participa do Grupo de Sustentação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia. Pesquisa os temas de Filosofia e Educação, Formação de Professores de Filosofia, Ensino de Filosofia, Inclusão Social (questões de raça e gênero).

Márcio Santos Melo

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia. *E-mail*: marcio.aracajuano@gmail.com.

Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso

Mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFAL. Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação em Direitos Humanos e Diversidade (UFAL) e Pós-Graduação *Latu Sensu* em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC). Consultora Educacional em Editoras. Formadora Pedagógica e Servidora Pública da rede Municipal de Educação de Maceió, Alagoas. *martha.nascimento@cedu.ufal.br*.

Neuza Ferreira Rodrigues

Mestra em Filosofia, pelo Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, Campus UFCG; Professora do Estado da Paraíba, da disciplina de Filosofia. E-mail: neuzaf.rodrigues@hotmail.com

Priscila Gomes dos Santos

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação/CEDU/UFAL. Integra o Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/ Ensino de Filosofia. Docente na Educação Básica/Educação Infantil, no município de Maceió.

Rayssa Oliveira do Nascimento

Formada em Pedagogia pela UFAL. Mestra em Educação pela UFBA. Pesquisadora na área de currículo e formação de professores.

Rosemeire Roberta de Lima

Possui graduação em Pedagogia, Letras e Direito. Especialista em Inspeção Escolar (CESMAC), Metodologias para os Anos Iniciais (UFAL), Gênero e Diversidade na Escola (UFAL), Estratégias Didáticas para o uso de tecnologias para a Educação Básica (UFAL), Especialista em Literatura e Língua Portuguesa. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Alagoas. Experiência profissional como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - I segmento. Exerceu o cargo de Pedagoga e atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Alagoas, lotada na Procuradoria Educacional Institucional. Tem experiência na área de docência na educação básica, atuando no momento nos seguintes campos: direito educacional e ensino de matemática para os anos iniciais de escolarização.

Sandro Roberto de Santana Gomes

Graduado em Filosofia e Teologia (licenciatura). Pós-Graduado em Metodologia do ERE e Mestrado em Ciências da Religião. Atualmente trabalha na Supervisão Pedagógica do Colégio Damas do Recife e na Faculdade Damas com professores de Teologia. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8891059479947309>.

Sônia André

Doutora em Educação Pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Mestra em Educação, Pós-graduada (Especialização) em Ensino da Arte – Música, Licenciada em Música pela UFAL, Atriz, Produtora e Diretora/Realizadora de Cinema. Grupos de Estudos e Pesquisa em Adolescência, Juventude, Fatores de Vulnerabilidades e Proteção – GEPJUV/UFPA, Processos Educativos: Filosofia e Educação – UFAL. Pesquisas sobre as práticas tradicionais africanas, em particular moçambicanas, estudos sobre meninas e mulheres em África/Moçambique, saberes e povos não brancos. E-mail: soniatriz.musica@gmail.com , Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5080-7556>

Sônia Maria Lira Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL); Professora de Filosofia no Campus de Sumé/UFCEG/CDSA; Campina Grande –PB, Brasil. E-mail: sonialira.filosofia@gmail.com

Tatiane Hilário de Lira

Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) (2021- até o momento atual). Mestre Ensino de Ciência e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas (2019), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2015), E Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (2016). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de

Professores, Educação no Contexto Atual, e ênfase no e Ensino de Ciências para os Anos Iniciais. Desenvolve também alguns estudos pautados no Alfabetização Científica e no Ensino por Investigação, Ensino de Astronomia e História e Filosofia da Ciências, além de realizar algumas formações no Ensino de Matemática para os Anos Iniciais.

Tiago Tendai Chingore

Doutor em Filosofia pela ex. Universidade Pedagógica – UP, Mestre em Educação/Ensino de Filosofia, Bacharel e Licenciado em Ensino de Filosofia pela ex. UP-Delegação da Beira. Professor da Universidade Licungo-Moçambique, na Faculdade de Educação. Atua nos Programas de Pós-Graduação Mestrado em Educação/Ensino de Filosofia; Mestrado em Ciência Política e Estudos Africanos e no PROFILO-UFPI, no programa de Pós-graduação em Filosofia Profissional da UFPI, como professor colaborador. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Política e Ética do Centro de Pesquisa de Desenvolvimento Comunitário e Ambiente-CEDECA (Moçambique) e membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores (UEPA). Pesquisa sobre Filosofia Política Africana, Filosofia e Educação, Epistemologia Africana, Estudos interculturais. E-mail: ttendaigamachingore@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8227-1637>.

Vitor Gomes da Silva

Bacharel em Direito pela Faculdade da Cidade de Maceió, FACIMA, 2012. Especialista em Inteligência Policial pela AVM Integrada, Mestre em Educação pela UFAL/CEDU, na linha de pesquisa Filosofia e Educação, Doutorando em Educação pela UFAL/CEDU, na linha de pesquisa Filosofia e Educação, Membro do Grupo de Estudos TECER/PPGE/CEDU/UFAL. Professor no ensino superior, Ciências Jurídicas, tendo experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Constitucional, Direito Ambiental, Direito Penitenciário e Execução Penal, Criminologia, Medicina

Legal, Linguagem Jurídica e Redação. Orientador e Avaliador de trabalhos de Conclusão de Curso.

Walter Matias Lima

Professor Titular na Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Filosofia e doutor em Educação/Unicamp. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Coordena o Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia. waltermatias@gmail.com



PPGE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CEDU - UFAL



A pesquisa em educação utiliza métodos e abordagens interdisciplinares, incluindo contribuições da filosofia, para investigar fenômenos educacionais, compreender processos de ensino-aprendizagem e propor soluções para desafios contemporâneos. Dessa forma, a intersecção entre filosofia, educação e pesquisa em educação é fundamental para o avanço teórico e prático do campo educacional, favorecendo a formação de professores, a elaboração de políticas educacionais e o desenvolvimento de práticas inovadoras.

